

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

# ARTE

## **o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores**

a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga



**Mirian Celeste Ferreira Dias Martins**

São Paulo/SP

1999

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

# **ARTE**

## **o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores**

**a celebração de metamorfoses  
da cigarra e da formiga**

**Mirian Celeste Ferreira Dias Martins**

Tese de doutoramento apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

(área de concentração: Linguagem e Educação)

**Orientadora: Professora Doutora Maria Felisminda de Rezende e Fusari**

São Paulo/SP

1999

**A**s pessoas, feitas de milho, fazem o milho. As pessoas, criadas da carne e das cores do milho, cavam um berço para o milho e cobrem de boa terra e o limpam das ervas daninhas e o regam e dizem a ele palavras de amor. E quando o milho está crescido, as pessoas de milho moem sobre a pedra e o erguem e o aplaudem e o embalam no amor do fogo e o comem para que as pessoas do milho o milho continue caminhando sobre a Terra, sem morrer.

Eduardo Galeano

**A** metáfora constitui um fator indispensável na totalidade orgânica da linguagem. Sem metáforas a linguagem perderia sua alma e se converteria em um sistema de signos convencionais.

Ernest Cassirer

Ao Maurício e Fernando,  
pela parceria nos projetos de vida,

ao Victor e à Fátima,  
crianças eternas

e a todos aqueles que,  
apesar da vida e por causa dela,  
ainda sonham  
e projetam...

## Agradecimentos

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Felisminda Rezende e Fusari, a querida orientadora Mariazinha, pelo acolhimento às transformações constantes, no compartilhar cuidadoso e sensível de todo o processo de criação deste trabalho, provocando dialeticidades.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, especialmente pela sugestão de inclusão da voz do aluno neste texto, responsável por um novo salto depois do Exame de Qualificação.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia de Almeida Castro pelas indicações e pelo olhar atento às minhas múltiplas questões.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Machado por me instigar na busca da essência dos diversos planos que constituem esta tese.

Aqueles que compartilharam seus projetos: a artista e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Silveira, Prof. Dr. Fernando Hernández, Prof<sup>a</sup>. Rosane Acedo Vieira, Prof<sup>a</sup>. Cláudia Pereira da Silva, e aos alunos que viveram comigo o projeto do Núcleo de Ensino/UNESP no ano de 1996.

À amiga Gisa Picosque, pelo ouvir sensível de minhas inquietudes e pelo alimento poético.

À Madalena Freire, Fátima Camargo e Juliana Davini pela parceria na pesquisa constante dos meandros da formação de educadores tornada ação no Espaço Pedagógico.

Ao casal Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Souza Lima e Prof. Dr. Marcelo Lima pelas sugestões para o melhor aproveitamento dos vídeos.

Aos alunos e ex-alunos do Instituto de Artes/UNESP, do Espaço Pedagógico, e aos professores que participaram de assessorias, especialmente por suas questões que me impulsionaram a buscar respostas e ações pedagógicas mais fundamentadas.

Aos alunos Rita de Cássia Demarchi, Gil Magalhães e Karina Therezinha Ignácio, criadora da “cigarraformiga”, pelo apoio na pesquisa teórica e gráfica.

Aos funcionários da Seção de Som e Imagem do Instituto de Artes/UNESP - Carlos Henrique Francisco, José Roberto Medrano, Expedito Mansfrinato e Alda Ferreira Ruivo Martins pelas gravações em vídeo e áudio, a Altemar Magalhães e Tatiana Pinheiro de Brito do Polo Computacional e também ao Curso de Pós-graduação pelo empréstimo de equipamentos.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Célia Moraes Dias, Prof. Dr. Etelvino Bechara, Vanessa Pereira Amorim e Maria Helena Gouveia, pela ajuda nas traduções, transcrições, e correções ortográficas, respectivamente.

Ao meu amado companheiro Maurício, aos filhos Fernando e Fátima que me ensinaram a ser mãe, e aos pais queridos Nelson e Celeste, que me ensinaram a ser sensível.

A Deus, o grande mestre dos projetos incompreensíveis e à vida que nos impulsiona para novos projetos colaborativos pela realização de uma humanidade mais solidária, dialógica e contemporaneamente democrática.

## Resumo

Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga.** São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1999 (tese de Doutorado)

No âmbito deste estudo, parti de minha prática e histórias de experiências na construção de projetos junto a educadores para o ensino de arte, percebendo avanços em sua formação que se traduzia na experiência compartilhada, refletida, avaliada e replanejada continuamente de forma fundamentada e significativa. Parti também da hipótese inicial de que seria possível estabelecer relações entre o projeto do artista e do educador.

Para compreender melhor essas relações busquei três perspectivas complementares: um olhar sobre a experiência estética e o processo de criação, um olhar sobre o trabalho do educador de educadores como parceiro instigador e um olhar sobre o projeto em ação, como procedimento investigativo e de mediação.

Investiguei os aspectos desvelados pelas contribuições de teóricos e em depoimentos de quatro olhares singulares: de um artista, de um educador de arte, de um educador de educadores de arte e de um aprendiz-educador de arte. As perspectivas pessoais desses trabalhadores marcaram territórios que entrelaçaram redes de conceitos para análises e interpretações.

Iniciando pelo foco da estética e do processo de trabalho criativo, tendo como referência central o estudo de John Dewey - *Art as experience* (1931) e o depoimento da artista Regina Silveira, percebi a presença da inquietude investigativa, que alimenta tanto o artista como o educador.

O olhar sobre o trabalho de educadores e os estudiosos de sua formação contínua, tentou compor um retrato que revela *habitus* (Bourdieu, 1989) como esquemas referenciais que formam a “pele pedagógica” deste educador cuja história pessoal reflete as fundamentações teórico-práticas pedagógicas. O depoimento de uma educadora de

arte, Prof<sup>a</sup>. Rosane Acedo Vieira desvelou o caráter de mediação da ação educativa, ampliado pelas questões trazidas sobre as relações humanas nos diversos e multiculturais grupos em que vivem.

Estas análises fortaleceram o conceito da prática investigativa e mediadora, presente intrinsecamente na ideia e na realização de projetos contextualizados. Através do estudo do pensamento reflexivo e dos depoimentos de um educador de educadores, Prof. Dr. Fernando Hernández e de uma aprendiz-educadora de arte, Prof<sup>a</sup>. Cláudia Pereira da Silva, refleti sobre a importância da parceria instigadora que provoca avanços.

Ao final, no entrelaçamento dos quatro depoimentos e de minha prática e experiência busquei sínteses de ações presentes em projetos de educador de educadores em geral e, em especial, de arte, as quais possibilitaram vislumbrar a vida desses projetos como redes de ser/vir-a-ser contextualizados. Nesse movimento complexo e dinâmico, a dimensão estética desvela-se como um modo de sentir-fazer-pensar que pode fazer diferença no modo de habitar o mundo.

Como a formiga da tradicional fábula de Esopo, a escola ainda rejeita ou desvaloriza a arte, pouco considerando o árduo trabalho do artista em sua prática, bem como da educação e cultura aí envolvidas. É preciso reverter este entendimento reduzido e estrito transformando-o, ampliando-o, metamorfoseando-o na compreensão de que os trabalhadores mediadores em projetos de arte são, metaforicamente, uma fusão: “cigarraformigas”. Da mesma maneira, são “cigarraformigas” os mediadores trabalhadores em projetos de educação em geral e, especialmente, de educação em arte. É preciso instigar, atualizar e formar educadores neste âmbito que envolve a dimensão estética em seus trabalhos “pessoais, profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 1992), possibilitando-lhes - e aos educandos - exercícios interculturais que garantam direitos e responsabilidades de um fazer e pensar arte e estética no mundo contemporâneo. A arte e suas “cigarraformigas” terão ainda muito a argumentar para fazer com que o encantamento e o trabalho da arte encontrem seu lugar na educação da humanidade.



## ABSTRACT

Martins, Miriam Celeste Ferreira Dias. **The Arts, Enchantment and Labour in The Education of Educators: The Celebration of a Cicada-Ant Metamorphosis**. São Paulo, Faculdade de Educação of the Universidade de São Paulo, 1999 (PhD Thesis)

This thesis aims to study the role of the arts, viewed as a source of enchantment but demanding labour, in the education of educators with basis on my own teaching practice and experiences lived along projects laid on arts as a core for the educator's education. These projects valued shared experiences with colleagues and students and were continuously reflected, evaluated and re-planned on a fundamental and meaningful way. My working hypothesis considers to be possible to establish relationships between the artist's project and the educator's project.

Three complimentary perspectives merge here to understand better these relationships: a view on the aesthetic experience and the creation process, another on the role of the educator's educator as a provocative partner, and the third on the project in action through an inquiring and meditative procedure.

A wealth of aspects unveiled by academicians and reports of four distinct practitioners was investigated: an artist, an art educator, an educator of art educators, and an art education student. Their personal perspectives delineated territories intertwining a network of concepts for analyses and interpretations.

Using as first approach the aesthetics and the process of creative work, underlined by John Dewey's seminal work - *Art as Experience* (1931) - and the words of the artist Regina Silveira, I have found the intervention of an inquiring curiosity, which feeds both the artist and the educator in their constant search.

Observations of the work of educators and the researchers of continuing education allowed to depict a picture which reveals *habitus* (Bourdieu, 1989) as referential schemes forming the "pedagogical skin" of these educators, whose personal stories mirrors their

theoretical-practical pedagogical backgrounds. A report by the art educator Rosane Acedo Vieira revealed the meditative character of the educational action, amplified by issues brought up by the human relationships within diverse and multicultural groups to whom educators belong.

These analyses have strengthened the concept of an existing mediating and investigative practice, intrinsically present in the design and realization of contextualised projects. By studying the reflexive thinking and reports of the Spanish educator, Prof. Dr. Fernando Hernandez, and of an art education student, Cláudia Pereira da Silva, the importance of an investigative and impelling partnership emerged.

In the end, the four interviews overlapped with my own practice and expertise provided syntheses of the actions present in projects of educator education, specially regarding art educators, which permitted to conceive these projects as a contextualised network of the being/becoming process. In this complex and dynamic movement, the aesthetic dimension is revealed as a feeling-making-thinking triad capable to transform our way of dwelling the world.

Like the ant in the famous Esopo's fable, the school unfortunately still rejects or devaluates art as a subject, disregarding the strenuous effort of the artists as well as the knowledge and cultural value endowed in it. There is urgent need to revert this kind of reducing and strict sense of art by amplifying, transforming, metamorphosing this concept to the view that workers enrolled in art projects are, metaphorically speaking, fused "cicatant" entities. Similarly, all educators should be considered "cicatants", specially those involved in art education. It is necessary to instigate, update, and form educators within this conception with aesthetic dimensions defining a personal, professional, and organisational framework (Nóvoa, 1992). This will provide them and their students with intercultural exercises where rights and duties in making and thinking art and aesthetics in the contemporary world are implicated. Arts and their "cicatant" workers will be continuously challenged to provide arguments capable to insert enchantment and labour as fundamental values in the education of the human beings.

Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte, su pasión y su trabajo en la formación de educadores: la celebración de la metamorfosis de la cigarra y de la hormiga**. São Paulo, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP), 1999, Tesis Doctoral.

En el ámbito de este estudio he partido de mi propia práctica y de las experiencias de elaborar proyectos con otros profesores para la enseñanza del arte. Percebiendo que los avances en su formación que se traducían en la experiencia compartida, reflexionada, evaluada y reelaborada continuamente de forma fundamentada y significativa. He partido también de la hipótesis inicial de que sería posible establecer relaciones entre el proyecto del artista y del profesor.

Para comprender mejor esas relaciones he buscado tres perspectivas complementarias: un enfoque sobre la experiencia estética y el proceso de creación, un enfoque sobre el trabajo del formador de profesores como compañero investigador y un enfoque sobre el proyecto en acción, como procedimiento investigativo y de mediación.

He investigado los aspectos revelados por las contribuciones de teóricos y los testimonios de cuatro enfoques singulares: de un artista, de un profesor de arte, de un formador de profesores de arte y de un aprendiz profesor de arte. Las perspectivas personales de estos trabajadores delimitan territorios que entrelazan redes de conceptos para análisis e interpretaciones.

Empesando por el foco de la estética y del proceso de trabajo creativo teniendo como referencia central el estudio de John Dewey – *Art as experience* (1931) y el testimonio de la artista Regina Silveira, he percibido la presencia de la inquietud investigativa, que alimenta tanto al artista como al educador.

El enfoque sobre el trabajo de formadores y los estudiosos de su formación continua intentaron componer un retrato que revela *habitus* (Bourdieu, 1989) como esquemas referenciales que forman la “piel pedagógica” de este formador cuya historia

personal refleja las fundamentaciones teóricas – prácticas pedagógicas. El testimonio de una profesora de arte, Prof<sup>a</sup> Rosane Acedo Viera descubrió el carácter mediático de la acción educativa ampliado por las cuestiones planteadas sobre las relaciones humanas en los diversos y multiculturales grupos en que vivimos.

Estos análisis reforzaron el concepto de la práctica investigativa y mediadora, presente de forma intrínseca en la idea y en la realización de proyectos contextualizados. A través del estudio del pensamiento reflexivo y del testimonio de un formador de profesores. Prof. Dr Fernando Hernandez y de una aprendiz profesora de arte, Prof<sup>a</sup> Cláudia Pereira da Silva, he reflexionado sobre la importancia de la colaboración motivadora que provoca avances.

Finalmente, en la interrelación de los cuatro testimonios y de mi práctica y experiencia he buscado la síntesis de acciones presentes en proyectos de formador de profesores en general y en especial, de arte, que permitieron vislumbrar la vida de estos proyectos como redes de ser/venir-a-ser contextualizados. En este movimiento complejo y dinámico, la dimensión estética se desvela como un modo de sentir-hacer-pensar que puede hacer diferencia en el modo de habitar el mundo.

Como la hormiga de la tradicional fábula de Esopo, la escuela aún rechaza o infravalora el arte, dando poca importancia al árduo trabajo del artista así como a la educación y cultura ahí relacionadas. Es necesario revertir este entendimiento, reducido y estricto, transformándolo y ampliándolo, metamorfoseándolo en la comprensión de que los trabajadores, mediadores en proyectos de arte, son metafóricamente una fusión: “cigarrahormigas”. De la misma manera son “cigarrahormigas” los mediadores, trabajadores en proyectos de educación en general y especialmente, los de educación en arte. Es necesario motivar sus trabajos “personales, profesionales y organizativos” (Nóvoa, 1992), posibilitándoles - y a los educandos - ejercicios interculturales que garanticen derechos y responsabilidades de un hacer y pensar arte y estética en el mundo contemporáneo. El arte y sus “cigarrahormigas” tendrán todavía mucho que argumentar para conseguir que el interés y el trabajo en el arte encuentren su lugar en la educación de la humanidad.

## Sumário

### Introdução:

#### Olhando o dia através do anoitecer:

<b>cartografias de uma andarilha na paisagem da arte e da educação</b> .....	1
o percurso da minha prática como educadora de educadores de arte .....	5

#### Olhando a noite através da alvorada:

<b>vislumbres do processo de aprender do educador de arte</b> .....	9
o percurso histórico do trabalho com projetos .....	12
o percurso de minhas hipóteses, descobertas e inquietações .....	19
o percurso metodológico e seus objetivos nesta pesquisa .....	23

<b>I. A poética do artista como sol e lua de verão iluminando outras estações</b> .....	31
a experiência estética: um olhar sob a lentes de John Dewey .....	41
olhar do artista sobre um projeto em artes visuais .....	58
como chuva de verão: a inquietude investigativa nos projetos de artista .....	76

#### II. As provisões do educador de arte

<b>na colheita de outono preparando outros tempos</b> .....	81
o avesso do avesso: a nossa pele pedagógica .....	84
o olhar do educador de arte sobre um projeto .....	91
como quaresmeira florescendo no outono: o colorido da mediação .....	108

#### III. O educador de educadores de arte

<b>e o recolhimento do inverno preparando a primavera</b> .....	121
o calor do pensamento reflexivo no campo semiótico das significações .....	127
o olhar do educador de educadores de arte sobre um projeto .....	139
o olhar do educador-aprendiz de arte sobre um projeto .....	162
compartilhando a germinação do fruto: a parceria instigadora .....	187

#### IV. O educador de educadores de arte

<b>a jovialidade da primavera instigando promissores e inquietantes ciclos....</b>	<b>198</b>
o projeto do educador de educadores de arte:	
um complexo coletivo que busca mudanças .....	204
a vida do projeto: redes de ser/vir-a-ser entrelaçando contextos .....	237
o calor, o sabor e o aroma da experiência humana: a dimensão estética.....	252

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>261</b>
---	------------

<b>Bibliografia Consultada .....</b>	<b>266</b>
--------------------------------------	------------

#### Lista de imagens

##### • produções artísticas

<i>A cigarraformiga</i> , 1999, Karina Therezinha Ignácio (nasc. 1978), 1999, desenho à lápis, 21x25 cm.....	capa e 260
<i>Wandering Position</i> , 1995, Yanagi Yukinori (nasc.1959), Formiga, moldura de aço, pastel, 530 x 430 cm, Instalação apresentada em Toronto/Canadá e na 23ª Bienal Internacional de São Paulo .....	1
<i>O mundo é incomensurável</i> , 1986, Milan Kunc (nasc. 1944), óleo s/ tela, 120 x95 cm.	9
<i>Ilustrações para a fábula: A cigarra e a formiga</i> , Gustave Doré, (1833-1883), .....	31
<i>Biscoito Arte</i> , 1976, Regina Silveira (nasc.1939), forma para biscoito, 12 x 4 cm.....	41
<i>Projectio 2</i> , 1984, Regina Silveira, látex sobre painéis de madeira, 300x900 cm.....	76
<i>Homenagem a Mack Sennett</i> , 1937, René Magritte (1898-1967), óleo sobre tela, 73 x 54 cm .....	81
<i>A dança</i> , 1910, Henri Matisse, (1880-1965), óleo sobre tela, 2,60 x 3,90 cm .....	108
<i>Auditório para questões delicadas</i> , 1989, Guto Lacaz (nasc.1948), instalação flutuante, 10,70 x 10,70 x 0,80m .....	121
<i>Auditorium II</i> , 1990,Regina Silveira, tinta industrial s/recorte de poliestireno,10x4m.....	186
<i>School of Georges de la Tour</i> , 1986, George Deem (nasc. 1932), 1986, óleo sobre tela, 86 x 122 cm .....	198

<i>Uni, dune, te...</i> Desenho Ludimila Picosque Baltazar, 9 anos.....	213
<i>School of Wislow Homer</i> , Geroge Deem, 1986. óleo sobre tela .....	222
Fotografia de Sebastião Salgado, livro <i>Terra</i> .....	228
<i>School of Thought</i> , George Deem, 1985, óleo sobre tela, 89 x99cm .....	236
Mergulho Azul, 1998, Mirian Celeste Martins, 1998, aquarela e pastel oleoso, 30 x 40 cm .....	251
<b>• montagens de e com trabalhos de arte e projetos</b>	
Esboços, fotos iniciais e da maquete da instalação <i>Gone Wild</i> de Regina Silveira, 1996, - pintura industrial sobre chão e paredes, aproximadamente 140m <sup>2</sup> .....	58
Trabalhos de alunos da Prof <sup>a</sup> . Rosane Acedo Vieira .....	91
Fotos das professoras que trabalharam no projeto relatado no depoimento do Prof. Dr. Fernando Hernández e reproduções de obras das artistas focalizadas: Frida Kahlo, Amélia Pelaez e Tarsila do Amaral....	139
Fotos e trabalhos de alunos da Prof <sup>a</sup> Cláudia.....	162
<b>• sínteses gráficas e quadros</b>	
Sínteses gráficas das diversas formas de compreender projeto .....	19
Sínteses estéticas de um encontro de trabalho e reflexão estética sobre o processo pessoal de aprendizagem .....	137
Quadro: <i>Elementos que interagem no tempo e no espaço sócio-educacional</i> (elaborado pelo Prof. Dr. José Cerchi Fusari, 1997) .....	208
Quadro: Projetos em ação integram “saberes da competência docente” do educador de educadores de arte em um contexto sociocultural .....	210
Quadro da grande espiral que envolve as várias redes .....	235
Sínteses gráficas dos diversos processos de criação num projeto em ação .....	248
<b>• imagens dos depoimentos</b>	
Imagens capturadas da gravação de vídeo, depoimento da artista Regina Silveira ...	60
Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento da artista Regina Silveira pelos olhares de todos os presentes .....	62
Imagens capturadas da gravação de vídeo, depoimento da Prof <sup>a</sup> . Rosane Vieira.....	93
Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento da Prof <sup>a</sup> . Rosane Acedo Vieira pelos olhares de todos os presentes.....	95
Imagens capturadas da gravação de vídeo, depoimento do Prof. Dr. Hernández.....	141

Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento do Prof. Dr. Fernando Hernández pelos olhares de todos os presentes.....	142
Imagens capturadas da gravação de vídeo, depoimento da Profª. Cláudia .....	164
Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento da Profª. Cláudia pelos olhares de todos os presentes.....	165

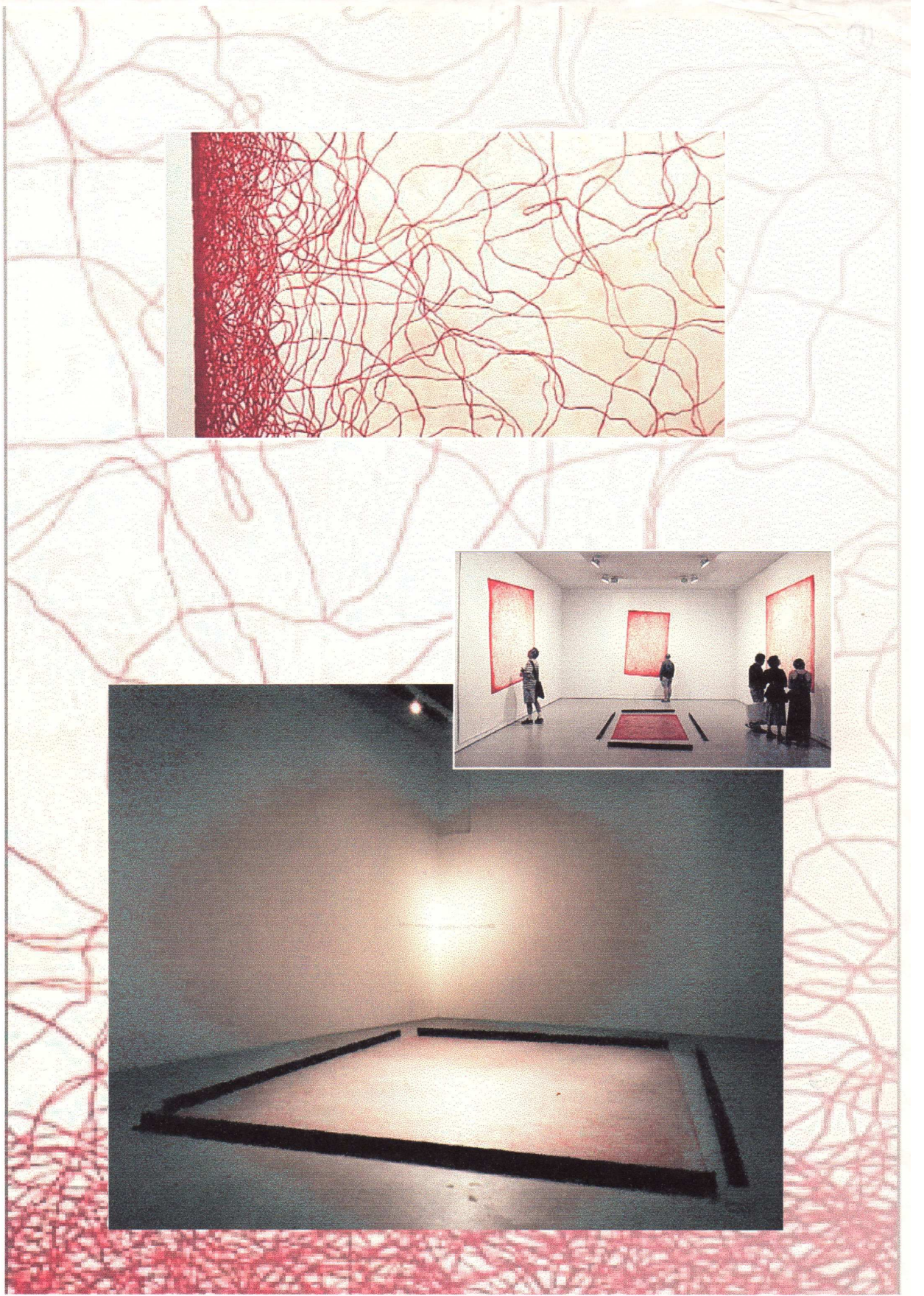
• **fábulas**

Fragmento final da fábula <i>A cigarra e a formiga</i> recontada por João de Barro (Braguinha) (1996).....	32
<i>A formiga e o grão de trigo</i> de Leonardo da Vinci (1972).....	82
Trecho inicial de <i>A formiga Aurélia</i> de Regina Machado (1998).....	122
<i>Formigamiga e Cigarragarra</i> de Rogério S. Trezza (1997) .....	199

**Anexos**

Anexo 1 - Roteiros para desvelar memórias .....	272
Anexo 2 - Depoimento: o olhar do artista sobre um projeto .....	274
Anexo 3 - Depoimento: o olhar do educador de arte sobre um projeto .....	279
Anexo 4 - Depoimento: o olhar do educador de educadores de arte sobre um projeto .....	286
Anexo 5: Depoimento: o olhar do educador-aprendiz de arte sobre um projeto....	292





O caminho de uma formiga foi pacientemente registrado por Yukinori Yanagi, na 23ª Bienal Internacional de São Paulo em 1996. Aquela anônima formiga buscava incessantemente a saída, muito mais atenta às margens do que ao centro. Reconhecia o limite e presumia que perto dele a saída estaria aberta?

Como pesquisadores, somos todos como as formigas de Yanagi. Rodeamos os limites com persistência, mas muitas vezes nos perdemos no centro de algo que é muito maior do que nossa possibilidade de horizonte. Circundamos os limites, mas é sempre difícil encontrar a distância para uma perspectiva mais geral. Nos enredamos nas malhas das amarras pessoais, misturados e melados com o objeto de conhecimento que tentamos desvelar. Nos enredamos também nas amarras teóricas que, se por um lado iluminam o que podemos ver de nosso objeto, por outro nos confrontam com o que ainda não sabemos, com ângulos inusitados, o que às vezes nos causa vertigens conceituais.

Como pesquisadores, vamos atrás de nosso próprio desenho, vislumbrando em alguns momentos com mais clareza e em alguns com absoluta perdição, os trajetos teóricos e práticos percorridos. E, por mais que a pergunta seja clara e objetiva, novas e ambíguas questões nos empurram para outras dimensões.

Em minha trilha de pesquisadora/educadora de arte, quando a clareza da pergunta se coloca, percebo que há outra anterior, mais funda, mais escura, mais intocada. A transparência possível pela tranquilidade da descoberta, depois de tanta procura nas águas turvas, parece deixar mais claro a profundidade de algo que ainda precisa ser revelado.

Mostrando o mergulho, apresento este trabalho, embora ainda desconheça se serei hábil para torná-lo visível à outros, ou se perscrutei todos os labirintos suficientemente para que sua fundamentação seja coerente, clara e justa.

## **Introdução**

### **Olhando o dia através do anoitecer: cartografias de uma andarilha na paisagem da arte e da educação<sup>1</sup>**

As formigas de Yanagui me fizeram registrar uma reflexão em outubro de 1996. Foi uma das primeiras naquele caderno vermelho, presente de meus amigos de Salamanca, que se tornou meu diário de bordo na aventura de escrever esta tese. Ela iniciava também o trabalho apresentado como parte do exame de qualificação, e hoje, ganha novo olhar. Por quê?

As cento e oitenta páginas do texto apresentado para o exame de qualificação em 1998, transformaram-se nesta versão final. Como a lagarta que abandona o casulo para voar, com coragem reelaborei a estrutura apresentada, mesmo que aceita, porque minha crítica e a de meus interlocutores apontaram a pouca referência à minha própria prática e teoria na educação, as minhas próprias amarras teóricas, o foco nem sempre claro. E também, porque o processo de produção desta tese é, por sua vez, um processo de construção de um projeto, ou seja, um “projeto em ação”, por isso aberto a constantes avaliações e replanejamentos. Continuo no foco inicial, entretanto, estudando aspectos de “projetos em ação” de artistas, professores de arte e educadores de educadores de arte ou que trabalham com arte, mesmo sem ser especialistas.

Como projeto em processo de realização, a escrita desta tese cercou-se de antecedentes. Obrigaram-me a rever meu percurso como formadora de educadores, reafirmando este papel como colaboradora e parceira nos percursos de educadores em busca de melhor “fazerem-se” profissionais da educação. Como projeto, o tecer desta tese também teve momentos de avaliação iniciante. Instigaram-me a rever o que sabia, a buscar informações, a estabelecer relações entre as ideias de alguns teóricos e a minha própria prática e teoria. Como projeto, incursionei por muitas possibilidades na construção de uma primeira versão, apresentada no exame de qualificação, ainda como um vir-a-ser.

---

<sup>1</sup> Este capítulo se abre, nas duas páginas anteriores, com dois outros: um texto visual - *Wandering Position*, 1995, Yanagi Yukinori, (nasc.1959), formiga, moldura de aço, pastel, 530 x 430 cm, instalação apresentada em Toronto/Canadá e na 23ª Bienal Internacional de São Paulo e um texto verbal escrito por mim, como reflexão após visita à mesma Bienal.

E é nesta atual versão que o projeto se consuma. Seu produto ganha nova forma, visível apenas para quem acompanhou meu próprio processo de criação. Mas que, certamente, abre novas e inquietantes questões.

Como a formiga de Yanagui busquei muitas saídas, me perdi de mim mesma, me escondi atrás das palavras de teóricos que me fascinavam, desfoquei meu alvo, mergulhei nas profundezas de minhas próprias perguntas, às vezes mais nítidas, às vezes espectros apenas vislumbrados. Procurei avidamente interlocutores que me fizeram olhar por outros ângulos ainda não percebidos. Vivi o caos, a inquietude, a insegurança, mas também a vibração pelas descobertas, pelas sintonias teóricas. Minha imaginação me levou para muitas possibilidades. A fábula *A Cigarra e a Formiga* (Esopo, séc.V A. C.) mobilizou em mim ações de ressignificá-la, metaforseá-la neste processo de pesquisa. E a intuição me fez abrir algumas novas portas. Também fiz alguns desenhos e aquarelas, momentos necessários de cigarra, para pensar de outras maneiras ou apenas para deixar que a cor me invadisse. Como formigacigarra...

Nesta finalização, como projeto vivido com intensidade, minha tarefa maior é destacar minha própria experiência na tentativa de metabolizar melhor o que aprendi na troca silenciosa com as ideias dos teóricos lidos, na ruidosa conversa interna impulsionada pelos meus interlocutores, sejam meus alunos, meus colegas de trabalho na formação de educadores, minha orientadora ou os que integraram a banca do exame de qualificação, oficial ou paralela, e alguns amigos especiais. Porque neste projeto interagi com muitos “Outros”, acreditando que se aprende na interação, na ampliação de relações que tecem a rede de significações. Se tento aprofundar a questão do projeto em seu “fazer-se” na ótica de artistas, de professores de arte, de educadores de educadores de arte, o faço sem esquecer a perspectiva de produção deste meu projeto multitextual da tese. Espaço também de minha própria educação contínua, como professora e pesquisadora, porque me leva a trabalhar minhas hipóteses e tecer minha teoria, espelho de minha própria prática pedagógica.

O olhar se amplia quando tomamos distância e revemos nossos próprios percursos, iluminados pela luz diurna e também sentidos nas sombras noturnas. Cercados pelos desenhos das trilhas no mapa de nossa realidade, cartografar caminhos

é perceber as marcas do passado refletidas no presente. É também projetar o futuro na percepção de escolhas e limites, na busca dos desejos.

### **o percurso de minha prática como educadora de educadores de arte**

Voltando os olhos para o tempo já vivido, percebo o salto qualitativo de minha prática quando, paralelamente ao trabalho com a formação inicial de educadores em Arte, em Licenciaturas no Ensino Superior, iniciei um trabalho de formação em serviço, seja acompanhando a ação de professores em assessorias em escolas, seja nos eventos da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo ou no curso de capacitação desenvolvido pela FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, em dois anos consecutivos. O trabalho de educação de educadores em serviço, diferentemente da docência na graduação, trazia a dura realidade da experiência de professores em escolas de Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), para dentro do espaço de pensar o “fazer-se educador” de arte, e exigia, por outro lado, algumas respostas. Foram sem dúvida estas ações que me levaram ao que Perrenoud (1993) propõe como uma teoria mais realista da prática.

Superficialmente poderíamos inferir que estes professores, vivendo períodos de cursos de capacitação ou assessorias, exigissem algumas receitas como respostas. Mas, uma análise mais aprofundada evidenciou que desejos de transformação não se alimentavam apenas de fundamentações teóricas; careciam de novos modelos de ação referendados por estes pressupostos, no exercício habilidoso de construir relações entre a teoria e a prática. Imersos na realidade escolar, nem sempre conscientes de suas próprias teorias, os professores apresentavam com frequência certas atitudes: mergulhavam na compreensão teórica ou no fazer expressivo - com o mesmo prazer revivido de sua vida de estudante - mas sem repercussões visíveis em sua atual prática profissional ou, incrédulos, resistiam e se fechavam às questões abordadas. Havia também os que lutavam para apontar a distância abissal entre a fala do educador de educadores atuando com alunos nas escolas e a realidade escolar, além da sociocultural em nosso país, reforçando as falhas de um olhar vivido pelas lentes acadêmicas.

Trabalhando diretamente com educadores em serviço escolar com a arte, e muito atenta e sensível às suas questões, cada vez mais fui percebendo que era necessário ir além das exposições teóricas ou do fazer expressivo. Ao mesmo tempo em que vislumbrava os conteúdos essenciais para transformar a prática, foi ficando cada vez mais clara a necessidade de criar espaços de acompanhamento do pensar, do fazer pedagógico desses trabalhadores da educação. Percebia também a necessidade de lapidar meu papel como educadora de educadores e como estudiosa, pesquisadora desse trabalho profissional.

Foi exercitando este papel que busquei uma orientação metodológica capaz de tocar diretamente na ação deste professor em sala de aula. Só tocando-a poderia descobrir as suas concepções mais amalgamadas em sua ação, percebendo-a descolada de um discurso mais protegido ou camuflado. Só tocando-a poderia trazê-la para a roda de conversa, e com ela focalizada, ampliar suas possibilidades e teorizar seus fundamentos. Assim, nasceram as práticas com projetos em minha ação com professores em exercício profissional.

De maneira mais sistematizada, o primeiro, em 1988, em plena vigência da LDB nº 5692/71, foi a síntese de um exercício coletivo - projeto piloto - desenvolvido junto a 3ª Divisão Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, quando da implantação da Jornada Única no Ciclo Básico (1ª e 2ª série do 1º grau) com a inclusão da Educação Artística com professores especialistas, ou seja, licenciados em arte. Esta ação foi antecedida por um ciclo de palestras, uma das primeiras oportunidades dadas ao professor de Educação Artística em suas novas tarefas, realizado através de um convênio estabelecido entre esta instituição e a AESP - Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo, da qual fui presidente. Deste ciclo participaram renomados educadores como Ana Angélica Albano, Denise Grinspun, Madalena Freire, Maria Christina Rizzi, Maria de Lourdes Gallo, Pedro Paulo Salles, Rosa Iavelberg, Rosana Aparecida Dutoit, Sílvia Lobo, entre outros. Sob o tema: *Leitura de mundo e leitura da palavra: reflexões sobre o ensino da arte no CB*, as palestras foram publicadas posteriormente nos Cadernos de Arte Educação da AESP - nº 3, complementadas pelos resultados de um primeiro projeto desenvolvido com e pelos

professores de arte: *Sondagem do repertório de imagens, sons, gestos, personagens, "falas" da criança no Ciclo Básico.*

Na sequência deste ciclo de palestras, dispondo de uma certa infra-estrutura para sua concretização, coordenei um grupo de professores interessados no prosseguimento dos estudos e de sua vinculação com a prática. Mobilizados pelo ciclo, e atentos à prática em sala de aula, elaboramos e concretizamos dois projetos. O *Projeto Vivaldi* foi planejado como resposta à sondagem de repertório anteriormente realizada que indicava a falta de contato com a música erudita. O *Projeto Céu*, nasceu das observações da organização espacial e do contorno linear nos desenhos de crianças do Ciclo Básico e teve uma certa repercussão, tendo sido registrado em programa da TV Cultura/SP e em artigos publicados. Com a tendência de integrar as linguagens das artes visuais, música e artes cênicas, os projetos foram elaborados com objetivos bem definidos que seriam alcançados através de ações pedagógicas sempre reavaliadas, dispostas em três momentos: etapa prévia, com o desvelar do grupo-classe através de levantamento de dados e sondagem; etapa intermediária: ação/desafio, com situações de aprendizagem que levariam à expressão e a etapa de avaliação, envolvendo alunos e educadores.

Um texto coletivo que registrou todos os passos e a avaliação dos projetos realizados com aqueles professores, e guarda as características básicas do trabalho que venho realizando desde aquele momento, tendo em vista a educação de educadores de arte, especialistas ou não, atuando em escolas com crianças e jovens. Relendo-o pude recuperar o trajeto percorrido, desde o levantamento inicial - seja das questões centrais dos professores, seja da realidade escolar - até as avaliações finais de cada professor participante. O trabalho coletivo, movido pela troca e interação, reflete a essência de meu trabalho como coordenadora, ou seja, educadora de educadores, delineando esse papel que começava a ser por mim apropriado.

Nas práticas de coordenar, assessorar ou supervisionar as ações pedagógicas de professores que trabalham com a arte, instalava-se em mim, desde aquele tempo, um compromisso com a minha própria formação contínua e a de outros educadores. Ao lado de minha ação como professora universitária, aproximava-me cada vez mais, tanto da realidade escolar através de minha pesquisa com adolescentes em meu mestrado na

Escola de Comunicações e Artes/USP, como também do exercício mais consciente de meu papel como educadora, especialmente através de minha participação nos grupos de formação coordenados por Madalena Freire. Nos anos seguintes, na entrada da década de 90, reforçava em mim a ideia de realizar projetos como uma forma de ir além na busca de uma ação que propiciaria o aperfeiçoamento profissional do professor de arte. Projetos cuja estrutura ia sendo mais detalhada a partir do que eu lia da minha prática.

Muitos desses projetos foram elaborados e realizados dentro da escola pública. Alguns deles dentro de cursos oferecidos não só no Estado de São Paulo, mas também com professores no Rio Grande do Sul, Recife, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Amazonas, Santa Catarina. Entretanto, nem sempre foi possível o acompanhamento de sua concretização. A ressalva deve ser feita para o trabalho desenvolvido junto à FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, no curso de capacitação de docentes de Educação Artística desenvolvido nos anos de 1993 e 1994.

Também foram desenvolvidos projetos em escolas particulares, especialmente com professores da escola de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na atuação com seus alunos e com coordenadores, propondo trabalhos com seus orientandos-educadores, em assessorias a essas escolas, ou através do trabalho desenvolvido no Espaço Pedagógico<sup>2</sup>, tanto em seu Curso de Formação de Educadores como em seus grupos de estudo.

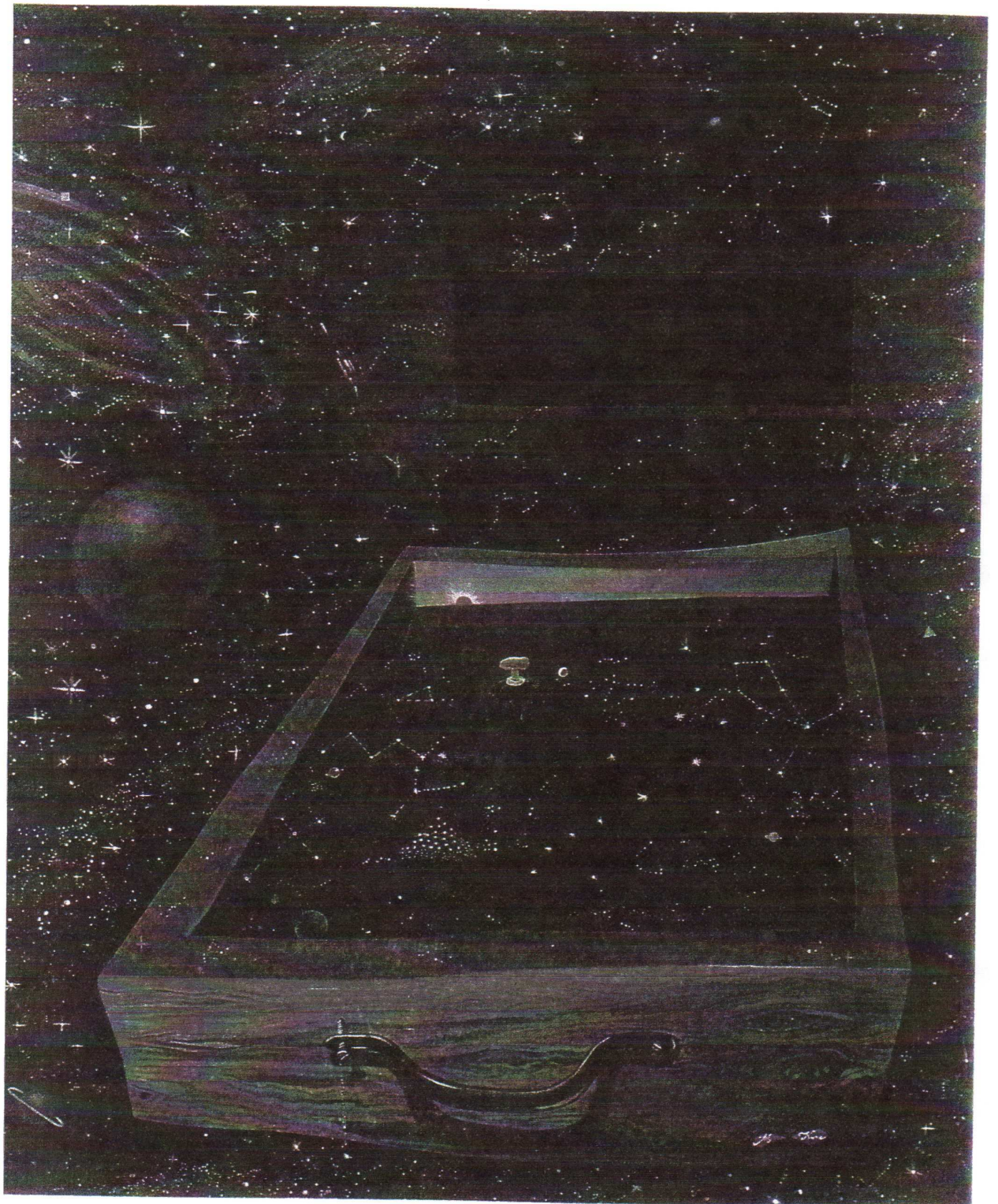
Cada vez mais havia necessidade de teorizar a prática de realizar projetos para a formação de educadores de arte que eu vinha construindo na ação refletida constantemente. Como poderia defini-la? Quais são as características do que chamo “projetos em ação”?

Este foco de estudo escolhido para esta tese encontra-se, portanto, enraizado nas histórias de minhas práticas como educadora de professores que trabalham com a arte, e seu ensino na busca de compreendê-las melhor, de transformá-las e aperfeiçoá-las contextualizando-as com mais profundidade, clareza e compromisso social e cultural.

---

<sup>2</sup> O Espaço Pedagógico é uma instituição voltada para a formação contínua de educadores. Fundada em 1992, esta instituição é coordenada por Madalena Freire e suas sócias fundadoras: Fátima Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins.





**Olhando a noite através da alvorada:  
vislumbres do processo de aprender do educador <sup>1</sup>**

Nossos desejos são projetos traçados sobre o ambiente,  
primeiro às cegas, logo com interesse e atenção consciente.

John Dewey

Ideias turvas e embaçadas pela luz e pelas sombras...

Como seres desejanter, buscamos mais do que o imaginário, tentando criar um contorno simbólico para esta luz tamanha, envolta na penumbra. Ideias toscas e ainda sem forma mesclam-se com vislumbres límpidos, de algo que ainda é apenas virtual.

O futuro nos move, no e desde o presente.

Nascem projetos. Escondidos em nosso próprio labirinto, envoltos mais em sombras do que em luz, em noite e dia, ou visivelmente demarcados por metas explícitas, nossos projetos alimentam nosso cotidiano. Mais do que a simples busca pela sobrevivência, estamos sempre à procura da realização de nossos sonhos - projetos idealizados para além do possível ou plugados na realidade. Buscamos serenamente ou atribuladamente caminhos para concretizá-los. É no próprio caminhar que os projetos se definem com maior clareza. Suas metas são sempre redefinidas, porque muito mais do que a sua finalização - a cena final do *The end* - visualizamos horizontes ainda amplos, longínquos e não definidos, como banhados por sua própria luz.

Há projetos para serem realizados em um longo espaço de tempo. Há outros para um dia. Há outros para uma vida inteira. Há projetos de vida pessoal e há projetos que envolvem multidões, mas todos devem estar enlaçados pelas questões éticas, sociais, culturais, políticas. Os projetos não são neutros e é preciso percebê-los dentro da concepção de sociedade, de educação e de cultura que desejamos. Dentre muitos projetos, meu olhar se dirige para os projetos humanizadores nas escolas e nas cidades

---

<sup>1</sup> Faz parte deste item o texto visual da página anterior: *O mundo é incomensurável*, 1986, Milan Kunc (nasc. 1944), óleo sobre tela, 120x95 cm.

e focalizam ainda de forma mais atenta os “projetos em ação” que se preocupam com a arte e seu ensino.

O que marca a identidade de projetos ou conjunto de projetos como um modo especial e específico de desenvolver pensamento e ação? Rumo a que horizontes? Por quê? Para quê? Para quem? Com que mudanças de rumos? Com que trajetórias e resultados? Até que ponto a imaginação, a antevisão está presente nesta obscura forma indefinida, banhada por sua própria luz? Como pode se dar uma ação, não como mera execução do planejado, mas como um replanejamento no ato, confrontando realidade e expectativas e confabulando novas possibilidades na própria ação?

Estas são algumas das questões que instigam a compreensão do projeto como um ponto no intrincado emaranhado das redes de significação que marcam nossos conceitos e nossa ação. Redes que marcam nosso contexto latino-americano, nossa singularidade como mulheres e como homens.

A rede é malha que projeta sombras diferentes provocadas pelo ângulo de cada ator e iluminada pelas fundamentações de cada um deles. Sombras marcadas pela busca de poder, pelo egoísmo, pelos resultados que escondem fracassos. E sombras marcadas pela luta humana, solidária, que desvela os caminhos, as dificuldades, as expectativas. Sombras rígidas ditadas com autoritarismo. Sombras diluídas pela frouxidão espontaneísta. Sombras inquietas que se tecem na busca da luz...

A escolha inicial do tema desta tese foi a resposta que encontrei à minha própria inquietude investigativa, buscando as infinitas formas destas sombras, revendo suas implicações e olhando-as de lugares diferentes, para compreender o conceito implícito no termo projeto. Concordo com Annie Bireaud quando diz que a pedagogia de projeto é um “modelo inacabado, procedimentos que são fortemente marcados pelas características dos locais em que se desenrolam” (1995, p.160). A minha prática tem me levado a propor certos procedimentos específicos que parecem facilitar e instigar a investigação do educador. Mas esta perspectiva foi sendo ampliada. Os projetos em ação foram se configurando como um procedimento que estava implicado intrinsecamente com outros aspectos, como o processo de criação e de investigação e a qualidade estética. E a rede

se expandiu... Cabe aqui, todavia, uma primeira visão sobre as diferentes possibilidades de compreender projetos, configurando um lugar de onde se olha o olhar de tantos outros que com projetos trabalham.

### **o percurso histórico do trabalho com projetos**

Como participio passado de *projicere*, a palavra projeto (Machado, 1997) está relacionada com as palavras: sujeito, *subjectus/subjicere*, lançado de dentro, de baixo; objeto, *objectum/objicere*, lançado diante, exposto; trajeto, *trajectus/trajectare*, passagem através de. Estas palavras designam tanto a ação de executar, de comando desta ação tendo em vista suas metas, como o fato de submeter-se a ela. Esta ambiguidade, traz à palavra a dinâmica de sua própria ação, que lança-se ao futuro e ao lançar-se traça seu trajeto. Por isso, dois são seus ingredientes fundamentais: o futuro, a antecipação e a abertura, a não-determinação fechada em limites, e que podem ser empobrecedores. Nasce aqui novas perguntas: Que futuro, que antecipação necessitamos em arte e educação no Brasil? Que abertura temos de criar rompendo barreiras limitantes na educação de educadores em arte? Temos possibilidade de respondê-las?

Para além da ideia de futuro e de abertura, encontramos em *Antropologia do Projecto*, de Boutinet (1996) outras diferenciações. Tanto no francês como no italiano há diferenças entre propósito (intenção), desenho (esquema) e plano. Há ainda no italiano a distinção entre *progetto* - atividade intelectual de elaboração do projeto e *progettazione* - atividade de realização do projeto. Parece ser da mesma ordem as diferenciações entre projeto-designo e projeto-programa lançadas pelos termos *purpose* e *project* do inglês e *entwurf* e *projekt* do alemão.

Estas diferenciações são preciosas, na medida em que nos dão mais índices para compreendermos tudo que a palavra *projeto* carrega e suas possíveis atribuições no senso comum. Como exemplo, podemos citar a tradução de *purpose* como projeto em um capítulo de Dewey, traduzido e comentado no livro de Leite, Malpique e Santos (1994).

Para Boutinet, o termo aparece no velho francês no século XIV e XV, sob a forma de *pourjet* e *project* como elementos da arquitetura lançados à frente, como por exemplo, os balcões sobre uma fachada. Mas é no *Quattrocento* italiano a partir de uma revolução na prática da arquitetura preconizada por Filippo Brunelleschi (1377-1446), que a palavra projeto começa a ganhar uma forma mais próxima ao que tem sido utilizada em nossos dias. Este arquiteto criou a famosa cúpula da catedral de Florença, mas este fato está intrinsecamente interligado ao ambiente social, político e cultural deste momento e lugar, quando havia uma resistência desta cidade-estado frente ao poderoso Duque de Milão; resistência que se firmará na frente militar, diplomática e cultural. Neste sentido, com orgulho patriótico, os florentinos se lançaram a uma ambiciosa missão com empreendimentos artísticos já iniciados, como o concurso para as portas de bronze do Batistério, vencido por Ghiberti, o enriquecimento escultórico de diversas igrejas e seu projeto mais ousado: a cúpula de sua catedral, traduzindo a imagem de a “Nova Atenas”.

É neste cenário que o florentino Filippo Vilani, em 1400 luta pela inclusão das artes plásticas dentro das “artes liberais”, e não como ofício menor integrada às “artes mecânicas”. Reconhece-se aí o artista como homem de ideias, acima do artífice, manipulador de técnicas e materiais, seus esboços e peças inacabadas começam a ser guardadas.

O projeto de Brunelleschi para a cúpula (1420-36) é ousado e marca uma ruptura com a arquitetura gótica, não apenas pelo estilo mas pela sua realização como engenharia. Esta ação se torna possível porque Brunelleschi também realizou uma descoberta importante no campo da arte: a perspectiva. Seus estudos em perspectiva dos monumentos clássicos o ajudaram a antecipação de ideias estéticas e a planejar máquinas. Com uma estrutura mais leve, produzida por dois cascos, um dentro do outro e ligados para que um fortaleça o outro, e com um maquinário especialmente projetado para içar materiais de construção, a cúpula de Brunelleschi traz também ao conceito de projeto, a separação entre concepção e execução. Influenciado por suas ideias, Leone Battista Alberti (1404-1472) desenvolve a arquitetura civil, chegando a projetos de construção de uma cidade inteira.

Instaura-se aqui, portanto, a ideia de projeto como antecipação, como concepção que se separa da execução. Estas ideias, entretanto, demoram a se consolidar. Mesmo Michelangelo Buonarroti (1475-1564) como arquiteto, atribuía ao desenho um papel secundário, e concebia a obra como auto-gênese, à medida do seu avanço. A visualização final da obra já deveria ter sido feita, como acontecera provavelmente com obras desde o tempo mais primitivo, mas com Brunelleschi a ideia de projeto se torna mais clara.

Para Boutinet, a ideia de projeto liga-se posteriormente aos conceitos de progresso e sociedade, especialmente na obra de D. Defoe em 1697 (*An essay upon projects*), de Rousseau em 1750 (*Julgamento sobre o projeto de paz perpétua*) e de Kant em 1795 (*Projeto de paz perpétua*). Nestes projetos de sociedade, dois aspectos parecem centrais: escolha e recusa. J.G.Fichte, discípulo de Kant e considerado o pai da filosofia moderna, aponta o que constitui a essência de qualquer projeto: na passagem do nível individual - esforço - para o nível relacional - interação entre um sujeito e um objeto, entre o Eu e o Não-eu - se apresenta sempre um choque que é gerador do projeto.

Estas ideias geram novas relações dentro da filosofia fenomenológica e existencial. Para o precursor Brentano (1838-1917) e para seu seguidor E. Husserl (1859-1938) a intencionalidade é uma propriedade essencial da consciência e está interligada à ideia de projeto. Prolongando este pensamento, M. Heidegger (1889-1976) amplia a compreensão de projeto que traduz a capacidade de devir do homem como um “ser-aí” que se projeta para fora de si mesmo, mas sempre dentro do mundo em que se acha submerso. A inquietação faz parte desta sua consciência antecipatória, presente no projeto.

Dentro desta mesma linha filosófica, Jean-Paul Sartre (1905-1980) investiga a ideia de projeto, apresentando-a no texto *Questão de Método*: “O homem define-se pelo seu projeto. Este ser material supera perpetuamente a condição que lhe é dada: revela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto” (Sartre, 1973, p.183). Trabalho, ação e gesto que são construídos por relações dialéticas entre a subjetividade e objetividade, entre futuro previsto e passado

relembrado. Há um campo de possibilidades que são desveladas e se revelam na própria ação, inseridas em seu tempo e lugar, dando uma coloração singular a cada projeto humano, pois “a vida desenvolve-se em espirais; ela torna a passar sempre pelos mesmos pontos mas em níveis diferentes de integração e complexidade” (id, p.164).

Como síntese das ideias aqui lançadas podemos elencar alguns aspectos fundantes do conceito de projeto, instauradas no percurso da própria trajetória humana em busca de compreendê-lo. De outra forma, podemos dizer que o projeto é um campo aberto de possibilidades, mesclado de subjetividade e objetividade, onde há distinção entre concepção e execução, mas há o envolvimento do futuro previsto e do passado lembrado; a interação entre sujeito e objeto se reveste de movimentos de antecipação, intencionalidade, escolha e recusa, esforço, e inquietação. Reveste-se de intencionalidade da consciência referente ao ser-humano-no-mundo, com escolhas e recusas a inclusões-exclusões multiculturais, às igualdades-desigualdades, às justiças-injustiças,...

Projetar é ter um alvo talvez ainda difuso e operar ações direcionadas para desvelá-lo. E, neste trajeto, ao conscientizar-se das ações planejadas refletindo, avaliando e ampliando o percurso de sua concretização, vislumbra-se o futuro, o passado e o presente. É nesta “atemporalidade temporal” que se constrói o futuro, como um vir-a-ser, mas sempre posicionado, nunca neutro com relação à humanidade.

Neste passeio histórico, fica sempre marcada a trajetória humana de mediadores que criaram projetos ou que se dedicaram a estudá-lo filosoficamente. Há ainda que estudá-los na realidade escolar.

Kilpatrick escreveu em 1918 que “projeto é a última novidade terminológica educacional que nos bate à porta... A ideia unificadora que eu procurava foi finalmente encontrada... Atividade intencional feita de coração inteiro em contexto social...” Estas afirmações se originaram da teoria de John Dewey (1859-1952), em especial do conceito de que o pensamento tem origem em uma situação problemática que será resolvida por atos voluntários. Estes dois autores iniciam o que Hernández (1997a, 1998a) chamou de primeira versão no panorama histórico dos projetos na escola.

Em *Como pensamos* publicado em 1910, Dewey já declarara as condições necessárias para tornar educativo os “projetos”, considerados como ocupações construtivas (1959, p.215-6): o interesse do aluno (com uma direção e finalidade), atividades com valor intrínseco, problemas que despertem nova curiosidade no decorrer do projeto e tempo considerável para sua realização.

Em 1931, Fernando Sáinz (1951, 1959), pedagogo espanhol do início do século, seguidor das ideias de Dewey, reforça que realizar projetos de maior ou menor complexibilidade faz parte da vida de qualquer pessoa. Por isso considera que a aprendizagem por esse meio ocorre de forma natural. Sáinz aponta os benefícios de se trabalhar com projetos, pois desenvolvem o pensamento, as habilidades e a personalidade do seres humanos de forma a torná-los mais capazes e úteis à sociedade. E por se tratar de trabalho em grupo, há lugar para todos, até mesmo para os que seriam rotulados como "atrasados" pela pedagogia tradicional. Aliás, a heterogeneidade é estimulante e bem vinda ao grupo. O autor também sugere a possibilidade de incluir os métodos de projetos de forma gradual, aplicando-o em algumas disciplinas, ou até aplicando-o a um pequeno grupo de alunos.

A partir da Segunda Guerra Mundial, a racionalidade tecnológica dominou o Ocidente, e essas ideias se "congelaram" por mais de trinta anos, até o que Hernández chama de segunda versão. Já nos anos 60, a Guerra Fria, os conflitos sociais, e a expansão econômica fizeram surgir uma segunda etapa de interesses por projetos, com o nome de "trabalho por temas". Jerome S. Bruner (1988) adotou essa metodologia para desenvolver "conceitos chaves" a partir das disciplinas. A ideia de "currículo em espiral", onde os assuntos vão gradativamente sendo trabalhados de forma mais complexa, também faz parte de seu trabalho. O projeto que coordenou: *Man - a course of study* é citado por muitos estudiosos. A base deste projeto, realizado nos anos sessenta, nos Estados Unidos da América, era explorar as raízes do comportamento social humano, através de estudo de grupos selecionados de animais e sociedades humanas remotas, numa metodologia comparativa. Através do contraste, os alunos dos últimos anos de ensino fundamental e dos primeiros anos de ensino médio compreenderiam sua própria sociedade.



Um outro exemplo muito citado é o *Humanities Curriculum Project*, coordenado por Lawrence Stenhouse (1991), promovido na Inglaterra entre 1967 e 1970. Sua finalidade principal era ajudar alunos do ensino médio a desenvolver uma compreensão das situações sociais, das ações humanas e portanto das controversas questões de valor que lhe são consubstanciais. Trabalhava sobre temas como guerra, educação, pobreza, entre outros, interessantes para os alunos e relevantes do ponto de vista educacional.

Para Hernández “o ensino por Centro de Interesses, a investigação do meio, as ideias de Freinet e aproximação das matérias às experiências dos alunos, marcavam a tônica das práticas educativas próximas dos Movimentos de Renovação Pedagógica” (1998a, p.71). Ideias e ações educativas que também se ampliavam com a divulgação das ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência. No Brasil também encontraremos exemplos de projetos ligados a estes pressupostos, especialmente influenciados por Dewey e seu divulgador brasileiro Anísio Teixeira, importante educador, como veremos no estudo sobre o filósofo americano em outro capítulo deste trabalho.

O impacto da "revolução cognitiva", implicando novas formas de lidar com o ensinar e aprender, e as novas formas de obtenção, tratamento e distribuição das informações marcam o momento presente, a terceira versão, Autores como Fernando Hernández (1997 e 1998), Jolibert (1994), Abrantes (1994), Barbier (1993), Boutinet (1996), Leite, Malpique e Santos (1994), Zabala (1992), Marina (1995) apresentam suas visões particulares sobre projeto. No Brasil outros estudiosos têm trabalhado com projetos, como Nilson Machado (1997), Kátia Cristina Stocco Smole (1996), Lúcia Helena Álvarez Leite (1996), entre outros, além de experiências em instituições como a Secretaria de Educação de Belo Horizonte (Projeto Escola Plural), Colégio Pueri Domus, Crecheplan, etc. Recentemente, a Secretaria de Educação de Jacareí/SP realizou uma feira latino-americana com projetos no ensino de arte, demonstrando que há muitas instituições e profissionais envolvidos neste procedimento. Para elencá-los seria preciso mais pesquisa... E, quando encerro esta tese há um novo projeto da UNESCO/InSEA, coordenado por Kit Grauer/USA e por Célia Maria de Castro Almeida em São Paulo para a criação de um web site que apresentará modelos de práticas de qualidade em ensino de arte.

Há, assim, um novo interesse por projetos, ligados a uma visão construtivista e socio-interacionista. A importância da relação entre conteúdos e cultura, a variedade de linguagens, a globalização, a multiculturalidade, são algumas das trilhas que provocam a busca de um novo caminho.

O conceito de projeto, portanto, é muito amplo. Sofre tratamentos muito diferenciados, correndo o risco de se tornar mais uma moda pedagógica que pode apenas ajustar-se às concepções já profundamente arraigadas, não provocando mudanças no ato de ensinar e aprender. E podem ser repetidos até o esgotamento, ou talvez até que outra moda se coloque no lugar, ou que o trabalho assim desencadeado deixe de se mostrar interessante. Mesmo a superficialidade de sua ação pode mostrar resultados freqüentemente positivos e ricos para alguns alunos, camuflando resultados indesejados com outros, embora haja estudos que apresentam os pontos fracos do projeto ou os resultados nem sempre positivos para todos.

Embora haja, entre aqueles que falam sobre projeto, uma preocupação de visualizá-lo como atitude e não como um método normatizado, há por parte daqueles que os ouvem ou lêem, uma preocupação especial nas particularidades de sua ação, um encantamento pelas experiências relatadas, um desejo de viver o sucesso. As perguntas nas palestras que tenho assistido marcam esta perspectiva. Ao mesmo tempo, vi poucos testemunhos, por parte destes palestrantes, dos erros de leitura, dos fracassos, das dificuldades frente a um grupo heterogêneo, dos resultados empobrecidos de alguns alunos, ou mesmo da necessidade de acompanhamento desta prática e como ela poderia acontecer.

A teoria e a prática do projeto, pelas falas e pelos livros publicados, parecem estar distante da visão mais realista da realidade proposta por Perrenoud. Isto porque nem sempre deixam espaço para falar do ato de projetar, do processo de criação, da insegurança, da resistência, dos aborrecimentos, do trabalho e do projeto de acompanhamento e intervenção de formadores, coordenadores ou assessores.

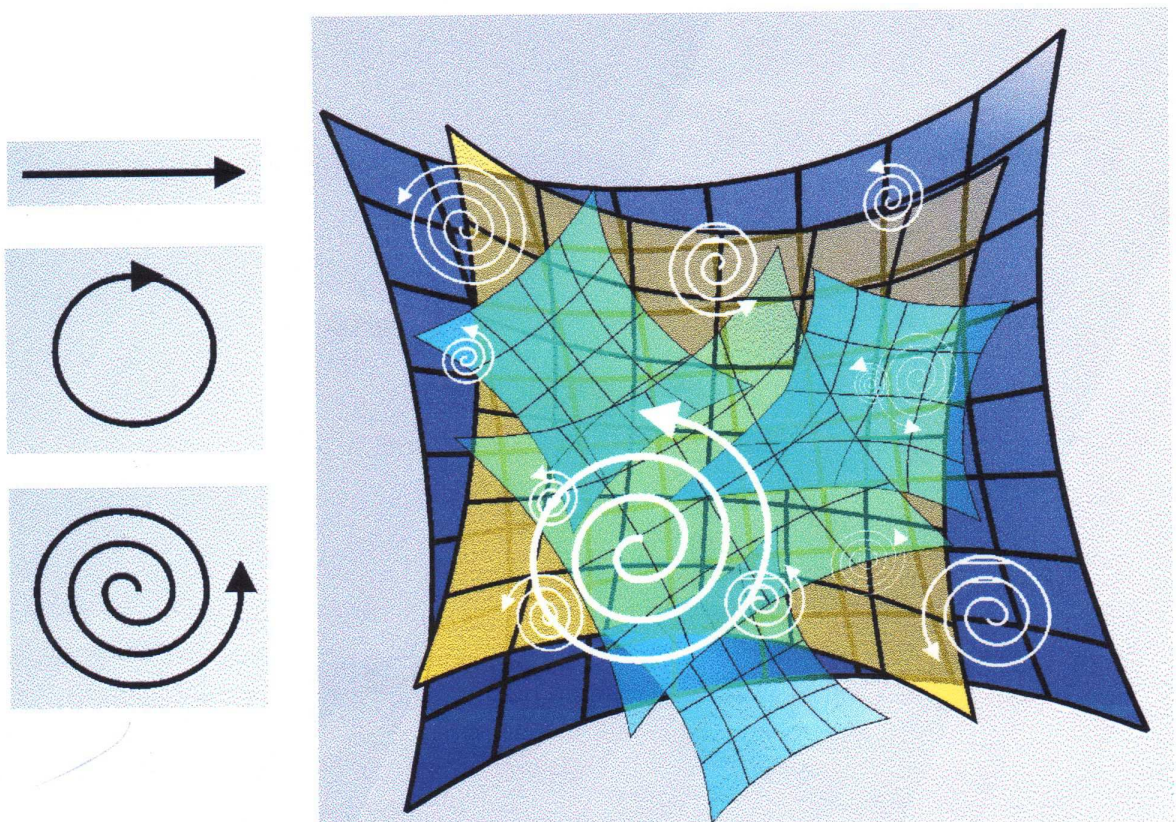
## **o percurso de minhas hipóteses, descobertas e inquietações**

durante projetos para a formação de professores de arte

Em minha trajetória os projetos nasceram da minha prática e da leitura teórica que fazia deles, o que gerou alguns textos que foram trabalhados com educadores e que culminou, em 1998, no texto do livro *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, escrito com a parceria de Gisa Picosque e Terezinha Guerra.

Considerando, como tenho denominado, os “projetos em ação”, como uma atitude metodológica, fui encontrando uma forma específica. Por mais difícil que seja condensar as ideias sobre projeto, retiradas da prática sempre refletida e avaliada, creio que é importante situar aqui os pontos centrais.

Pensando mais por imagens, menos pelos teóricos, traduzi as diversas maneiras de trabalhar com projetos percebidos pela ação dos educadores, em quatro desenhos.



Sínteses gráficas das diversas formas de compreender projeto

Penso que essas imagens, representando as práticas de projetos, clarificam. É isto que tenho percebido quando as discuto com educadores.

A linha reta em longa seta se mostra como um projeto pré-definido, e que tem claro um final. Tudo será feito para chegar até ele, sem desvios. O planejamento está devidamente premeditado: primeira aula com tal atividade, segunda aula com aquela outra, e assim por diante. No segundo modo, a seta gira sobre si mesmo. Há um ponto de partida, talvez uma questão, e ela é buscada por um caminho que cerca o problema, como um círculo. Há também o projeto que, embora parta de algo, se abre para cercar o problema e define em seu caminhar a meta onde chegará, como uma espiral. Mas esta mesma estrutura pode estar colocada sobre redes, contextualizada socioculturalmente, e acompanhada de outras espirais. É esta quarta forma a que melhor traduz o conceito de projeto em que acredito.

A forma da espiral é bastante significativa. O projeto cerca um problema, uma questão, mas percebo que não pode ser direcionada por ela. Há, em algumas maneiras de compreender projeto, uma preocupação muito grande em definir a questão inicial, mas corre-se o risco de se prender a ela. Muitas vezes, entretanto, é em seu caminho que as questões centrais vão ficando mais nítidas. Na espiral o ponto de partida faz parte todo o tempo do caminho, mas como ponto de partida, e não necessariamente de chegada. Há outras descobertas possíveis no meio do caminho. Entretanto, na espiral as curvas são harmônicas, não há desvios abruptos. O desvio indicaria a necessidade de abrir nova espiral, com novo ponto de partida, fechando antes o ciclo da espiral iniciada.

A forma da espiral também é signo de movimento, de ação, de mergulho em total envolvimento e entrelaçamento. Assim, entrelaça as dimensões práticas, cognitivas e emocionais, envolvendo passado, presente e futuro, antecipação, acumulação e consumação. Neste sentido, é um ato estético.

Diferentemente de um círculo que fecha o espaço interno e o espaço externo, a espiral também indica forte ligação com seu contexto, com todo o espaço que o envolve. Está implicado em seu contexto, porque interage com ele. E costura todos os integrantes em sua ação, como um redemoinho. Neste sentido sua ação é mediadora.

A forma de espiral também traduz a ideia de transformação, abertura e crescimento. Traz em si a ideia de inquietude investigativa, impulsionadora do novo, da ousadia, de algo que ainda não é. Neste sentido é um ato de criação.

Estes sentidos refletidos pela espiral só se tornam reais quando saem do discurso visual e refletem a prática. Um projeto pode ser aberto e ousado, mas pouco envolver as dimensões emocionais, cognitivas e práticas, na procura mecânica e fria pelos resultados finais e por isto perder a qualidade estética. Pode ser projeto ousado de um só e não integrar os participantes, e aí deixando de ser mediador. Pode ser impulsionado pelo novo e transformador, mas ficar preso à busca vazia da originalidade, com pouca relação com o contexto, e por isto deixar de ser criativo.

Na escola há muitos projetos sendo realizados: o projeto pedagógico da escola, o projeto da área dentro do currículo, o projeto com temáticas/conteúdos específicos, o projeto pessoal/pedagógico do educador, os projetos dos alunos, os projetos das famílias, ... Isto forma uma rede de significações que tem planos distintos gerados por cada participante. Nestas redes há pontos comuns que são focos de projetos coletivos. Dentre eles alguns são trabalhados com atribuição de maior ou menor importância, porisso espirais maiores e menores. Um deles se torna, normalmente mais visível, com maior investimento de tempo e de esforço. Um projeto, portanto, não pode ser visto sem a multiplicidade de seu contexto. Tem em si mesmo uma estrutura globalizadora.

A forma sintetiza a maneira como tenho trabalhado com projetos, envolvendo especialmente o educador - rede que envolve a todos os participantes; os aprendizes - alguns mais envolvidos e outros que precisam de maior atenção do educador; e a família que também dá alimento ao projeto e é alimentada por ele. Tendo-a como suporte, pude acompanhar mudanças importantes naqueles que comigo conviviam, porque percebiam a sua prática pedagógica por uma outra perspectiva. Germinava ali o desejo de aperfeiçoamento, com implicações profundas na percepção mais realista da realidade e na busca de respostas mais sintonizadas com a transformação. Ficava claro e evidente que os projetos em ação instigavam para uma prática investigativa quando acompanhados por um educador, que desta maneira reconhece também as

necessidades e faltas que precisam ser ainda trabalhadas com seu educador-aluno. Confirmava-se a lição de Lawrence Stenhouse:

Nenhum ensino é bastante bom: por isso um bom ensino é aquele orientado para o seu aperfeiçoamento. A dedução é que todo o ensino deve ser considerado experimental. (Stenhouse, 1987, p. 141).

Ao mesmo tempo, estas constatações entravam em consonância com os processos de criação, como relatarei no primeiro capítulo.

A dinâmica de projetos instigava para a ruptura de tempo, de espaço, para a ressignificação de conteúdos e objetivos, além de propiciar a disponibilidade do educador para lidar com a própria insegurança, com os esquemas de ação mais arraigados, com um olhar mais aberto para acompanhar o percurso de algo que nascia com planejamentos e avaliações constantemente registradas e refletidas. Neste sentido, muito colaboraram o exercício dos instrumentos metodológicos de apoio ao educador preconizados por Madalena Freire (1996,1997): a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento.

Pensar o trabalho com projetos, construídos no acompanhamento dos resultados que se vão alcançando, sem deixar de perder de vista os objetivos e conteúdos para o qual nasceu, suas convicções e compromissos socioculturais, exige um olhar pesquisador, investigador, tanto do educador quanto do coordenador. Um olhar e uma escuta capaz de perceber o processo e o produto de cada momento vivido para elaborar, depois da análise avaliativa, os próximos passos.

Mais do que estas ações, pensar projeto em ação, de trabalho, é pensar também a investigação do professor em busca permanente de qualificação, de aperfeiçoamento. E, para isto, é importante a presença de um coordenador que supere as suas atribuições burocráticas e se veja como um educador de educadores. Seu aluno é o educador e para este deve criar situações de ensino e aprendizagem.

Assim, o projeto em ação do professor se configura como uma prática investigativa e mediadora, que incorpora a qualidade estética e se traduz na experiência visível e refletida, avaliada e replanejada constantemente e que promove avanços na formação contínua do educador quando acompanhada pela parceria instigadora de outro educador. Esta é a minha hipótese, que sistematiza minhas descobertas e que me inquieta no sentido de melhor investigá-la, neste trabalho de pesquisa.

### **o percurso metodológico e seus objetivos nesta pesquisa**

As constatações referentes a projetos em ação, delineadas no item anterior, impulsionaram o estudo de três vertentes que são articuladas para o desenvolvimento desta tese. A primeira delas é o processo de formação, ou seja, de educação de educadores, seja na formação inicial ou na contínua, durante o trabalho dos professores nas escolas, nele envolvidos também os educadores de educadores, os coordenadores, os supervisores ou os assessores. Interessa-me especialmente investigar os profissionais envolvidos no ensino de arte nas Escolas de Educação Básica e os profissionais que colaboram na formação contínua desses docentes.

Esta primeira vertente apoia-se especialmente nos estudos de Stenhouse (1987,1991), Perrenoud (1993), Schön (1992), Giroux (1997), Fusari (1997), Alarcão (1996), Nóvoa (1992), Zeichner (1993), entre outros, e no próprio processo vivido por mim como assessora e coordenadora em escolas e em projeto no Núcleo de Ensino/UNESP, como integrante da equipe do Espaço Pedagógico, com as educadoras Fátima Camargo, Juliana Davini, sob a coordenação de Madalena Freire, com a preocupação central na formação contínua de educadores e como docente do Instituto de Artes/UNESP voltada à formação inicial. Procurei repensar minha hipótese: Qual é o projeto do educador de educadores de arte? Quais são as suas ações? Como se organiza a vida de um projeto? Como se dá o processo de criação dentro de projetos?

No estudo da qualidade estética e do processo de criação do artista e do educador, encontro elementos para compor uma rede de significações múltiplas e complexas que possa estabelecer relações instigantes entre os diferentes atores que vivem projetos. Esta é a segunda das vertentes deste trabalho, fundamentada

especialmente pelos estudos de Dewey (1934), Arnheim (1976), Einser (1985, 1998), Pareyson (1984), Schön (1992), Gardner (1996), Marina (1995), Ostrower (1977, 1990), Salles (1998), Albano (1998), Quintás (1993), além de depoimentos de artistas. Busco estabelecer relações, paralelos e ressonâncias possíveis entre o processo de criação do artista e do educador.

Enlaçando estas duas vertentes, a terceira é o estudo da natureza dos projetos na escola, especialmente os projetos voltados ao ensino da arte, é outro aspecto importante, especialmente quanto às suas implicações no trabalho do educador de educadores. Os teóricos que fundamentam já foram elencados anteriormente, assim como já apresentei uma primeira visão geral sobre a perspectiva pela qual se olha o projeto. Essa perspectiva é ampliada ao longo deste texto.

Entre todos os autores estudados, fui aos poucos me conscientizando da presença vital do filósofo da educação John Dewey (1859-1952) na fundamentação destas três vertentes. Esta constatação nasceu das referências teóricas apontadas por vários autores, que me fizeram ler algumas de suas numerosas obras e reverenciá-lo pela abrangência e atualidade de seu pensamento.

Em síntese, portanto, são três os focos prioritários deste estudo e pesquisa:

- a ação do educador de educadores (na educação inicial e contínua), especialmente os de arte;
- a qualidade estética e o processo de criação e aprendizagem do artista e do educador que trabalha com a arte;
- o projeto de trabalho em ação, como procedimento investigativo compartilhado, desenvolvido por profissionais da educação e da arte.

Minha trajetória pessoal enfatizando estes três focos, transformados em objetivos de observação e análise neste estudo, partiu das relações entre a prática e a teoria articuladas pela ação de elaborar e concretizar projetos de trabalho de arte e de educação em arte. Para compreendê-los busco o processo de criar e do aprender do artista e do educador de arte, na tentativa de ampliar também as possibilidades de



trabalhar com a educação de educadores e investigar o papel do educador desses educadores. É deste lugar, na coordenação de projetos que buscam ajudar os educadores que trabalham com a arte a aprenderem de seu trabalho, continuamente, que me coloco como pesquisadora neste estudo, nesta tese. Lugar que também se fundamenta de minha ação como ensinante de arte.

Enfim, são estas as três vertentes que fazem a cartografia desta pesquisa. Meu caminho será iluminado: pelos estudos teóricos dos autores já citados e de outros tantos; pelos depoimentos que pretendem captar a trajetória de alguns projetos desenvolvidos por artistas e por educadores sob a sua própria ótica; pelos meus interlocutores e pela minha própria experiência e inquietações reflexivas.

Muitos caminhos foram enfrentados, abandonados, recuperados no percurso de construção deste trabalho. Muitos projetos foram foco de minha pesquisa até que ousei enveredar por uma reflexão mais aberta e ampla, na tentativa de uma abordagem que refletisse um pensamento relacional. Para isto, as três vertentes já citadas, foram alinhavadas por preocupações metodológicas que disciplinaram meu fazer e meu pensar.

Neste percurso, devo ressaltar o rigor da observação da prática vivida por mim nestes anos de trabalho com projetos, desde o primeiro realizado em 1988, conforme já relatado. O registro e a reflexão que os acompanharam puderam fornecer exemplos e pistas para o aprofundamento das questões aqui levantadas, especialmente o projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino da UNESP, durante o segundo semestre do ano de 1996. Coordenando um grupo de sete bolsistas foi realizado o projeto: *A representação da figura humana como construção e comunicação de pensamento e afetividade: exercício de projetos de ação no ensino de arte*, junto a classes de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio - Curso de Magistério em escolas públicas estaduais da 16ª Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo. Há outros projetos igualmente registrados que envolveram professores de Educação Infantil em duas escolas particulares nas quais prestei assessoria por três e quatro anos consecutivos, respectivamente. Além destes, também tenho acompanhado projetos realizados pelos alunos do Curso de Formação de Educadores do Espaço Pedagógico, com intervenções em grupos de crianças e com projetos também de formação de

educadores junto a alunos que atuam como coordenadores. Todos estes projetos se vinculam ao processo de ensino e aprendizagem de artes visuais e têm aberto possibilidades de uma maior compreensão desta dinâmica com abertura para outras áreas do conhecimento.

Além destes registros e reflexões sobre a prática, este trabalho se fundamenta a partir de uma adequada revisão bibliográfica realizada. Foram buscadas as publicações mais recentes, além do contato direto com alguns estudiosos de projetos. O Prof. Dr. Fernando Hernández da Universidade de Barcelona me concedeu uma entrevista, além do depoimento gravado em vídeo. Tive a oportunidade também de visitá-lo em Barcelona, em outubro de 1998, onde conheci escolas e instituições governamentais que trabalham com projetos, tendo a alegria de entrevistar as professoras citadas no seu depoimento.

Para compreender, mais de perto, o processo de criação e a vida de um projeto na produção artística, no acompanhamento de um trabalho que tem seu foco na educação e no ensino de arte, procurei profissionais que pudessem alimentar esta reflexão. O objetivo foi obter depoimentos, cada um sobre um único projeto concretizado pelo seu autor, percebendo os passos da realização de um projeto pelo olhar de sua construção, acompanhando seu desenvolvimento com suas transformações e micro-decisões. Trabalhando com sua memória, apesar de possíveis esquecimentos ou deturpações trazidas pelo tempo, foi possível resgatar o que foi mais significativo no viver o processo de vida de um projeto, desde os momentos que o antecedem até seu encerramento e suas influências em projetos futuros.

Escolhi gravar os depoimentos em vídeo porque poderiam ser registrados também os trabalhos que fazem parte integrante do modo de ser de quem lida com as artes visuais, seja o artista, seja o educador de arte. Foi também gravado em áudio para facilitar a transcrição. Percebi depois que aquela escolha foi muito feliz. São muito diferentes as interpretações quando a imagem também fornece elementos para a análise.

Como depoimento, os profissionais contaram todo o processo a partir de conversa anterior e de um roteiro base. Todos os profissionais tiveram acesso previamente ao

roteiro (Anexo 1), mas cada um preferiu se organizar de um determinado modo frente a ele. Para o momento da gravação preparei folhas com as questões agrupadas por itens, em grandes letras para consulta, caso fosse necessário.

Inicialmente foram selecionados três profissionais experientes, maduros que têm em seus ofícios uma presença reconhecida em relação a projetos: uma artista - Regina Silveira; um educador de educadores de arte - Fernando Hernández; e uma professora de arte - Rosane Acedo Vieira.

O meu contato com estes profissionais não é recente, mas não foi este conhecimento prévio que determinou a escolha. Além de acompanhar de perto a trajetória artística da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Silveira, que sempre exerceu grande fascínio sobre mim, tive a oportunidade de um contato mais próximo no trabalho junto à ANPAP - Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas. Conheci o Prof. Dr. Fernando Hernández no primeiro curso que ministrou em São Paulo, na ECA/USP em 1984. Em outubro de 1997, numa de suas estadas no Brasil, Fernando me concedeu uma entrevista. A partir daí iniciamos uma correspondência instigadora. Quanto à Prof<sup>a</sup>. Rosane Acedo Vieira, conheço-a desde os tempos em que fui presidente da AESP - Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, mas nossos encontros são raros.

Durante o exame de qualificação foi sugerida a inclusão do depoimento de um aluno de um professor de arte. Isto porque possibilitaria o olhar de três lugares específicos quanto ao trabalho de educação em arte: o educador de educadores, educador e o aluno de arte. Assim foi somado o quarto depoimento da Prof<sup>a</sup>. Cláudia Pereira da Silva, que conta o projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino em 1996, quando era aluna do terceiro ano do Curso de Educação Artística/habilitação Artes Plásticas. A escolha de Cláudia, entre outros alunos, foi motivada por ela ter me procurado no início de 1998, já formada, para relatar que estava continuando a trabalhar com projetos, agora como professora de arte, na escola onde atuava, além de ter se mostrado bastante crítica, durante o projeto desenvolvido quando aluna em sua formação docente inicial no Instituto de Artes/UNESP.

Os olhares singulares destes quatro profissionais ligados às artes visuais sobre seus projetos, fornecem elementos para uma melhor compreensão das vertentes em estudo nesta tese.

Neste percurso acompanhei também duas alunas do Instituto de Artes/UNESP com bolsas de iniciação científica: Rita de Cássia Demarchi, do 4º ano do Curso de Educação Artística/habilitação Artes Plásticas, que pesquisou sobre projetos e Karina Therezinha Ignacio do 3º ano do Curso de Bacharelado em Artes Plásticas, que pesquisou sobre o processo de criação do artista. Além de coordenar seus estudos, que também me alimentaram teoricamente, exerci um trabalho de formação em pesquisa fortalecendo o trabalho para além de fichamentos e descrições, promovendo suas análises interpretativas, vendo também com elas o estudo propriamente dito, considerado como projeto.

Todas estas ações foram acompanhadas por registros em uma espécie de diário que esteve presente durante toda a construção deste trabalho, com mais ênfase a partir de setembro de 1997. Nele estão registrados os momentos de *insights* prazerosos e os momentos de perdição e desânimo que ajudam a investigar o meu próprio processo de criação. Atestam, com certa frequência a queixa pelo excesso de trabalho, já que foi impossível o desejado afastamento das minhas atividades docentes.

A opção pelo *design* que ora se apresenta neste relato de estudo aponta o desejo de construir e expor um trabalho que possa estar estreitamente vinculado à prática, retirando dela a teoria que a sustenta. O discurso teórico e a ação se enlaçam tendo em vista o artista plástico, o professor de artes visuais em qualquer nível de ensino, o educador que trabalha com a arte, o aluno de Licenciatura em Artes Visuais e profissionais que atuam na coordenação desses processos educativos e que nem sempre se apropriam de seu papel de educadores de educadores.

O objetivo maior deste trabalho é o de contribuir para a compreensão do projeto de trabalho em ação como atitude metodológica, como prática investigativa e mediadora, sempre compartilhada e contextualizada. É vislumbrar a qualidade estética e verificar sua presença no processo de ensinar e aprender arte através de projetos. É desvelar e refletir

sobre o percurso de profissionais da arte e da educação em seus projetos em ação. É construir uma ação eficiente através do exercício dos instrumentos metodológicos da observação, do registro, da reflexão, da avaliação e do planejamento. É repensar o papel e a ação do educador de educadores, especialmente os de arte.

A mediação é uma das chaves deste trabalho, deflagrada em seus vários aspectos, seja na relação entre educando e a arte como objeto de conhecimento, entre público e arte, entre aquele que ensina e aquele que aprende, entre aquele que escreve e aquele que lê sobre estas questões. Mediação que há de ser construída através de vínculos de respeito e confiança e também de humildade porque é muito vasto o universo do conhecimento.

Coerente com as fundamentações feitas durante o estudo e a pesquisa e ciente da importância da mediação, optei por traduzir todas as citações utilizadas, seja da língua inglesa ou espanhola.

Muitos aspectos certamente não foram aqui abordados, no emaranhado possível de possibilidades e limites. A escrita também não pretende ser rebuscada, na tentativa de destrinchar conceitos e procedimentos de forma clara e com simplicidade, não fugindo das dificuldades próprias dos conceitos aqui apresentados.

Como a anônima formiga marquei assim um percurso, ainda em andamento em minha vida profissional. O desejo é que ele possa também despertar novos projetos com a mesma alegria de quem inicia uma nova agenda na esperança de um novo vir a ser...

Desenham-se assim as cores e as formas do que se transformaria nesta pesquisa. Trabalho de formiga que assume também seu lado cigarra... E é, justamente pela fábula *A Cigarra e a Formiga* que começaremos a destrinchar o trabalho e o encantamento da arte na educação de educadores. Isso porque, projetar e agir com a arte e a educação é trabalhar e é também encantar-se!

Como pessoas, que se fazem pela educação, e que amam e que trabalham para que ela não morra, também vivemos ciclos, como as pessoas feitas de milho do conto de

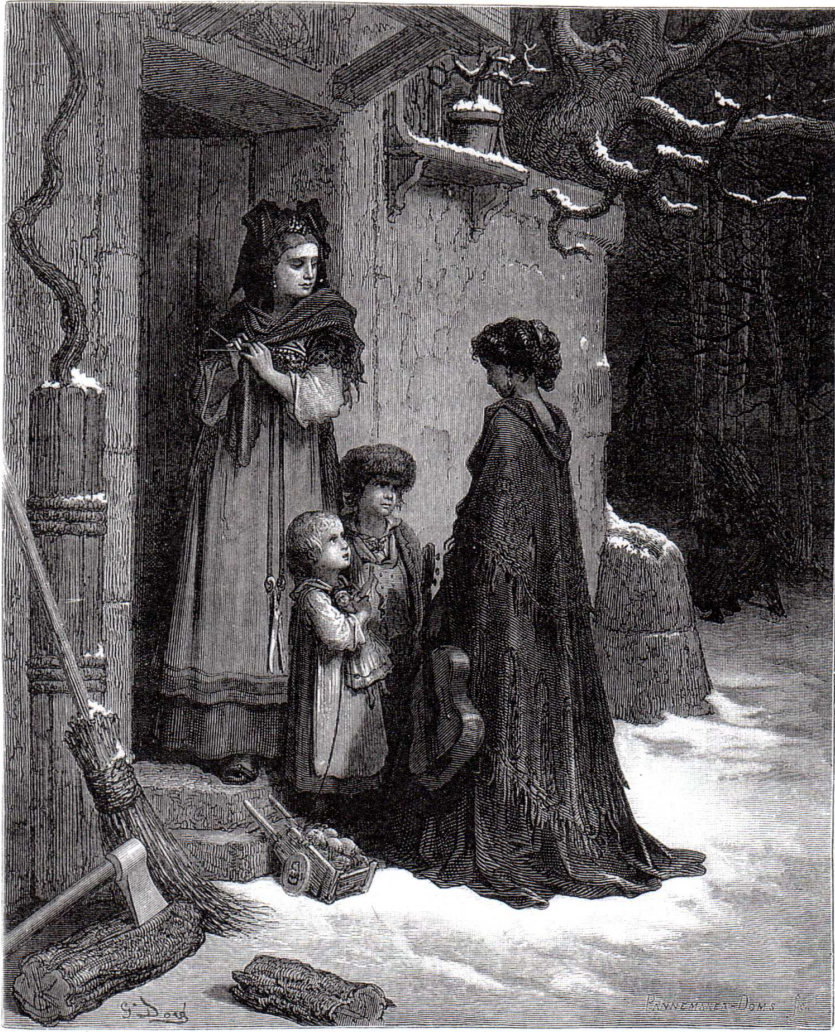
Galeano: *Janela sobre os ciclos*, que abre este trabalho. Ciclos do semear, germinar e colher. Ciclos de vida e de morte, sempre de crescimento. E, na construção poética deste trabalho, procurei analogias para viver aqui também uma experiência estética.

Assim, começarei pelo calor do verão que iluminará outras estações. Calor que nasce com o pensamento de Dewey sobre a experiência estética e com o olhar do artista sobre um projeto em artes visuais. Calor que se refresca com a chuva de verão, metáfora da inquietude investigativa, como o primeiro tema de um tríptico.

A colheita do outono trará em suas provisões guardadas carinhosamente no armário-celeiro a ideia do habitus, do esquema referencial, das nossas histórias, espaço da subjetividade. O olhar do educador de arte sobre um projeto desvelará seus próprios habitus e impulsionará o florescimento no colorido da mediação, tema para o segundo quadro de um tríptico.

O recolhimento do inverno convidará para as entranhas do pensamento reflexivo e sob os olhares do educador de educadores de arte e o do educador-aprendiz sobre seus projetos será focalizado o envolvimento da parceria instigadora, fechando o tríptico.

É na primavera que o ciclo se abre para novo reinício. Primavera de florescimento e também da esperança. Espaço de amarrar o que ficou solto, de podar para ver melhor a estrutura, de fortalecer o que é essencial. E voltar para as questões iniciais...



Bom dia, dona Formiga...  
\_ Com quem falo, por favor?  
\_ Não lembra? Eu sou a cigarra.  
Gosto do sol, do calor.

Não vê que eu sou friorenta?  
E o inverno está de doer...  
Fale depressa, cigarra,  
não tenho tempo a perder!

\_ Eu sei que a senhora é boa  
e muito trabalhadeira.  
Vim lhe pedir alimento  
e abrigo em sua lareira.

\_ Mas a cigarra o que fez  
durante todo o verão?

\_ Cantei! A senhora acaso  
não ouviu a minha canção?

\_ Tenho mais o que fazer  
que ouvir sua cantoria!  
Se cantou, agora dance,  
porém noutra freguesia!

\_ Bem, queira me perdoar,  
se acha que eu nada valho.  
Pensei que a minha cantiga  
alegrasse o seu trabalho...

\_ Ora, essa é muito boa!  
Cantava pra me alegrar!  
As formigas também cantam,  
sem parar de trabalhar.

\_ Então, mas é diferente.  
O seu canto é muito triste.  
E se eu deixar de cantar,  
nem a senhora resiste.  
Canto alegre, canto o sol.  
Eu canto o dia inteirinho.  
Da manhã ao arrebol,  
canto mais que um passarinho.

Eu acho que tem razão,  
minha cigarra querida.  
Vivo juntando mil coisas  
e desperdiçando a vida.  
\_ Quem trabalha como nós,  
dia e noite, noite e dia,

precisa de vez em quando,  
de quem lhe traga alegria.  
Pode entrar, fique conosco.  
E assim juntemos, amiga,  
a cantiga da cigarra  
ao trabalho da formiga!

João de Barro(Braguinha)



## I. A poética do artista como sol e lua de verão iluminando outras estações<sup>1</sup>

\_ No verão, em que lidavas? -

À pedinte, ela pergunta.

Responde a outra: \_ Eu cantava

Noite e dia, a toda hora.

\_ Oh! Bravo! - torna a formiga -

Cantavas? Pois então dança agora!

La Fontaine

As duas imagens criadas por Gustave Doré (1833-1883), artista francês reconhecido especialmente por suas ilustrações e caricaturas, compõe uma das publicações das fábulas de La Fontaine (1621-1695). Constituem-se também como versões da conhecida fábula: *A cigarra e a formiga*, criada por Esopo na antiga Grécia. Em ambas as imagens (reproduzidas aqui na página anterior), a bela cigarra mulher veste seu vestido preto e elegante capa também negra, segurando nas mãos o violão, instrumento de prazer, de encantamento. Numa das imagens a matrona veste-se de forma empertigada, mas a lida diária está presente no tricô que faz, na tesoura amarrada ao seu vestido e na vassoura encostada à porta, juntamente com o machado que corta a madeira. Prova de muito trabalho. Seu olhar é de desdém. A casa da outra imagem é mais simples, assim como sua dona com suas roupas e avental. Esta, visivelmente manda embora a esbelta figura, que se esquia junto à parede. O trabalho está também presente pelos materiais à esquerda e o homem que parece cortar a madeira. Nas duas imagens aparecem crianças, aclarando as relações de família. Na primeira, as crianças também são mais bem vestidas e olham curiosas a mulher que parecesse se dirigir a eles. Na outra, a criança se esconde atrás da mãe, com estranhamento talvez, e o cachorro reforça a ideia de território protegido de intrusos. O contraste entre as figuras é marcante.

O que teria levado Esopo a criar esta fábula, ilustrada séculos depois pelo artista Gustave Doré?

---

<sup>1</sup> Este capítulo se inicia com três textos nas duas páginas anteriores. Dois textos visuais: *Ilustrações para a fábula: A cigarra e a formiga* de Gustave Doré, (1833-1883). E o texto verbal: o fragmento final de *A cigarra e a formiga, recontado por João de Barro (Braguinha)*, 1996.

Sabemos que as fábulas de Esopo, já divulgadas no século V A. C. tiveram suas primeiras versões escritas no século III d.C e continuaram sendo contadas e recontadas até hoje. Uma prova disto é a recente publicação de *A cigarra e a formiga* poetizada por La Fontaine como uma das imagens simbólicas que falam sobre trabalho no *Livro das Virtudes* (Machado, 1995). A fábula original também pode ser reescrita, guardando novos estilos e novas possibilidades de desfecho, mantendo-se em nosso imaginário até hoje.

Na década de 20 com Monteiro Lobato (1882-1948), a história se repete com duas versões que se sucedem (1982). A formiga não parece tão má assim... Numa de suas “fabulosas” histórias, Emília, Narizinho e Pedrinho encontram-se com La Fontaine e Esopo. É Emília que trata da cigarra e juntas pregam uma lição na formiga. Descobri também uma versão (em sua terceira edição no ano de 1967) de Olga Monteiro de Barros, onde surge um terceiro personagem: a abelha “que trabalha, guarda sempre e sabe dar” e uma outra, recontada por João de Barro, o Braguinha (1996), músico carioca, uma das versões mais recentes, que abre este capítulo.

“Os preguiçosos colhem o que merecem” era a lição de moral dada por Esopo (Higton & Ash, 1994, p.48). Mas, para Monteiro Lobato, a fábula é revista com outra moral: “Os artistas - poetas, pintores, músicos - são as cigarras da humanidade”. Com a ausência da cigarra na primavera, a música do mundo ficara mais triste...

Estas imagens fizeram e fazem parte de nosso imaginário. Nutriram conceitos e reforçaram preconceitos. O mito do artista com talento e poderes especiais, muitas vezes boêmio e desligado dos problemas da realidade ainda está presente na atualidade, no ideário de muitas pessoas. Inclusive em alguns educadores e educandos, nas famílias, nas escolas. Desvestiu a capa e a boina, que ainda teimam em aparecer em algumas imagens publicitárias, mas continua mantendo uma aura mágica, mantida inclusive por uma tradição histórica, como relatam Ernest Kris e Otto Kurz (1988). Ainda há pouco tempo Arcangelo Ianelli viveu uma experiência inesperada: visitando uma escola de educação infantil que havia trabalhado sobre sua obra, sentiu pequenos beliscões de uma criança que o tocava, embevecido, para ver se ele era de verdade. Afinal, também não é comum falar com artistas que estão vivos...

Há seguramente um encantamento, de certa maneira mágico, na ação do artista que a cigarra revela. Encantamento que atinge também aquele que se torna disponível para penetrar no universo de uma experiência que envolve a arte. Encantamento que muitas vezes não deixa ver o imenso trabalho que integra o fazer do artista, impedindo de perceber o lado “formiga” presente na “cigarra”.

Apesar do encantamento, a cigarra, muitas vezes, parece ficar barrada na porta da escola. Mas quando é permitida a sua entrada, com toda sua potencialidade, são visíveis certas transformações que provocam diferenças no encontro com a vida, no encontro com a educação. Mas não é uma tarefa fácil, pois a escola como uma instituição, nem sempre se abre de fato para a arte. Muitas vezes ela até pode ser convidada a entrar, mas é considerada visita de “primo excêntrico”!

Esta perspectiva do ideário de muitas das pessoas referente ao universo da arte ficou particularmente visível quando ampliei meu trabalho profissional voltado a educação de educadores que não eram formados especificamente para o ensino de arte. Com estudantes de arte, em minha experiência com a formação inicial realizada em Licenciaturas (cursos de graduação em Artes Plásticas), estas questões apenas apareciam como lamúrias sobre a pouca importância dada ao ensino de arte, mas havia uma significação positiva já construída. Mas com aqueles outros, especialmente os que coordenavam outros educadores, era necessário valorizar a arte na escola e havia muitos conceitos, ainda indefinidos, que precisavam vir à tona se quisessem penetrar, de fato, em valores culturalmente assumidos, mesmo que sem consciência.

O que era possível aprender através do modo de ser/fazer do artista? Que relações poderiam ser estabelecidas entre este modo de ser/fazer do artista e o modo de ser/fazer do educador? Que comparações poderiam ser feitas entre o projeto do artista e o projeto do educador? E como fazê-las de modo a apontar semelhanças e diferenças nos procedimentos já que os contextos em que trabalham são tão diferenciados?

Não tenho certeza do momento exato em que defini com maior precisão estas questões que instigaram meu olhar, mas sei o caminho que foi percorrido no longo e

infindável processo de formar educadores. Embora as teorias sobre criatividade tivessem integrado minha formação inicial, e fundamentassem meu trabalho na educação de educadores de arte, uma nova perspectiva do processo de criação foi gerada no meu trabalho com educadores que não atuavam no campo da arte. É no confronto com a diferença que aprendemos mais e por ângulos antes não percebidos.

Isto ocorreu em minha experiência, mais precisamente, quando iniciamos a trajetória de um espaço de formação de educadores sob a coordenação de Madalena Freire. Ciente da importância da arte no processo de formação de educadores, juntamente com a Prática Metodológica e a Prática Teórica, Madalena me instigava à elaboração mais fundamentada dos conteúdos que seriam essenciais para esta formação. As reuniões de planejamento e avaliação eram constantes. Dela participavam também Fátima Camargo, pedagoga com formação em história e Juliana Davini, psicanalista, quando eram discutidas nossas ações na formação contínua de educadores.

O contexto me obrigava a rever o que sabia, pois não lidava mais apenas com estudantes ou professores de arte que, de certa forma, traziam uma experiência mais viva neste campo, mas com profissionais atuantes - professores, coordenadores, diretores - que tinham um saber constituído na área de educação, mas pouco sabiam sobre o universo da arte. A maioria trazia um repertório empobrecido ou estereotipado, com pouquíssimas experiências significativas neste campo, inclusive em suas infâncias. Na época, também provocavam meu pensar, as assessorias nas escolas que me obrigavam a lidar com profissionais que não tinham formação específica. Inquietações que também impulsionavam o meu olhar sobre a educação específica em arte.

Tanto nas aulas de Prática Estética no Curso de Formação de Educadores do Espaço Pedagógico, como nas assessorias em escolas, fui elaborando situações de aprendizagem que pudessem deflagrar a compreensão da arte e de seus códigos. As questões trazidas pelos profissionais-aprendizes envolvidos, reflexos da formação fundamentada e da experiência profissional em outras áreas, muito me alimentavam para a reflexão e o encontro de caminhos mais profícuos na minha tarefa de fazer da arte uma linguagem importante para a compreensão do mundo, seja para estes profissionais, seja para a escola onde atuavam.

Ao lado de conteúdos que focalizavam as questões específicas dos códigos das linguagens artísticas, ampliando as possibilidades de leitura e compreensão de seu universo, deparava-me com certos emperramentos. Muito ajudava a minha pesquisa anterior, desenvolvida no mestrado (1992), sobre o “não sei desenhar” e o mito do bom desenho, que apontava a crença no talento e na percepção da arte como cópia fiel da realidade, e que fornecia conteúdos para ampliar o olhar sobre a arte e seu ensino.

As leituras das produções artísticas realizadas, especialmente as que não eram feitas em sala de aula, evidenciavam atitudes de muito prazer - quando o resultado agradava o produtor - ou de muito desconforto - quando os trabalhos eram considerados “feios” ou pouco criativos. Desta forma fui trabalhando com os conceitos de “bonito” e “feio”, de “certo” e “errado”, com os diálogos possíveis frente a uma folha em branco. Eram reflexões que rendiam profícuas discussões no sentido de romper com conceitos e preconceitos arraigados, implicando o pensar sobre aspectos que não eram percebidos.

Estas constatações levaram-me a criar uma situação educativa especial antes dos profissionais-aprendizes mostrarem suas produções: contar sobre o processo de criação, seus impasses, suas escolhas e decisões, sua própria avaliação. Isto preparava também o olhar dos outros para a percepção da produção sob uma nova perspectiva. Não era só o produto de artes visuais que importava, mas como ele havia sido gerado. Não era uma explicação sobre o trabalho, pois as leituras possíveis eram feitas posteriormente pelo grupo, mas a socialização do processo, de como e quando as ideias nasceram, o que foi abandonado, o que nasceu durante o próprio fazer... Assim, além das questões pertencentes à compreensão da utilização e da leitura dos códigos da linguagem visual desveladas na leitura das produções, ganhava destaque a necessidade de perceber os processos de criação e de romper preconceitos.

Ficava evidente para mim que o processo de criação era visto como uma linha diagonal ascendente... Ela era a forma significativa que sustentava o que, frequentemente, imaginavam ser um processo criador: têm-se um problema, entra-se num processo de elaboração e de incubação, acontece um "insight" e a verificação e elaboração finais. E, acreditando nesta diagonal ascendente, doía ver que o "insight" não

foi nada brilhante, que a elaboração final foi pobre e pouco original, apesar de todo o processo trabalhoso de elaboração. E doía também perceber que profissionais responsáveis fugiam das tarefas de criação, se escondiam atrás de desculpas, invejavam as produções apresentadas e cada vez enfrentavam com mais temor as tarefas plásticas. Havia limites internos que barravam a possibilidade de ousar, de inventar possíveis soluções, o que exigia um alicerce seguro e, ao mesmo tempo, um impulso para ir além.

Isto era buscado também através de reflexões escritas realizadas tanto pelos educadores-aprendizes como por mim, atentas ao próprio processo de criação. Também inventava desafios estéticos que eram concretizados, como um pequeno caderno de desenho com propostas rápidas que eram vistas apenas por mim e devolvidas para o prosseguimento com bilhetinhos que valorizavam aspectos plásticos e que apontavam novos desafios. Estes eram espaços de construção de vínculo que permitiam um jogo mais franco e aberto à criação - movimentos de acordar “cigarras”...

Naquela prática de busca pela compreensão do processo de criação em arte de professores não especialistas atuando nas escolas, duas ações pareciam vitais. Uma era a ampliação de repertório, necessidade a que chamei de “nutrição estética”, quando obras criteriosamente selecionadas eram trazidas para gerar apreciações, leituras instigantes, alimentando as “cigarras”. Muitos conteúdos de arte vinham à tona com estas leituras, tanto conteúdos centrados na questão dos códigos da linguagem plástica como outros que a própria obra impulsionava, pois a arte incrementa a compreensão de mundo através do pensar/sentir do artista. Ao proporcionar encontros sensíveis com a arte, recriava-se junto aos professores a aventura de olhar o mundo por uma perspectiva singular. Esta experiência foi sempre muito significativa e fez sentir-me feliz quando Vera Lúcia Trevisan de Souza, aluna do nosso primeiro curso de formação de educadores do Espaço Pedagógico - turma que terminou em 93 - defendeu seu Mestrado na PUC: “Olhares e dizeres revelando a identidade de professores: refletindo sobre a formação docente”. Para ela “a atribuição de sentidos e significados à imagem no ato da fruição revelam para a pessoa aspectos seus, refletidos na e pela obra, possibilitando-lhe compreender esses aspectos e ressignificá-los, o que pode resultar no desenvolvimento de sua consciência, no processo de metamorfose de sua identidade” (Souza, 1998, p 3). Certamente em sua vida de educadora o contato com a arte tinha provocado diferenças.

Outra forma de ajudar professores a aprenderem arte através de modos de produção de artistas foi a de discutir o processo de criação de algumas obras, como os touros de Picasso e Lichteinstein, as catedrais de Monet ou os quadrados de Alpers. Entrava aí também a questão dos modelos, que vinha com forte preconceito devido a preceitos da livre-expressão mais espontaneísta, ainda vigentes entre alguns educadores.

Cada vez ficava mais claro então, que era necessário aproximar o modo de ser/fazer do artista do modo de ser do educador. A formiga precisava compreender o universo da cigarra, para respeitá-lo e aprender com ele. É preciso descobrir quanto de trabalho árduo de formiga está inserido no encantamento da cigarra.

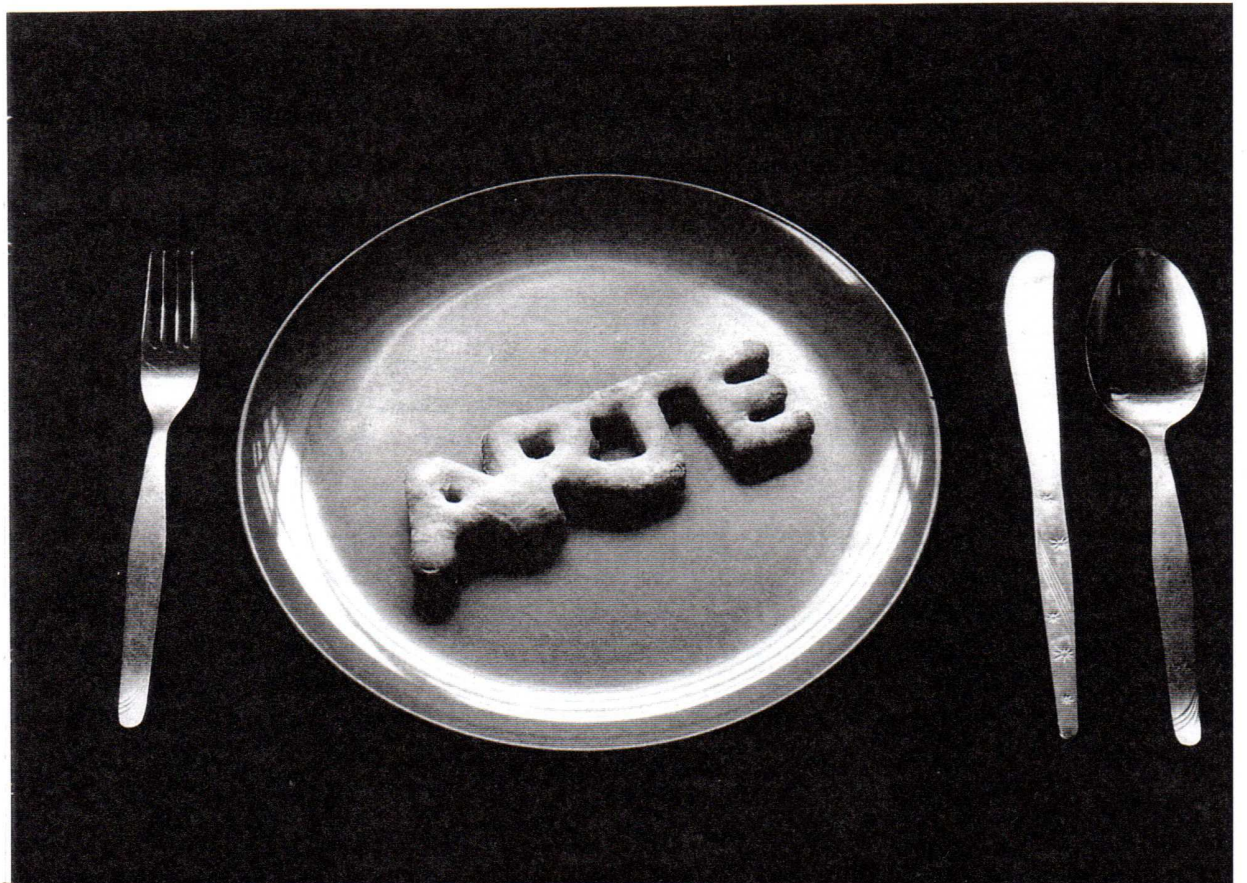
Estas constatações não estavam isoladas de minhas próprias inquietações com a produção de projetos de trabalhos de arte por artistas. Em Picasso, Lichteinstein, Alpers ou Monet havia um perseguir ideias que me faziam pensar em projetos como desígnios, como propósitos que eram buscados. Isto me levou a investigar o processo de construção de Picasso na sua *Guernica*, analisados por Arnheim (1976) e Fabre (1979). E foi apresentando este projeto executado em 34 dias, que introduzi no livro *A língua do mundo* (1998), escrito com a parceria de Gisa Picosque e Terezinha Guerra, a importância de professores realizarem projetos em ação como uma proposta metodológica. Mas ainda era preciso aprofundar mais estas questões. Como aprofundar as relações possíveis entre o projeto do artista e do educador?

Duas hipóteses me pareceram caminhos para fundamentar o que já intuía e ampliar possibilidades de compreensão. Uma, é a de aprender mais com John Dewey (1859-1952), filósofo da educação, buscando desvelar com mais nitidez sobre o que dá à experiência uma qualidade estética. Retomei, especialmente. O estudo do livro escrito em sua maturidade: *Art as experience*. O quê, na experiência de criação do artista indica a qualidade estética e que estaria presente em experiências de outras áreas quando carregadas desta qualidade? Minhas aprendizagens e reflexões a partir desse novo estudo de Dewey, explicito no próximo item deste capítulo.

Por outro lado, sentia também a necessidade de um contato mais próximo, de um recorte preciso, para uma análise mais fecunda sobre trajetórias de um projeto de um artista em seu fazer um trabalho de artes visuais. A escolha recaiu sobre um projeto da artista Regina Silveira, cuja obra venho acompanhando e que sempre me interessou especialmente. Regina Silveira é uma artista multimídia que emergiu nos anos 70 e vive hoje uma importante presença no circuito internacional. Foi professora da Faculdade de Artes Plásticas da FAAP e da Escola de Comunicações e Artes/USP onde também defendeu seu mestrado e doutorado. Sua obra é objeto do livro *Regina Silveira: cartografias da sombra*, organizado por Angélica de Moraes (1995), com leituras de sua produção por nomes como Walter Zanini, Aracy Amaral e Annateresa Fabris, entre outros. Visualizar seu processo na concretização de um projeto de artes visuais, suscita-me novos ângulos para compreender os três focos prioritários deste estudo e pesquisa, já explicitados no capítulo anterior. Assim, em outro item deste primeiro capítulo relato e analiso aspectos de uma entrevista que fiz com a artista Regina Silveira.

Sigo estas duas hipóteses - experiência de qualidade estética e trajetória de um projeto de artes visuais de uma artista - perseguindo relações instigantes entre o modo de ser/fazer do artista e do educador. O educador poderia se nutrir destas experiências para somá-las ao seu próprio modo de ser/fazer?





## a experiência estética: um olhar sob a lentes de Dewey<sup>2</sup>

Não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros, e confrontar as propriedades de um com as características de outros. (...) A mais elaborada investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa empresa industrial ou política, têm qualidade estética quando seus diferentes constituintes formam uma experiência integral.

John Dewey

No emaranhado de fios que tecem os conceitos, é preciso decifrar o da estética, e dele puxar novos fios. Talvez possamos compreender melhor porque Dewey em 1910 e Stenhouse (1987) viram o ensino como uma arte e os professores como artistas.

Muitas vezes o conteúdo de estética não parece ser diferenciado da disciplina História da Arte nos cursos de Arte. Misturada à história da arte, a estética pode se condicionar à visão das mudanças estilísticas fundamentadas, evidentemente, pela filosofia que guia cada movimento histórico.

O termo *estética* se origina etimologicamente do grego clássico - *aisthesis* - referindo-se ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações. O seu uso, ganhou designações diferenciadas desde que Baumgarten a empregou em 1735 como “a arte de pensar de modo belo” (Gadamer, 1985, p.30). É mais fácil expor sobre uma estética romântica, do que diagnosticar uma estética pós-moderna, caracterizado por uma falta de porto seguro para os conceitos. A obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, mas é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades do mundo contemporâneo.

Entretanto, o belo é uma questão que continua sendo abordada como integrante do termo “estética”. Um exemplo recente é o livro de Frederico Morais (1998) que procura definições sobre arte e o sistema de arte. Sob o assunto: *estética* encontra-se apenas

---

<sup>2</sup> Este item se inicia com a imagem: *Biscoito Arte*, 1976, Regina Silveira, forma para biscoito, 12 x 4 cm.

definições sobre belo, beleza. Entretanto, superar as aparências, deixar de ser o espelho da realidade são prerrogativas do artista contemporâneo que deseja criar *um* mundo, desvelando sua subjetividade, rompendo com todas as representações “clássicas” da ideia de belo. Superando a busca modernista da originalidade, reapropriando-se de si pelo conhecimento histórico, enlaçando a objetividade e a subjetividade, o *homo aestheticus* contemporâneo instaura seu modo particular de ser/estar no mundo. Afinal não há mundo objetivo, apenas interpretações...

Hoje, em tempos de muitas transformações, a estética procura seus contornos. Os marcos de referência herdados do passado, sob o olhar de Platão, Aristóteles, Kant e de tantos outros teóricos, vão sendo pulverizados no que Ferry (1994, p.19) chama de “era da interrogação sem fim”: vida cotidiana e intelectual colocadas sempre em confronto com critérios esgarçados, em permanente revisão das tradições. Para além de uma “história do declínio das tradições”, a pós-modernidade marca a “história das múltiplas faces da subjetividade”. Neste cenário a estética se apresenta como campo de observação privilegiado desta subjetividade, em suas diversas concepções e nas relações entre o individual e o coletivo. Estudiosos como Peirce, desvelado por Santaella (1994) ou como Guattari (1992) que propõe um novo paradigma estético, ampliam nosso olhar.

Dentre as inúmeras possibilidades de investigar este campo, dirijo meu olhar e minha pesquisa para a experiência estética, buscando nela a especificidade do que a torna estética.

*Art as experience* é um livro da maturidade do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), que o escreveu com 72 anos. Elaborado a partir de uma série de dez conferências proferidas na Universidade de Havard no inverno e primavera de 1931, este texto amplia a compreensão da experiência estudada também em relação à natureza (*Experiência e Natureza* de 1925) e à educação (*Experiência e Educação* de 1938). Seu pensar reflexivo, exposto também em *Como pensamos* de 1910, que será posteriormente abordado, aprofunda-se na percepção da arte e da experiência estética.

Segundo Ana Mae Barbosa (1982), a teoria aí exposta pode ser considerada como filosofia da arte e ainda não teve, na prática de seu ensino, uma tradução clara e efetiva, o que não aconteceu com suas publicações anteriores. Investigando as influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil, esta pesquisadora, entre outros Anísio Teixeira, registrando a gênese de alguns conceitos ou preconceitos que influenciam até hoje as escolas brasileiras. Em sua pesquisa, Ana Mae Barbosa distingue três fases no desenvolvimento das ideias de Dewey sobre o ensino de arte:

A primeira, *abordagem naturalista*, está fundamentada em *A escola e a sociedade* de 1900 e justificada pelo ensaio *Individuality and Experience* de 1926. Focaliza a importância da observação da natureza - interação entre auto-expressão e observação - e influencia a tese de Nereo Sampaio que tanto valoriza o desenho espontâneo da criança como o esforço para produzir uma representação mais realista.

A *abordagem integrativa* pode ser vista em *Democracia e Educação* de 1916, tendo uma justificativa analítica em *Affective Thought in logic and painting* de 1926. Em *Democracia e Educação*, Dewey valoriza a imaginação como operação central da educação e da experiência estética. Esta abordagem se reflete nas ideias pedagógicas de Louise Artus Perrelet, professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Fundado em 1922, este instituto de Genebra trabalhava como escola, como centro de pesquisa e como centro de informação e propagação de novas ideias e pesquisas em educação.

O método da professora Artus Perrelet, que esteve em Belo Horizonte em 1929, centrava-se em ação e movimento, utilizando-se da expressão corporal como ponto de suas aulas em que trabalhava com a noção expressiva dos elementos do desenho, já enfatizando a significação da linguagem visual. Para Barbosa (1982, p.120): “foi a primeira ruptura com as tendências que privilegiavam o realismo no ensino de arte”. Seu método, contudo, foi deturpado e transfigurado pelo *desenho pedagógico*, convite oficial à estereotipia que mina até hoje nas escolas brasileiras. Perrelet evidenciava também a possibilidade de integração do desenho na educação, reflexo das ideias de Dewey em *Affective Thought in logic and painting*: “fazer quadros de modo inteligente e genuíno não

constitui apenas uma integração dos fatores especializados encontrados na pintura em si, mas uma experiência tão profunda, duradoura, harmonizada e plena da natureza da experiência, que acaba por determinar um padrão ou formar um hábito para todas as demais experiências” (em Barbosa, 1982, p.69).

Esta segunda abordagem fundamenta o conceito de arte como experiência consumatória: como ajuda para a formação do conceito e como fase final da experiência. Esta influência é vista no método de Decroly, quando em sua terceira fase - a expressão - são recomendados os trabalhos de arte. No Brasil, esta concepção consumatória está presente em publicação de 1931 de José Scaramelli - *Escola Nova Brasileira: esboço de um sistema*. Este autor também estudou o Método de Projetos e o Método de Centro de Interesses, entre outros. O exemplo citado por Ana Mae (id, p. 98-101) demonstra a ideia de globalização já presente no estudo focalizando, por exemplo, os peixes e a distinção entre belas-artes (exercícios de desenho) e a arte utilitária (trabalhos manuais).

Entretanto é preciso entender o significado de consumatório em Dewey. Não pode ser considerado como sinônimo de finalização. Para Barbosa “sendo consumatória, a estética é uma qualidade difusa que permeia a experiência como um todo, o que é completamente diferente do conceito de arte como ponto final de uma viagem através de várias disciplinas agrupadas em torno de um tema”(id, p. 110)

A *concepção orgânica* está fundamentada em *Art as experience*, tendo sido delineada anteriormente em *Experience, Nature and Art* de 1925. O significado da experiência estética é aí aprofundado, mas a influência desta perspectiva no Brasil não é assumida, pois o livro foi publicado depois do período das reformas educacionais feitas sob a inspiração do Movimento da Escola Nova (Reforma Carneiro Leão/PE, 1927-1931; Reforma Fernando Azevedo/DF, 1929; Programa de Ensino para as Escolas Primárias de São Paulo, 1935). Ana Mae Barbosa afirma que as simplificações das ideias de Dewey dominaram a prática de arte nas escolas até 1948, ano de início da Escolinha de Arte no Brasil, que com Augusto Rodrigues e Noêmia Varela dão novo impulso à compreensão do ensino de arte.

Não é fácil resumir as principais ideias de Dewey em *Art as experience*, lido na versão mexicana de 1934. Procurei mapear os substantivos acoplados à palavra *estética* e encontrei os termos: valor, visão, emoção, natureza, objeto, forma, qualidade, modo, percepção, necessidade, filosofia, categoria, satisfação, compreensão indicando a variedade e abrangência de significações. Se havia uma certa ênfase no fazer, focalizado pela Escola Nova, nesta publicação Dewey valoriza a percepção estética, para além da ideia de contemplação no sentido de possibilitar uma recriação, uma nova extração de significado. Dewey também aprofunda questões como o ato e o objeto expressivos, as relações entre substância e forma, entre percepção e crítica, entre arte e civilização. Emociona perceber a qualidade de análise do universo específico da arte num homem com 72 anos em 1931, e com uma vida voltada à educação.

Volto às perguntas iniciais que me levaram a buscar respostas em Dewey para abrir diálogo também com outros estudiosos e com depoimentos de artistas: O que faz com que uma experiência tenha qualidade estética? Que gestos formadores estão presentes no processo de criação do artista? O quê, na experiência de criação do artista indica a qualidade estética que estaria presente em experiências de outras áreas quando carregadas desta qualidade?

Como nos ensinou Dewey, a experiência é estética quando a vivemos de forma integral, completa - seja uma experiência intelectual, prática ou artística. "Ação, sentimento e significação são uma só coisa" (1934, p.16). O encontro significativo com o objeto artístico nos provoca uma experiência estética. Mas a inteireza da experiência tornada estética não está apenas vinculada ao encontro com a arte. Dewey aponta a diferença entre a experiência em sentido estrito e a experiência estética, em seu sentido específico. Para ele, a primeira tem qualidade estética quando concretiza-se de forma singular e coerente. Numa experiência vital não há separação possível entre o prático, o emocional e o intelectual. Não é possível que as suas propriedades particulares possam estar em oposição umas às outras, pois todas participam integralmente da experiência: o aspecto intelectual nomeia o fato elaborando semanticamente a experiência atribuindo-lhe significado; o aspecto prático presentifica o sujeito que está em interação com eventos e objetos que o rodeiam, e o aspecto emocional liga as partes num todo único. "A mais elaborada investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa empresa

industrial ou política, quando seus diferentes constituintes formam uma experiência integral, tem qualidade estética, de vez que suas partes estão ligadas umas as outras e, não apenas sucedem uma a outra” (Dewey, 1934, p.51).

O intelectual, o emocional e o prático entrelaçam-se e movem-se em direção à consumação e ao término, não apenas à cessação do tempo. A consumação é antecipada pela consciência durante toda a experiência, em avaliação constante, ou como diz Dewey: “periodicamente saboreada com especial intensidade” (id, p.51). Consciência aberta, sensível e atenta porque percebe e que amplia porque transcende. Atenção não fluente ou errática, mas capaz de aproveitar todos os “proximais” aos seus projetos em construção. Esta habilidade deve ser exercitada tanto pelo educador atento aos seus educandos, quanto ao pesquisador na leitura de índices que o levarão à novas hipóteses.

Denominar qualquer experiência integral como estética não significa que haja semelhanças entre a experiência denominadamente intelectual ou prática e a experiência artística. Há distinções marcadas pelos interesses e propósitos diferenciados. A conclusão tem um valor próprio, expressa como uma fórmula, como uma “verdade” na experiência intelectual, enquanto na experiência artística, por exemplo num drama, o término não é significativo por si próprio, mas apenas pode ser compreendido como uma integração entre as partes.

Há uma unidade de ação e consequências, há movimentos de antecipação e acumulação que levam à consumação, que já é prenhe de novos germes, de novos propósitos, pois “o momento de consumação é ao mesmo tempo o momento de um novo começo” (id, p.17). Há uma sequência com implicações e consequências que amarram todas as ações. Tem, portanto, a marca de projeto. Esta perspectiva parece encontrar eco em Bachelard. Discorrendo sobre *O novo espírito científico*, este autor anuncia a novidade científica que liga o pensamento à experiência numa verificação: “acima do *sujeito*, além do objeto imediato, a ciência moderna funda-se no *projeto*. No pensamento científico, a meditação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de um projeto” (id, p.254, grifo do autor). Neste sentido, a experiência estética parece muito relacionada com a ideia de projeto visto como um movimento criador impulsionado por um propósito, que envolve sujeito e objetos no aspecto intelectual, prático e emocional.

Há elos possíveis também com o estudo de Boutinet (1996, p.25) quando afirma que a unicidade da elaboração e da realização está presente como um dos pressupostos de uma metodologia de projetos. Podemos perceber o vínculo com outros conceitos, como o da inteireza da experiência que a torna estética, porque o vislumbrar e o concretizar se entrelaçam através da própria imersão ativo-receptiva na ação. Há uma sintonia entre o fazer, o pensar, o conteúdo e a forma, fazendo com que os fins e os meios se interconectem na unicidade de ação e consequências: os fins são criados no próprio processo (Eisner, 1985); há aprendizagem na própria ação, na reflexão sobre a própria ação (Schön, 1992a); há envolvimento total (Gardner, 1996).

Portanto, as ideias e as ações se fundem na produção e nelas são comprovadas. Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma. “A ideia se sintoniza com a forma da arte e a forma se emprega como expressão da ideia”, diz Stenhouse (1987, p.138). Há uma unicidade na experiência estética. Há um pensar na própria ação.

Esta sintonia se constrói na experiência estética através da invenção. A arte “é um tal fazer que, enquanto faz inventa o por fazer e o modo de fazer” (Pareyson, 1984, p.32). Neste processo há avaliações constantes e replanejamento, que intensificam a tensão e a busca criativa.

Em relatos diversos, nos depoimentos aqui pesquisados, o projeto parece propiciar a condensação de uma experiência que envolve significativamente todos os que dele participam e assim se torna uma experiência estética. A inteireza da experiência estética reflete-se também na total imersão do artista. Imersão que é ativo-receptiva, pois acolhe, rege e cria. Instaura-se a presença, marcada pela intimidade com a experiência, distinta de si, mas não distante. Um exemplo:

Quando o intérprete começa a estudar a obra, esta está distante dele. As realidades que permitem o acesso à obra (partitura, instrumento, elementos técnicos de todo tipo) estão fisicamente perto dele e são objeto de atenção expressa. Através de ensaios, ainda sem liberdade, o intérprete vai fazendo aflorar as formas, as entrelaça, assume a temporalidade própria da obra. Quando entra em relação de presença com esta, e se move dentro dela com poder configurador e liberdade, as



realidades que mediaram tal acesso passam para um segundo plano discreto, sem desaparecer e ganham uma transparência peculiar. O intérprete sente-se invadido pela obra, a qual ele configura; sente-se plenificado por uma realidade que não existiria se ele não a afirmasse; sente-a vibrar em si como algo próprio, a modo de voz interior; sabe que a obra lhe pertence, mas ninguém está mais consciente do que ele de que não é sua, que não é transcendente. Neste sentido é *distinta* dele, mas não *distante*, nem estranha, mas íntima. O intérprete domina a obra ao se deixar dominar por ela. Eis aqui a “lógica circular” própria das experiências reversíveis, nas quais o domínio não coage mas promove a liberdade. A realidade que apela ao homem não o força, porque apela justamente para sua capacidade de tomar iniciativas criadoras. (Quintás, 1993, p.17)

Interiorizar a obra em si é realizá-la, é sonorizá-la internamente, diz Pareyson (1984). Como artistas ou fruidores, hospedamos a obra ou as ideias nascentes em nós, as trazemos “para dentro” e com elas dialogamos. Na experiência da arte aprendemos uma forma específica de demorarmos-nos nela, aprendemos em nos deter em suas malhas para melhor compreendê-la. Ao penetrar em suas malhas, a experiência nos envolve também por inteiro e ganha qualidade estética.

O poema, ou a descoberta, existe em dois momentos da visão: quer no momento da apreciação, quer no momento da criação; porquanto o apreciador tem de ver o movimento, acordar ao eco que teve início na criação do trabalho. No momento da apreciação vivemos de novo o instante em que o criador viu e agarrou a semelhança oculta. Quando uma comparação nos surpreende, e nos convence ao mesmo tempo, quando descobrimos uma justaposição num quadro, tão estranha quanto curiosa, quando uma teoria é ao mesmo tempo nova e convincente, não nos limitamos simplesmente a debruçar-nos sobre o trabalho de alguém. Reativamos o ato criador e nós próprios fazemos de novo a descoberta (Bronowski, 1974, p. 26)

A imersão na experiência, vivida com intensidade, traz em si o ato criador. Como o interprete visto por Quintás ou como o apreciador visto por Bronowski, somos impulsionados para um encontro sensível e forte trazido pela experiência do outro tornada nossa. Experiência distinta, mas não distante, experiência que envolve emoção e pensamento, ação e significação, e por isso dotada de qualidade estética.

Para Dewey, na intereireza da experiência, por isso estética, o passado e a espera do futuro operam no presente, dando-lhe direção. Um gesto, um pensamento, uma emoção já vêm carregados de histórias vividas. Há uma forte conexão entre o que sucedeu antes e o que vem depois, uma antecipação do que há de vir conectada com o ato seguinte.

A memória é a gaveta dos guardados... Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. Lanço-me na pintura e na vida por inteiro, como um mergulhador na água (Iberê Camargo, 1998, p.11)

É interessante perceber que, na mitologia grega as Musas são filhas da Memória. “A memória permite um grande jogo poético. O tempo passado e o sol poente avivam a nostalgia e outras flores” (Marina, 1995, p.136). Assim também, da gaveta dos guardados, Iberê Camargo (1998, p.32), remexe em suas próprias memórias:

No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que me apresenta agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos. Talvez tenha sido o que fiz, pintando-as. As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. Na maturidade, no acaso, elas se desprendem e sobem à tona, como bolhas de ar. Como se vê, a criação se faz com o agora e com o tempo que recua. (Iberê Camargo, 1998, p.32.)

Agora e no tempo que recua e que busca o que já sabemos, a riqueza e variedade da experiência acumulada é adubo que, no caso da experiência estética, é impulsionadora para novas possibilidades. Diz Ecléa Bosi (1979,p.17): “Memória não é sonho, é trabalho.” Trabalho que refaz, que reconstrói, que faz pensar ressignificando no ato de tornar presente as experiências do passado. “Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição” (Bosi, 1979, p.39).

Em nossas experiências pedagógicas há outro envolvimento quando nossas memórias entram em cena para vislumbrar o passado e construir o presente. Talvez por

esta qualidade, muitas experiências têm sido feitas no trabalho com a formação de educadores no sentido de trazer a memória vivida e ressignificá-la.

Nós somos como tartarugas, carregamos a casa. Essa casa são as lembranças. Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro o ontem porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo. (Iberê Camargo, 1998, p.34).

A visão do todo, inserido na própria história, como rede cujos nós que mantêm a estrutura total apontam a qualidade estética da experiência, está presente na experiência do artista. Esta intezza, que abarca também as relações de tempo, se perde quando estamos presos em ações cercadas por um recorte muito estreito, quando o projeto não faz pontes com o passado e não aponta para um vir-a-ser, quando estamos apenas preocupados com atividades isoladas.

O passado, regado pelo velho, se une ao novo, impulsionando o presente. O velho, armazenado, revive ao encontrar-se frente a uma nova situação. “Cada indivíduo traz consigo uma maneira de ver e sentir que, em sua interação com o antigo material cria algo novo, algo que não existe previamente na experiência” (Dewey, 1959, p.97). Deste encontro nasce a intuição, que cria harmonias inesperadas, novos rearranjos do que sabíamos, repentinamente ou marcados por períodos de incubação. Para Dewey o velho e o novo soltam chispas e quando se ajustam os polos nasce a intuição.

A experiência estética não está distante da vida, mas ao contrário, “acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas que gozamos todos os dias” (id, p.12), “significa um comércio ativo e alerta frente ao mundo” (id, p.19), fornece alimento para que possamos ressignificar nossa presença humana na vida. O contexto é parte integrante da experiência estética. Não está idealizado, mas dá subsídios à criação.

Os motivos de meus quadros são visões do cotidiano, que transporto para o mundo das lembranças sob a inspiração da fantasia. (Iberê Camargo, 1998, p.11)

Esta imersão no contexto insufla a contemporaneidade em nosso próprio tempo, sem relegar o passado. As visões do cotidiano de Iberê, a força do bombardeio de Guernica, a percepção do momento presente num grupo de alunos com seus interesses e necessidades, fornecem elementos para dotar de qualidade estética a experiência, seja artística ou pedagógica, e amplia-se a possibilidade de compreendê-la.

Picasso não se limitou a depositar em Guernica o que havia pensado sobre o mundo, melhor que isto, incrementou a compreensão do mundo com a criação de Guernica. (Arnheim, 1976, p.19)

Vínculos fecundos com as realidades são articulados e recriados, para além da cisão ou da fusão. O caráter relacional da experiência estética é capaz de fabricar sentidos, reconstituindo e recriando a realidade. O artista tem um poder singular de intuir o caráter “ambiental”, relacional das realidades e acontecimentos, percebendo os seus diversos planos e de expressá-lo, corporificando numa forma sensível. E, durante a criação, lida com o caos, com o não saber, com os ventos que desviam da rota.

Cada artista tem seu tempo de criação. É difícil saber quando começa a gravidez e quando se dá o parto. Há pintores que são permanentemente prenhes, parindo ninhadas, como era o caso de Picasso. Eu, antes de iniciar a viagem - o quadro - consulto minha bússola interior e traço um rumo. Mas quando estou no mar grosso, sempre sopra um vento forte que me desvia da rota pré-estabelecida e me leva a descobrir o novo quadro. Todo criador é um Pedro Álvares Cabral. (Iberê Camargo, 1998, p.32)

Estar aberto à experiência, à bússola interna e aos ventos fortes que promovem momentos de caos e o aproveitamento do que emerge, seja na vida, na sala de aula, no ato de criação artística, envolve o substituir o pânico e o medo pela ousadia e pela tolerância com o que ainda não está definido e por isto é ambíguo, é amorfo, é ainda um vir-a-ser. Este gesto estético está muito presente em projetos e marca a força do contexto na própria ação projetada. Cada um de nós, em sua particularidade e singularidade apresenta-se frente a cada situação específica com suas histórias e intenções, mas é nesta presentificação do contexto que abre espaços para a ação, para o projeto. Para Boutinet (1996, p.25) a singularidade de uma situação a ordenar é um

outro pressuposto de uma metodologia do projeto. E, certamente pressupõe a disponibilidade intuitiva e a tolerância à ambiguidade. Sem elas, a experiência pode não se tornar estética. Mas a inteireza da experiência não implica somente em prazer. Para Dewey, a resistência e a tensão são “raízes do estético” e não são evitadas pelo artista que aceita também a incerteza, o mistério, a dúvida e intensifica estes sentimentos.

... aconteceu comigo uma coisa extraordinária: mal cheguei a Paris, fiquei com as mãos paralisadas. Era impossível segurar um lápis entre os dedos. Não foi uma paralisia física, mas intelectual. O choque da chegada foi muito forte, e fiquei um longo tempo sem poder fazer nada. Então, organizei meu tempo de outra forma: todas as manhãs eu ia ao Louvre e, à tarde, visitava galerias. (Miró, 1992, p.62).

Luta e conflito fazem parte integrante da experiência estética, nem sempre prazerosa, embora seja este um dos mitos que envolve a cigarra artista.

Será que algum dia alcançarei o objetivo buscado a tanto tempo e de forma tão sôfrega? Espero. Mas enquanto não é atingido, um sentimento vago de desconforto persiste e não vai desaparecer até que eu tenha alcançado o porto, isto é, até que eu alcance algo mais promissor do que alcancei até agora. (Cézanne, citado por Salles, 1998, p.31)

O artista convive com ideias e emoções vagas, deixando que um longo período de gestação leve ao nascimento da obra. O professor, entretanto, não tem este tempo, mas tem de aprender a lidar com o caos da criação para não fechar portas quando nem todas as possibilidades puderam ser vistas. Várias vezes criei situações que foram depois analisadas pelo grupo de educadores e que evidenciaram como é comum que os grupos em situação de criação aceitem de imediato a primeira ideia dada por um componente, que já se torna a solução. O grupo, fugindo do não-saber, assume esta primeira ideia. Permitir que a ideia se mantenha vaga por um tempo é uma atitude, portanto, valiosa e dotada de qualidade estética.

Quando a tela fica no ponto, como aquela, o resto vem sozinho. O duro é chegar até aí: um trabalho terrível, que me deixa extenuado. Depois, caminha por si. (Miró, 1992, p.37).

Para Boutinet (1985, p.258) a gestão da complexidade e da incerteza, que envolve risco, ousadia, sucesso e insucesso é um outro pressuposto da metodologia do projeto. Como num jogo em que as regras são definidas no próprio jogar, não há prognósticos do que vai acontecer, mas hipóteses de possibilidades a serem buscadas.

Buscando compreender as mentes que criam, Gardner (1996) percebe nas vidas de Picasso, Ghandi, Stravinsky, Freud, entre outros, o modo criador de lidar com frustrações, com os acontecimentos não bem sucedidos. Estar no jogo criador é enfrentar desafios... E para isto a fluidez, a flexibilidade e a originalidade, elementos do discurso da apologia da criatividade dos anos 50, estão também presentes. O que torna a questão menos modernista é que o desafio e os limites, os riscos e as incertezas são agora focalizados, superando uma visão mais idealizada em que o insight era o grande momento. No jogo criador o vislumbre do que se deseja está também presente, mas também o imenso trabalho de elaboração e de novos insights e de avaliações constantes são vistos como parte integrantes.

A imaginação também faz parte da aventura estética, de muitas formas. Muitas vezes há uma oposição entre a visão interna que parece mais rica e mais bela do que a imagem externa executada, obrigando o artista a submeter-se humildemente à disciplina. Há também uma atitude que Arnheim (1976) chama de visionária, capaz de lidar com formas e significados, impulsionando novas experiências imaginativas, repletas de disponibilidade para o pensar por outras vias.

Retiro das palavras de Miró dois depoimentos que mostram uma atitude reflexiva, de espera e de acolhimento frente ao que ainda não está determinado. Momento em que pensamento e imaginação parecem extremamente imbricados. Conta Miró:

Tudo o que sei é que tenho uma bela matéria e não devo desperdiçá-la. Desperdiçá-la seria perder esta força. Mas é muito difícil, e corro o risco de estragar a tela. É preciso, então, que eu vá elaborando isso lentamente em minha mente. Mesmo que não trabalhe, sento-me aqui, na frente da tela, e vou elaborando. Todas essas ideias vão amadurecer... E eu espero ver com precisão. Se isto não acontecer, está perdido! (1992, p. 118)

... o período em que mais trabalho é de manhãzinha, lá pelas quatro. É quando produzo mais, sem trabalhar - na minha cama. Entre as quatro e as sete estou completamente absorvido pelo meu trabalho. Depois, volto a dormir, das sete às oito. Quase sempre é assim. Por exemplo, hoje de manhã pensei em tudo o que devo fazer para a exposição do próximo mês na galeria Maeght, em Barcelona. É uma grande tensão mental. (id, p.21)

Tensão mental que mistura pensamento reflexivo, imaginação e intuição no entrelaçamento de ideias que enlaçam o velho e o novo.

Vygotsky (1990) não considera a imaginação como um divertimento caprichoso do cérebro, mas como uma função vitalmente necessária. Estabelecendo relações entre a atividade imaginadora e o confronto com a realidade, Vygotsky percebe quatro formas básicas: a modificação de elementos tomados da realidade; a experiência social que amplia o encontro com fenômenos complexos da realidade; o laço emocional entre imaginação e a realidade; a criação de uma relação nova. Para ele “atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem” (id, p.17). Reforça a necessidade do enriquecimento das referências pessoais, da reorganização transformadora do *habitus*, também impulsionado pelo contato com o social, com a experiência alheia, tornando o ser humano capaz de imaginar baseando-se em relatos e descrições. A função imaginativa é influenciada pelos sentimentos e estes são, inversamente, também influenciados por ela, e pode ainda ser instigada pelas emoções representadas por outro que a viveu. O intelectual e o emocional, coloridos pela imaginação, estão presentes no ato criador, que traz em si o impulso combinador (Vygotsky, 1990), capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, pessoais ou sociais, projetando o futuro e modificando o presente, laços de fios de memória e imaginação.

Leon Tolstói ao relatar como surgiu a imagem de Natasha em sua novela *Guerra e Paz*: “\_ Eu tomei Tania - dizia - a meslei com Sonia e saiu Natasha”. Tania e Sonia, sua nora e sua esposa, eram duas mulheres reais, de cuja combinação surgiu a imagem artística. Estes elementos tomados à realidade se vão combinando logo, não ao livre capricho do autor, mas segundo a lógica interna da imagem artística (Vygotsky, 1990, p.28).

O impulso combinador presente na criação gera uma perspectiva diferenciada no conceito de *modelo*. A percepção pessoal do mundo se amplia a partir do conhecimento e tradições da sua cultura, de seu entorno.

Na comovente cópia de uma gravura de Millet por Van Gogh, sua maneira - seus hábitos motores - irrompem por todo o lado. Ele repete o que Millet tem a dizer com sua própria voz - e sotaque. É verdade que um acento forte, pode, por sua vez, ser aprendido e imitado. O Van Gogh pode ser falsificado com relativa facilidade. Mas é preciso observar que suas linhas espirais e volutas pertencem à macroestrutura do seu estilo. É na microestrutura do movimento e formas que o *connaisseur* vai encontrar o acento pessoal, inimitável, do artista (Gombrich, 1986, p. 320).

Para Regina Machado (1989) estudiosa da imaginação, o caráter estético da experiência humana é desempenhado pela função imaginativa. E encontro em seu estudo relações diretas com a fábula da cigarra e da formiga. Diz Regina sobre o trabalho de Gilbert Durand que formula a necessidade de uma pedagogia do imaginário: “O trabalho de Durand busca mostrar que tanto a cigarra quanto a formiga não são duas instâncias que exemplificam dois tipos de atividade, uma mais importante - o conhecimento científico - e outra menos importante - a imaginação, mas advoga para a imaginação uma pertinência essencial na constituição de qualquer forma de atividade humana, seja ela estética, científica ou prática (Machado, 1989, p.308).

Com o fio puxado por Dewey, a imaginação está na essência da qualidade estética da experiência e contribui para a completude de qualquer experiência significativa, seja ela artística, científica ou pedagógica. E, um outro aspecto que podemos buscar em Dewey, é sua visão sobre o produto estético. Ele é o resultado das ideias que flutuaram e que se incorporam na criação da obra, o que implica no total envolvimento com os meios que lhe dão a possibilidade de existência. Ideias que dialogam com o contexto, com o que a realidade fornece. Mais uma vez, os depoimentos de artistas nos fazem melhor vislumbrar este conceito.

A matéria também sonha. Procuo a alma das coisas. A criação é um desdobramento contínuo, em uníssono com a vida. (Iberê Camargo, 1998, p.16)



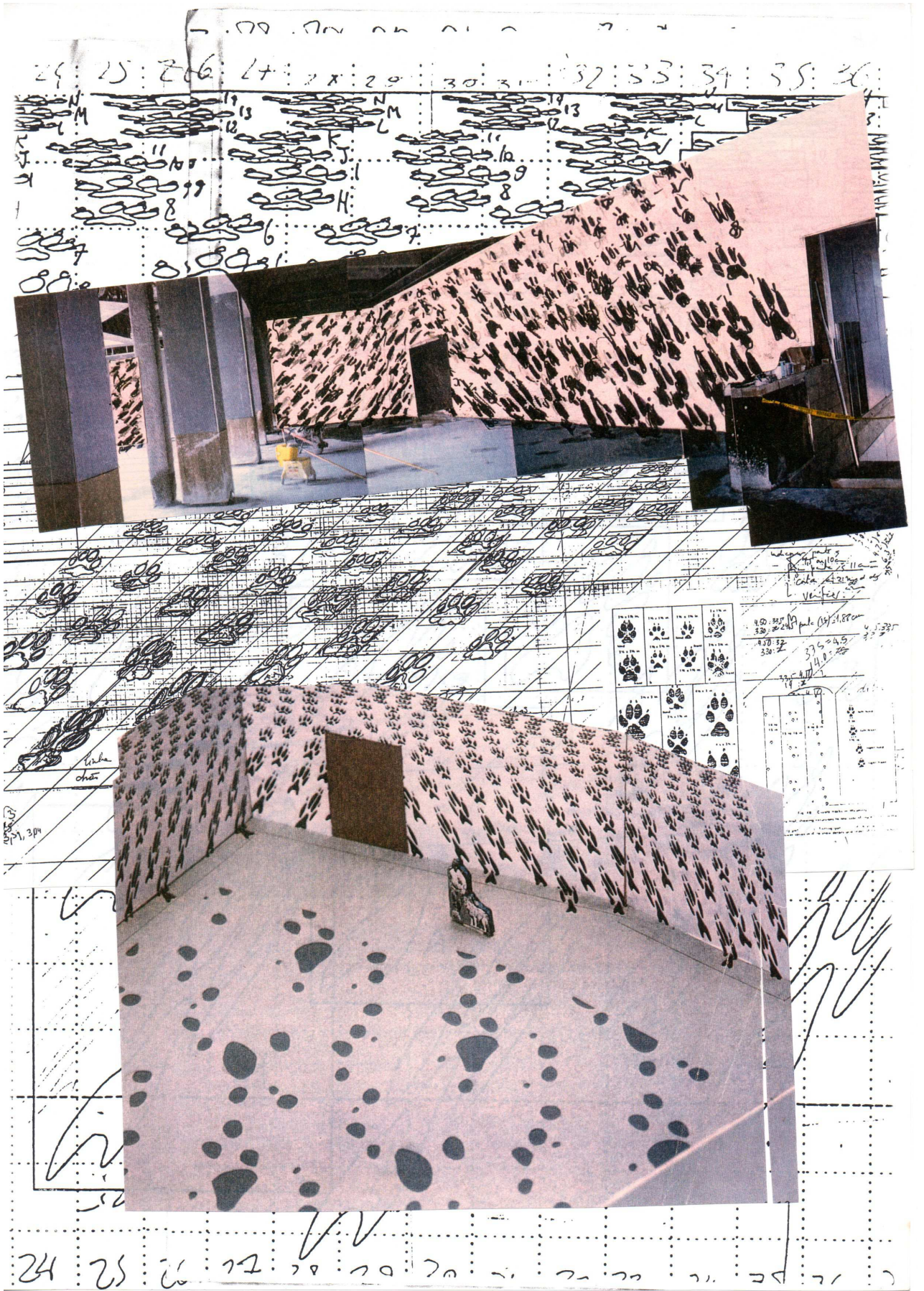
Não procuro: eles me atraem, vêm a mim. [*Miró se aproxima de uma mesa cheia de manchas.*] Por exemplo, uso esta mesa para colocar meus pincéis. Fatalmente, à medida que ela vai manchando, me excita: estas manchas negras, um belo dia, vão se tornar algo. É um choque. É preciso haver choques na vida. (Miró, 1992, p. 33).

Estes depoimentos nos remetem para o acaso, presente fortemente no trabalho do artista. Fayga Ostrower (1990) os chama de acasos significativos, como catalisadores que potencializam a imaginação e a criatividade. Como Miró, Fayga também encontra impulsos para a criação nas folhas de jornais onde limpa as chapas de suas gravuras.

Um belo dia parei no meio da limpeza. Entre as dobras dos jornais amassados e cobertos de verdadeira lamaceira, de repente saltou-me aos olhos uma mancha cintilante de cor, como se fosse um leque que se abria diante de mim, Era fascinante! Fiquei olhando para ela. Não que na hora eu ainda pudesse fazer algo de concreto com esta forma, salvando-a da sujeira e do lixo em que se encontrava. Joguei tudo fora. Mas a mancha, eu a tinha visto. Ela me abalou profundamente. Doravante, ocuparia um lugar em meus pensamentos e um dia, talvez, reapareceria em alguma gravura como novo elemento de composição (Ostrower, 1990, p.1).

Miró e Fayga falam de “um belo dia...” Dia em que a imagem guardada vem à tona, porque a inteligência criadora trabalha em atenção vigente, como nos diz José Antonio Marina (1995). “Esperar não é uma função passiva. A nossa expectativa é orientada pelos projetos e esquemas ativados. Uma passividade absoluta não seria perspicaz, mas cega. Não somos espelhos que refletem a realidade, mas conversadores que a entrevistam” (1995, p. 123-4). Em atenção vigente estamos atentos ao mundo e aos acasos que podem se tornar significativos quando “agarrados” porque encontramos algum sentido.

Deixemos por um tempo as palavras de Dewey e vamos atrás de retomar as da artista plástica Regina Silveira. Que ressonâncias seriam possíveis alinhar entre as palavras de Dewey dialogadas com outros interlocutores e o projeto contado pela voz de um artista?



### **o olhar de uma artista sobre um projeto de artes visuais<sup>3</sup>**

O depoimento da artista plástica Regina Silveira foi gravado em vídeo e áudio na manhã de 30 de julho de 1998. Antes do depoimento, Regina solicitou que fossem mandadas as questões que cercariam o relato. E embora estas questões estivessem também sobre a mesa, Regina foi falando sem as rever, com uma fala fluida durante vinte e oito minutos e quarenta segundos. Apenas ao final ela mesmo buscou pelas questões que poderiam não ter sido respondidas e assim lembrando alguns aspectos que não haviam sido tocados. Este momento durou pouco mais de doze minutos, compondo um total de quarenta e um minutos de vídeo gravação. Uma transcrição escrita e completa deste depoimento encontra-se no Anexo 2 deste texto.

Frente à solicitação de que selecionasse um projeto, Regina escolheu para relatar o processo de criação de *Gone Wild*, uma instalação realizada para o Museu de Arte Contemporânea em San Diego, em La Jolla, na Califórnia, de setembro de 1996 à janeiro de 1997.

Para o depoimento, Regina trouxe uma grande pasta com xerox de desenhos e fotografias. Alguns montaram um painel como cenário do depoimento e outros ficaram sobre a mesa, junto com as questões planejadas como roteiro.

Seu depoimento, somado às informações do livro organizado por Angélica de Moraes (1995) e de um vídeo feito durante a apresentação de Regina no Cine Signos<sup>4</sup>, abrem aqui um diálogo que tentará focalizar aspectos inerentes a um processo de criação desta artista.

Antes de comentar e dialogar com as palavras de Regina, procuro no vídeo as marcas de sua fala gestual. Onde o corpo se tensiona? Onde está mais solto? Onde aparece a expressão sorridente?

---

<sup>3</sup> O texto visual que inicia este item é uma montagem com esboços e fotos iniciais e da maquete da instalação *Gone Wild* de Regina Silveira, 1996, pintura industrial sobre chão e paredes, aproximadamente 140m<sup>2</sup>.

<sup>4</sup> Cine Signos é um evento quinzenal realizado no Instituto de Artes/UNESP durante os anos de 1997 e 98, sob a minha coordenação e de Lalada Daghish. Nele é apresentado e discutido vídeos sobre obras contemporâneas, com a presença de artistas quando possível. Regina Silveira participou do Cine Signos em setembro de 1997.

A fita de vídeo, tantas vezes assistida por mim, ganha nova perspectiva quando tiro o volume e focalizo o olhar na imagem. Percebo que gestualidade e voz começam mais lentos, os ombros estão mais baixos, num movimento que parece mais intimista. Isto se modifica. Há mais movimentação do corpo com ombros mais altos, maior gesticulação, feição mais sorridente e fala mais acelerada quando Regina conta o momento de clareza onde vislumbra uma possibilidade de resolução de sua obra. E se mantêm assim quase todo o tempo do relato do processo. Os ombros baixos voltam apenas quando conta de projeto para a exposição da Casa Triângulo e quando faz relações entre sua obra e o livro de Clarissa Pincola Estés, na percepção da identidade feminina afluída.

Os ombros baixos revelariam momentos mais intimistas? Momentos em que há um percurso que antecede a criação ou momentos de análise? Visivelmente se contrapõe a uma postura mais extrovertida, quando o projeto se revela e se executa. Há momentos em que o sorriso é apenas uma leve insinuação. Este parece ser um gesto amoroso, reflexo de um caloroso momento. São visíveis quando conta do momento de clareza, das descobertas em seus estudos, da construção coletiva da instalação. Quando comenta das relações entre as obras de Robert Venturi, Louise Bourgeois e a sua, e da invenção no momento da montagem, da leitura possível de seu trabalho e quando encerra a fala, antes da minha última questão.

O sorriso mais aberto parece ser reflexo de outra natureza do sentir. Parecem trazer a ludicidade, no confronto com a obra de Venturi, com o momento que vivia



a criação da instalação na fachada da Bienal, quando se pergunta se será a última floração da ideia desencadeada por *Gone Wild* e também quando lembra da mala onde guardava tudo o que tinha relação com este projeto, onde até desenhou uma pegada. O sorriso mais aberto indicaria o prazer da realização, da tarefa cumprida?

O olhar, durante todo o tempo, procura o meu olhar, estrategicamente colocado quase à frente da câmera, e o da bolsista Rita de Cássia Demarchi. Olha também para os desenhos colocados sobre a mesa, como se buscasse neles aspectos para serem revelados. Mais do que as palavras, esta gestualidade mostra imersão total na experiência desvelada. Todo o corpo reflete a integralidade da experiência que, embora recontada à distância não é fria ou mecânica, mas é amorosamente revelada. O intelectual, o prático e o emocional entrelaçam-se em Regina Silveira ao contar todo processo, em momentos de maior introversão e outros de muita extroversão.

Embora haja fluência em toda a fala, três momentos são repetidos, primeiramente na sequência dos acontecimentos e ao final, de forma não cronológica, em diferentes respostas no final do depoimento. Fazem referências a três aspectos cujo reforço parecem apontar a importância relevante que apresentaram no desenvolvimento dado pela artista - “formiga e cigarra” - neste projeto: momento de encontro com o lugar onde teria de construir sua instalação, o momento da clareza, onde a ideia brota; o momento do encontro com os limites, os parâmetros para o trabalho. Termina, com o início de tudo: “... o primeiro momento que eu entrei no museu e não podia chegar nesse lugar, estavam todas as portas tampadas. Os americanos quando fazem uma obra, geralmente não deixam a gente entrar, tem que colocar capacete, luva e tal. Tinha que ficar espiando atrás daquelas bandas amarelas e fotografando para não correr nenhum risco, mas eu entendi que era ali que eu queria fazer o trabalho. Era difícil, um desafio...” O final se aproxima do início de todo o trabalho e aponta a dificuldade e a luta da formiga no trabalho da cigarra.

Dois aspectos parecem relevantes nesta repetição. O tempo, que adquire outra configuração pois o passado não fica preso à sua lógica cronológica, e os momentos iniciais vividos e que são reforçados. Isso me leva a questionar qual a ênfase que os relatos dos educadores revelariam? Parece-me que ficam presos mais aos resultados de

seu trabalho, enquanto que Regina dá maior ênfase aos momentos iniciais de desafio e de descoberta.



Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento de Regina Silveira pelos olhares de todos os presentes

Haveria muitas possibilidades de comentar o depoimento buscando perceber os gestos criadores presentes no processo de criação de *Gone Wild*. Entretanto, buscando aprofundar as questões centrais colocadas, investigo estes gestos no diálogo com o depoimento de Regina Silveira. Para isto, coloco à esquerda aspectos da fala da artista (no anexo 2 encontra-se uma versão sem cortes), eliminando textos neste momento não aproveitados neste trabalho e deixando mais visíveis, através de **negrito** os conceitos-chaves que considero importantes para o enfoque trabalhado nesta tese. Tomei a liberdade de não seguir a sequência cronológica do depoimento, já que intenciono aprofundar apenas alguns aspectos considerados aqui relevantes. É uma das possibilidades de leitura de seu depoimento e pode ser acompanhado pelo leitor pela sequência de cada uma das colunas ou pela leitura já criando diálogos, das minhas reflexões em relação à fala da artista sobre sua experiência - tornada agora um saber seu - no desenvolvimento de um projeto em artes visuais:

... o que **escolhi**  
relatar é o projeto  
***Gone Wild*** ...  
porque  
**ele se mostrou fecundo**  
dentro de minha produção nos últimos  
anos, e  
**dele derivaram novos projetos**  
com modificações específicas  
a cada um dos casos,  
desde então.

Esta é a minha primeira instalação que  
**o tempo, os rastros, os índices**  
com os quais eu sempre trabalho,  
são índices de algo que já passou,  
algo que passou por ali  
e deixou aquela marca.

**Eu fui convidada**  
pelo então curador do museu ...  
que já vinha acompanhando a minha  
produção...  
**para dialogar com o novo design...**  
era justamente a entrada do museu.  
e que  
**eu entendi que era o mais difícil,**  
porque era onde estava o design  
mais complexo do arquiteto...  
Disseram que  
**eu não tinha que me por muita pressão,**  
...mas eu sabia que tinha que ser naquele  
momento, aquela ideia...

Observamos que a escolha recai sobre *Gone Wild* como um marco de transformação em sua obra. As distorções e sombras ganham nova dimensão: o tempo, algo que já passou, que deixou suas marcas, seus índices. A força desta nova ideia gera outras, em novos espaços e configurações. No momento do depoimento, junho de 1998, havia um novo desafio para a artista: a fachada da 24ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo que não havia sido ainda nem mesmo divulgada ao público. Mas também havia projetos, na mesma época, que utilizavam as famosas sombras, como o *Super X*, de novembro de 1997, uma instalação num prédio da Av. Paulista, em São Paulo.

A consumação de projetos deixam marcas e impulsionam os próximos, porque o passado alimenta o presente e alicerça o futuro.

Havia uma encomenda. Ela funciona para a artista como um desafio. A pressão não parecia externa, mas interna. Os limites são considerados por ela como parâmetros. Havia uma solicitação, uma viagem, um lugar para a obra com acesso posterior difícil. Além do mais, Regina conta na entrevista no Cine Signos que dificilmente aceita um projeto antes de ter uma ideia. Por isso a situação frente à solicitação era de grande ansiedade. “É muito difícil quando o artista recebe uma tarefa deste tipo, porque tem de ter uma boa ideia. É desgastante!”

Era o projeto num hall, com forte design, num museu reinaugurando pelas mãos de um

**Realmente eu me senti bastante pressionada a responder àquela solicitação.**

... dados que eu tive para trabalhar - e que para mim são importantes porque **não são limitantes mas são provocativos, dão parâmetros**

... o hall era realmente impressionante...

Eu particularmente, **adorei.**

... **o elemento mais provocativo**

para mim era o padrão

que Venturi criou para o pavimento

... **as manchas de um cachorro**

**dálmata.**

... esse chão tinha uma **qualidade animal,** é muito orgânico...

**Eu pude estudar bastante**

**a obra de Venturi**

quando me convidaram para fazer esta colaboração. Este diálogo, que eu acho

muito honroso, porque admiro

particularmente este arquiteto. ... o

curador viu a **afinidade**

entre a minha poética e a poética do arquiteto.

**A ideia inicial,**

conhecendo as minhas realizações,

era que eu pudesse,

de alguma maneira,

produzir uma obra que

trouxesse uma área,

arquiteto pós-moderno conceituado, feito por uma mulher, e sul-americana, numa situação que julgava honrosa. Tudo isto deveria pesar...

Tensão e ansiedade, luta e coragem fazem parte do processo de criação e são assumidos pelo artista como parte integrante de seu processo.

O artista tem plena consciência do contexto em que situa seu trabalho.

Regina estudara a obra do renomado arquiteto Robert Venturi, que admirava, antes mesmo de ir para San Diego. Preparou-se para o encontro com aquele design.

A empatia com a obra do arquiteto parecia também presente na afinidade vista pelo curador entre as poéticas destes dois artistas.

A imersão no contexto também instigou para que a artista se deixasse levar pelo o que chamou de elemento mais provocativo. Aquelas manchas ficaram projetadas em sua mente, internalizadas, hospedadas em Regina. Percebia a qualidade “animal”, orgânica, e deixou-se insuflar por ela...

A ideia inicial do curador, de certa maneira, poderia fazer com que a obra de Regina fosse subjugada pela obra do arquiteto, pela força de seu design como uma grande lanterna luminosa. Mas, ela recusou este papel. Disse no Cine Signos: “eu não poderia ser a sombra da luz do arquiteto. Me recusei a fazer aquele papel. Então foi muito difícil.”



uma sombra projetada  
dessa estrela luminosa.  
**Aquilo realmente não me "ia".**

(...)

**Eu não queria me colocar nessa  
situação em relação ao espaço.**

Eu pude fotografar  
os operários fazendo aquilo que  
entraria em vigor (...)  
**Eu comecei a olhar  
as minhas próprias fotografias  
que eu revelara  
para ver que ideia eu podia ter.**

E, finalmente,  
**a ideia brotou**  
assim, num momento...  
De noite, eu não sabia se eu estava ainda  
acordada ou já estava dormindo ...  
foi assim,  
**um momento de clareza.**  
Veio com palavras, veio com palavras em  
inglês(...) Então eu acordei com essa  
frase  
***animals crossing***  
**e imediatamente eu já queria sair,**  
àquela hora mesmo,  
para ir ao museu  
... **checar**

A sua obra anterior trazia toda uma história que teria de encontrar uma nova saída. O velho a empurrava para buscar o novo, e não se acomodar ao que já é reconhecido em sua obra. Um novo que traz em si muito da dimensão do velho, pois percebe-se uma coerência poética entre as sombras e as novas possibilidades trazidas pelas marcas da passagem.

Regina fotografa. Seu olho, por trás da câmara, procura ângulos para compreender o espaço à sua obra destinado. Espaço ainda encoberto por tapumes, por cordas, com operários trabalhando.

Acolhia o olhar vago, as ideias ainda turvas, internalizando o espaço, visualizando-o internamente.

O momento de clareza veio num momento de relaxamento, como Miró acordado em sua cama meditava em seus próximos trabalhos. Aliás, no Cine Signos Regina contou que tem muitas ideias ao acordar, de manhã bem cedo, ou mesmo nadando numa piscina, quando está relaxada. "Mas perseguir depois o que você vislumbrou ali é uma disciplina, precisa de estudo, de ver arte, ler bastante, viajar. É um problema de diálogo com as coisas, mas é sobretudo de ser extremamente compulsivo, focado naquilo que se quer dizer, ambicioso". O contexto está sempre presente, impulsionando o diálogo com as coisas.

no espaço aquela qualidade e  
**ver o que eu queria fazer.**

O que eu quis fazer foi, em primeiro  
lugar,

**criar uma situação de passagem,**  
na entrada do museu...

**Criar nas paredes,**  
**refigurar o animal do chão.**

**Primeiro eu pensei**  
que ele devia se tornar mais selvagem  
(...)

**Em seguida pensei**  
... marcas de patas descendo as paredes.

**Pensei em leão, pensei em tigre, pensei**  
em algo caçando aquele cachorro  
dálmata. Finalmente

**essa ideia foi depois refinando**  
e eu mais tarde,  
pude entender que eu  
queria marcas de um animal  
mais selvagem,  
mais feroz

e para tanto tinha que ter unhas.

... Essa elaboração  
foi muito rápida,

**como um filme que passa rápido,**  
**então eu já sabia.**

**E ficou**  
**bem parecida com**  
**aquilo do primeiro momento.**

Eu comprei livrinhos (...)

E a ideia surge. Um animal para caçar  
aquele cachorro, “aquele arquiteto”.

Algo se vislumbra, de forma clara e ao  
mesmo tempo pouco nítida. Como disse  
Arnheim, “um viajante que contempla a terra de  
um avião perde em detalhe o que ganha em  
alcance”(1976, p.148). Visão ampla de algo que  
ainda está desfocado.

Como o castelo no ar que é vislumbrado,  
há ideias para perseguir...

Diz Regina, em entrevista a Angélica de  
Moraes: “Sempre considero que o mais  
importante é o conceito, aquilo que se quer  
dizer, a imagem que se quer produzir, o  
significado que se quer elaborar. Os meios são  
apenas os meios, embora tenham de ser os  
mais eficazes possíveis para aquela ideia se  
realizar do modo mais efetivo” (1995, p.85). O  
conceito estava ali claro, o olhar da mente  
alcança o ainda longínquo... Faltavam se  
determinar os meios, a forma final...

Aos poucos o artista vai refinando os  
significados de suas ideias, como Picasso em  
sua Guernica, Seu primeiro esboço também  
ficou muito próximo à configuração final, como  
o de Regina nesta obra.

Aqui, Regina vai buscando avidamente  
o animal que cruza o espaço, até chegar à  
conclusão que deveria demonstrar sua  
ferocidade através de unhas.

Regina vai atrás de informações em lojas

**Todas essas coisas eu fui olhando para  
nutrir o meu projeto e cada uma  
despertava outras ideias.**

**...Finalmente, eu estabeleci**  
que eu queria fazer um animal selvagem.  
Esse animal selvagem terminou sendo um

**coiote,**  
... tem toda uma importância e uma  
presença no lendário americano, e no  
lendário indígena também. Ele é o  
enganador, ele é o mágico, o coiote. Ele  
ao mesmo tempo impregna toda uma  
literatura.

... é a pessoa que faz os papéis para  
os mexicanos cruzarem ilegalmente a  
fronteira.

Achei que isso era bastante  
provocativo... (...)

**Tudo levava àquela ideia que eu pude  
depois explorar.**

Então tudo isso  
**agiu na minha imaginação**  
para eu poder começar os  
**desenhos preparatórios,**  
**que fiz às montanhas!**

Ao voltar para o Brasil, eu elaborei  
sobre esses pensamentos. Eu disse que

**já tinha tido a ideia,**  
que eu **estava contente,**

especializadas de caça, em Nova Iorque.  
Apreende de outras áreas para alimentar seu  
projeto. Descobre diferenças entre trotes e  
galopes, entre os *perfect walkers* caçadores e  
os outros animais. “Meu maior prazer antes de  
começar a desenhar um projeto é recolher  
imagens, momento em que amplio meu  
repertório e tenho ideias mais provocadoras”  
(Moraes, 1995, p.72)

Refina ainda mais as possibilidades de  
significação. No Cine Signos lembrou-se  
também de comentar sobre o coiote usado em  
obras de Joseph Beyus, na representação do  
imaginário americano. Lembra das lendas  
indígenas, da gíria da fronteira mexicana que  
denomina de coiote a pessoa que faz os papéis  
para os mexicanos cruzarem ilegalmente a  
fronteira. Também a obra estaria num lugar de  
passagem, na entrada do museu. Tudo era  
muito provocativo!

Era o momento agora de mergulho nos  
desenhos, para perseguir as ideias, buscar os  
meios, refinar significações e formas. Diz  
Regina: “Meus desenhos são uma perseguição  
do mundo das ideias, um acercamento de  
determinados tipos de soluções para  
visualidades. É quando estou desenhando que  
me sinto mais à vontade e, ao mesmo tempo,  
mais provocada. Raras vezes, nos últimos anos,  
fiz desenhos que fossem uma finalidade em si  
mesmos. Eles são algo que eu gostaria de  
chamar de gráficos que conduzem a outros

que eu chequei, fotografei,  
olhei e dava certo,  
**eu pude visualizar isto,**  
**mas eu precisava afinar tudo.**  
**E esse afinar foi longo,**  
demorou um mês e tanto, ou mais,  
**de muitos desenhos.**  
**... eu estava testando**  
tipos de patas, inclinações, compressão,  
enfim uma porção de coisas.  
**Cada desenho desses levava dias**  
**fazendo.**  
Havia um momento em que eu passava  
para um ajudante continuar,  
**era penoso.**

**... minha ideia era criar**  
uma espécie de  
ilusão de paredes curvadas ...  
**Eu me dei conta que**  
**o hall era tão grande,**  
que tinha tantas colunas, que é tão  
distraído o percurso, que eu  
**tinha que caminhar ao lado das**  
**paredes para poder perceber,**  
isto determinava, na espacialidades  
**que eu escolhesse,**  
que eu não deveria ter um ponto de  
correção na própria perspectiva, ou  
seja, um ponto privilegiado para olhar e  
ver tudo funcionando. Praticamente ao  
contrário... perceber um  
deslocamento....  
**Então eu usei**

meios, a outros tipos de realizações no papel  
(como é o caso da gravura) ou no espaço  
tridimensional (como as instalações e os  
objetos). São desenhos preparatórios. São o  
lugar da invenção, uma espécie de depósito de  
ideias” (Moraes, 1995, p. 62)

São muitos e muitos desenhos, para  
chegar à pegada, à perspectiva, à escala  
correta, “Quando me dava conta de que havia  
errado a escala eu sabia que tinha de começar  
uma tarefa que ia durar, pelo menos, quatro a  
cinco dias para chegar naquele mesmo ponto  
em outra escala”, conta Regina no Cine Signos.  
Trabalho de formiga...

O contexto é parte tão integrante da obra  
que o artista pode visualizar a obra terminada.  
Aconteceu isto com os esboços iniciais de  
Picasso e Regina e acontece também na  
percepção do olhar do outro sobre a obra, do  
efeito que o artista está buscando criar.

É assim que Regina cria o efeito das  
paredes e pegadas que se moviam quando se  
andava paralelamente a elas. Efeito imaginado,  
mas que a surpreendeu. “O deslocamento do  
olhar é algo importantíssimo no meu trabalho.  
Conto com ele o tempo todo para a  
transformação e desmantelamento das  
imagens. Esses espaços que crio nas  
instalações são fortemente construídos, muito  
diferentes do espaço real percebido. Quando o  
espectador entra e se conecta com um desses  
espaços que enxerto no espaço real, a relação

uma falsa perspectiva, ou seja, tudo é paralelo e só comprime para cima, não tem convergência. Isto ocasionou depois,

**lá, no real,**

**um efeito que eu contava, mas não sabia que ia ser tão forte:**

quando você caminhava ao longo desta imagem toda, ela se desloca junto, criava mais ainda a ideia de movimento. A única

coisa que eu tentei produzir foi uma confluência dessas paralelas em cima da porta da coleção.

**... maquete de papelão que eu fiz...**

**... diferentes maquetes de papel**

**para testar todo o tempo aquilo que eu estava fazendo.**

**...eu planejei, eu fiz simulações**

**já em cima de fotografias ...**

**Não sabia como produzir isto,**

**... uma regularidade que o meu desenho, sozinho, não ia conseguir.**

**... Finalmente**

**eu pude regularizar todos através de um programa de computador, e chegar a malha final ...**

**Quando eu pude**

**fazer essa malha em proporção, na medida das paredes, é que**

**eu selecionei uma sequência,**

**como sendo uma sequência ótima, para ter os meus padrões,**

**para poder realizar aquilo que foi finalmente um grande desenho,**

**como uma grande partitura.**

**Eu tive que fazer isso**

é de armadilha e presa”(1995, p.102).

É claramente visível a preocupação da artista em criar uma armadilha capaz de prender o fruidor nas malhas da significação da própria obra. Este enredamento mostra a qualidade de mediação aí configurada. O artista pensa em seu fruidor, e pensa com o olhar dele.

A maquete é prova substancial deste vislumbre, resultado de muito trabalho na definição de formas e escalas. O viajante, sem perder o todo, é capaz de ver detalhes. O voo é muito próximo do chão.

Criando muitos desenhos, que lhe possibilitavam perseguir ideias para colocá-las visíveis externamente, Regina foi procurando a regularidade, a sistematização para vencer o desafio. É aí que entram em cena as possibilidades das ferramentas do computador. Assim como a fotografia, o computador é utilizado pela artista como estratégia para a realização.

Neste sentido, Regina não tem qualquer preocupação quanto à diversidade das diferentes técnicas, porque a incomoda “a ideia de especialização em um único meio de expressão” (id, p.92). As ferramentas buscam algo a mais: “O adestramento da mente, em contraste com a habitual insistência no adestramento da mão. Eu exigia uma espécie

no tamanho do espaço,  
ou seja, com quatro metros e meio por  
vinte metros...

**Então consegui**  
reconstituir toda a malha, dividir.  
**Toda uma sistemática assim para**  
**poder enfrentar**  
esse tamanho, essa situação.

Eu enviei todo o dossiê ao museu para  
que o estudasse...  
e o museu demorou muito tempo  
para me responder ....  
**me deixou muito aflita.**

**A minha instalação ficou muito forte**  
e dialogava  
tão próximo aos padrões do Venturi...

De alguma maneira pareceu melhor e  
**depois eu entendi que era melhor para**  
**mim,**  
estar quando se  
reabrisse oficialmente o museu,  
quer dizer, não reabrisse  
para mostrar a reforma,  
mas reabrisse o museu  
em setembro.

**No projeto original havia**  
... uma pequena parede com as patas que  
desciam. A minha ideia era capturar a  
imagem a fugir.

de estratégia de realização. Significava um rigor  
técnico muito grande para perseguir e explicitar  
as intenções do projeto” (id, p.95)

Há nesta sistematização uma grande  
necessidade de um olhar crítico, capaz de  
selecionar com critérios ligados à própria  
significação buscada.

A demora pela resposta do museu ao seu  
projeto a deixou preocupada. A responsabilidade  
do trabalho, a honra de colaborar e dialogar com  
a obra de Venturi, a ousadia de seu projeto  
gerou muita “aflição”. Percebeu depois que havia  
tensões em relação à visualidade do espaço.

A crítica ao trabalho sempre é carregada  
de expectativa, para qualquer ser humano. Há  
de se aprender a lidar com ela. A necessidade  
corriqueira de se afirmar que uma crítica seria  
positiva, é prova que a crítica é sempre  
considerada como negativa, o que é um erro de  
julgamento do próprio termo, trazido  
provavelmente pelo nosso modo de enfrentá-la.  
Regina a enfrenta, percebendo melhor, depois  
de análises, que seria melhor estar com sua  
instalação no momento em que o museu  
reabrisse. Percebe melhor, olhando através do  
olhar do outro.

Com flexibilidade, Regina também  
recebe as modificações de seu projeto inicial,  
pois com o deslocamento da época da  
instalação, uma das paredes estava ocupada por

**Entretanto ao chegar lá...**

**tive que desistir**

Criou-se uma dificuldade, mas eu sempre  
tenho bastante flexibilidade para  
modificar e adaptar.

Esta instalação ficou lá muito bem  
executada, foi registrada,  
**mas terminou.**

Um dia me telefonaram dizendo que  
estavam pintando por cima, que tinham  
muita pena e que era assim.

**Eu também fiquei com muita pena,**  
mas ela terminou.

Essa obra foi muito vista,  
muito visitada...

**fiz palestras sobre o meu trabalho**  
... tudo isso foi cercado de todo um  
**contexto interessante.**

Tive uma grande assessoria no  
**setor de arte-educação...**

O museu

**conservou os desenhos preparatórios**

... Fazem agora parte da coleção.

Tem vídeos de todo processo. ...

Eu acho que  
esses dados são importantes  
para o museu e

**são importantes para aqueles**  
**que vão se comunicar com as visitas ...**

Eles vinham conversar comigo...

tomavam notas...

eles sabiam exatamente  
do que eu estava falando.

uma obra de Sol Lewitt.

Assim, teve de desistir da parede onde  
as patas desciam, entretanto, na montagem  
ganha a possibilidade de novos espaços...

Um projeto tem sempre um fim, uma  
consumação, diria Dewey. E uma instalação já  
tem em sua própria configuração,  
frequentemente, esta previsão.

Quando a experiência é vivida com  
inteireza, com qualidade estética, ela deixa  
saudades, apesar de todo o conflito ou  
dificuldades que tenham sido sofridas.

Tanto o museu quanto o artista tem uma  
preocupação especial com a mediação do  
trabalho exposto. O fruidor é levado em  
consideração. Tanto por Regina que mostrou-se  
preocupada em também escrever, possibilitando  
novos canais de leitura de sua produção, como  
do museu que ofereceu espaço para palestras,  
e se preocupou em preparar seus monitores.  
Eles vinham conversar com Regina com seus  
desenhos e textos nas mãos. Preocupam-se em  
registrar suas ideias para ampliar a possibilidade  
de compreensão de sua obra, marcando  
também o contexto de sua execução.

Além disto, a memória está preservada  
pelos vídeos e desenhos guardados. O museu  
presta assim um serviço à sua própria história.  
Mais uma vez fica registrada a importância do  
contexto que envolve toda a produção.

Entendi que devia  
**apresentar o projeto  
visual e verbalmente.**

... Eu quis, de alguma maneira,  
**apresentar verbalmente aquilo que  
estava sendo visto...**

Poderia não escrever nada, mas eu  
precisava dar o nome, era importante...

é importante para mim também.

Quando estou inventando,  
**não invento escrevendo não,  
invento desenhando.**

Só desta vez é que me apareceu,  
estranhamente, como palavras, como  
frase e em inglês ainda por cima.

**Eu nunca anoto**

que devo pensar a seguir.

**Eu penso visualmente.**

Mas depois, olhando para trás,  
para eu poder entender o que eu  
pensei,

**analiso, separo, me distancio.**

Quando eu voltei para São Paulo

**eu encontrei um livro**

que Carmela Cross

tinha me dado de presente.

... de Clarissa Pinkola Estés sobre  
**arquétipos da mulher selvagem.**

... nem sequer tinha aberto o livro.

Quando eu voltei, comecei a ler.

Aí fiquei muito espantada.

... **eu citei no texto...**

Regina pensa visualmente. São as  
imagens que constroem outras imagens na  
mente ou nos desenhos que, como já vimos,  
são "o lugar da invenção, depósito de ideias".

O título é mais uma criação É mais um  
modo de cercar a significação do que a  
artista persegue e não deixa de ser sempre  
muito criativo. Para a Casa Triângulo, por  
exemplo, Regina responde ao trocadilho  
duchampiano (que brinca com a semelhança  
das palavras inglesas janela e viúva) com  
outro trocadilho: *intro (re:fresh widow, r.s.)*  
em forma de reposta de e-mail, brincando  
também com a semelhança de suas iniciais  
às de Rose Sélavy, personagem criado por  
Duchamp.

As palavras lhe parecem dar distância  
para análise e compreensão do processo vivido,  
de aprofundar suas próprias reflexões. É um  
modo também de precisar suas fontes e "calçar  
o projeto".

Há uma sintonia de Regina Silveira com  
o mundo à sua volta. Inesperadamente o livro  
deixado sem abrir, ao viajar para San Diego,  
desperta muitas imagens significativas. Acaso,  
intuição e imaginação parecem interligados,  
como em outros momentos da vida desta artista.

Em entrevista para Moraes sobre como  
as formas que persegue vão lhe ocorrendo, ela  
diz: "Não sei como ou onde elas surgem - se na  
mente ou no olho - mas o que meu desenho faz



Eu fiquei pensando que, de alguma  
maneira aquilo que eu estava fazendo  
tinha a ver com isto, e que  
**podia ser interpretado como  
uma espécie de identidade feminina,  
a minha,**

marcando o espaço...

São coisas que não sei de onde vêm...

são coisas que

**fertilizavam a minha imaginação**

...era uma leitura possível...

que o artista também faz

para o seu próprio trabalho...

**... eu tenho uma malinha**

em casa, preta, de desenhos,

onde fui jogando tudo

desde o primeiro momento...

Às vezes,

**tem tantos projetos ao mesmo tempo**

que têm que se dar

em diferentes épocas,

que eu crio um arquivo,

uma mala para cada um.

**Eu até desenhei uma pata em cima...**

É uma **caixa de referência.**

**Ainda existe** essa caixa...

**... desenvolvimentos**

**em trabalhos posteriores.**

Eu sempre pensei que deveria

**mostrar um pouco dela no Brasil.**

me foi oferecido

um **espaço específico**

é investigar o que me é dado pela intuição. O acaso entra junto com a intuição” (id, p. 68).

Na volta, encontra as palavras de Clarissa, como um acaso significativo. Aqui, as suas palavras - também de mulher, também instigada pela qualidade “animal” - abrem novas possibilidades de leitura do que já estava sendo criado e alimentam o imaginário da artista. Identidade feminina, sul americana no mundo pós-moderno californiano, assumindo sua força e seu modo próprio de deixar marcas.

Amorosamente sobre uma pasta preta, uma pegada desenhada marca a posse, as referências, as histórias deste projeto. Jornais, plantas, cartas, desenhos, fotografias...

A memória é preservada como a gaveta de guardados de Iberê.

Muitas “malinhas”, muitos projetos em ebulição. E lembro-me de José Antonio Marina (1995), para quem a inteligência criadora está presente na possibilidade de articular muitos projetos ao mesmo tempo. Projetos que se aninham, se enroscam na teia emaranhada dos projetos que nos fazem mais humanos.

Referendando o que Dewey diz sobre uma consumação que impulsiona para novas realizações, o projeto *Gone Wild* é fecundo, e desperta novas ideias.

Regina cria para a Casa Triângulo uma nova instalação. Com ela também são expostos

onde o elemento central era uma janela  
da Academia...

**invasão de pegadas  
através dessa janela.**

... Esse trabalho tem uma  
**relação irônica**  
com o *fresh window* de  
**Marcel Duchamps...**

É um trabalho muito mais orgânico.

A ideia aí é de irrupção...

**... uma contaminação gráfica.**

O real, a janela, era uma imagem  
também. Eu senti como uma espécie de  
cartoon e me interessou essa qualidade  
também.

... foi realizado já

**diretamente no computador,**  
...esse trabalho, como outras diversas  
sequências de objetos, são  
**diversificações imaginário todo que de  
repente me ocupou.**

neste momento,

super novo, super inédito.

É um projeto para a

**fachada do prédio da Bienal**  
de São Paulo ...

**para mim foi um desafio**

Os animais estão aí de volta, desta  
vez **conectados à ideia da  
devoração,**  
da voracidade que é própria dos

outros objetos, como um livro de artista (*Wild Book*), juntamente com alguns desenhos preparatórios e uma maquete de *Gone Wild*.

Para esta instalação voltam as pegadas, mas há animais perigosos e indefesos, grandes e pequenos, todos selvagens. Sua preocupação com o contexto a faz expandir ideias a partir da janela existente numa das salas da galeria. Regina faz referências, "irônicas" à *fresh widow* de Duchamp, artista que já lhe ocupara o imaginário em outras instalações.

A passagem dos coiotes se transformam em irrupção incontrolável, em pesadelo, com as pegadas saindo da escuridão.

O computador se expande como ferramenta e o resultado vai além do esperado. A janela se transforma em imagem.

No momento do depoimento a instalação, ainda em articulação, para a fachada da Bienal não havia sido batizada. Mas a imagem trazida por Regina é uma antevisão fiel do que viríamos meses depois no Parque do Ibirapuera. Na fachada da Bienal, amalgamados aos conceitos da antropofagia estão trilhas de animais, dentre eles lagartixa, urso polar, alce, tatu, pássaros...

*Tropel* era mais um dos projetos saídos da fonte de *Gone Wild*, assim como *Tropélia*, uma tapeçaria exposta em outubro de 98 na galeria Brito Cimino, misturando os passos do

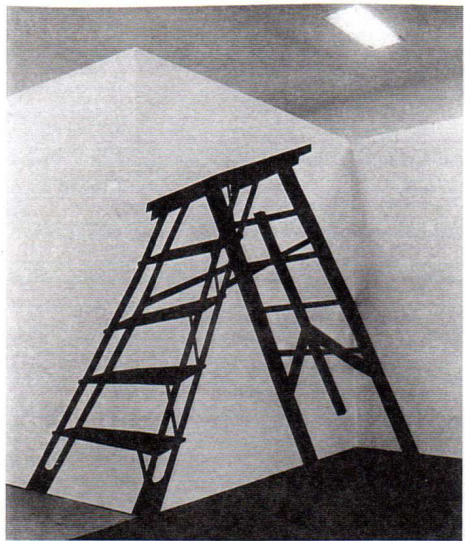
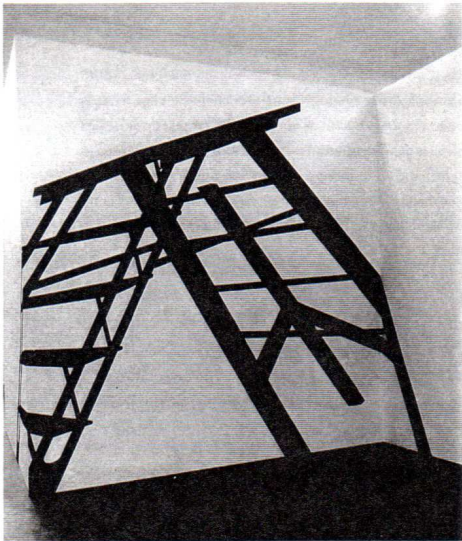
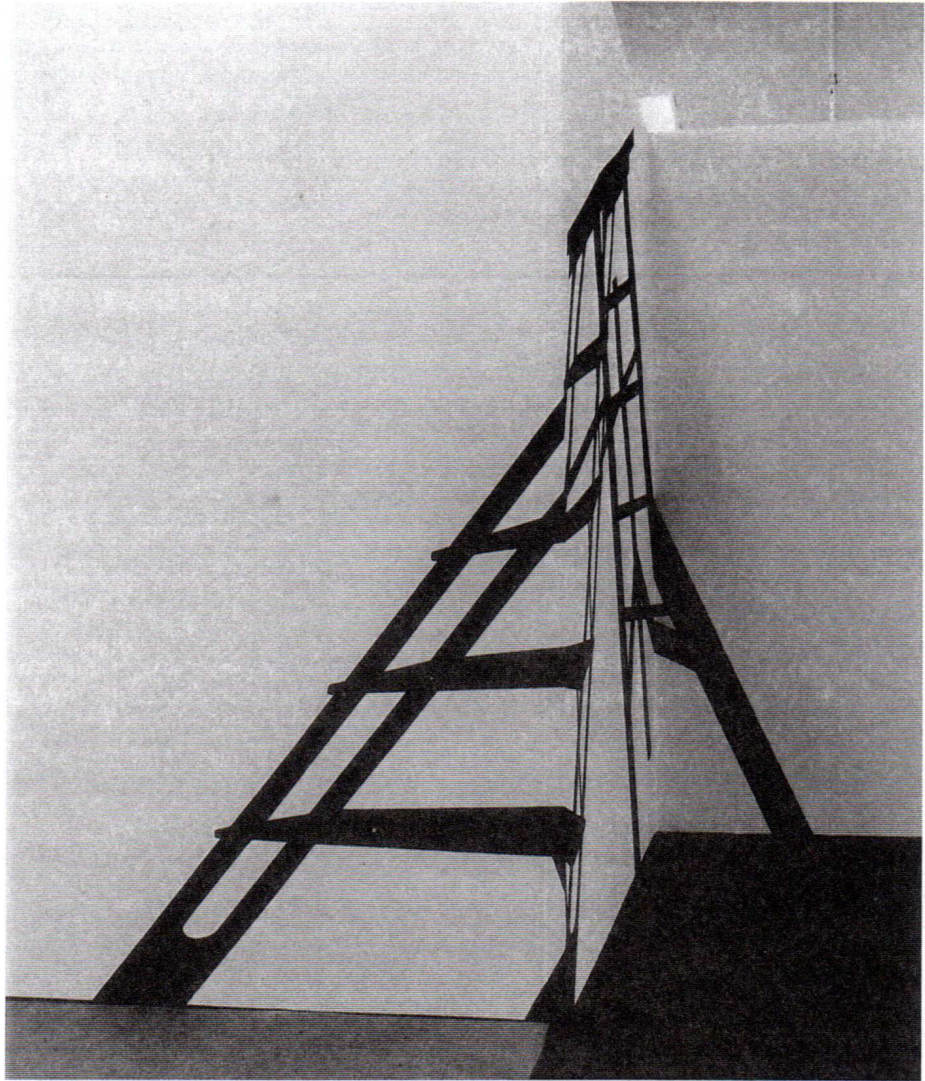
conteúdos da antropofagia, ao mesmo tempo eles aqui, são trilhas bastante organizadas...

**Não sei se será essa  
a última floração dessa ideia...**

público da Bienal às pegadas de animais de *Tropel*. Na época não sabia se esta seria a última floração. Tropélia ainda parecia estar em vias de nascimento.

Mais de 700 pegadas pintadas, algumas com mais de dois metros! Mais do que uma instalação, *Gone Wild* pode contar um pouco do olhar do artista sobre um projeto, mas “na verdade, ele não é assim linear”. Tomei a liberdade de ainda condensar de outra forma a fala, ajudando também a perceber as “fatias da criação” como disse Regina.

Alinhavo as palavras de John Dewey e Regina Silveira com outros interlocutores no sentido de aprofundar a questão da qualidade estética potencialmente presente numa experiência. Dentre as possibilidades de interpretação destas palavras é possível vislumbrar a inteireza da experiência estética que une o prático, o emocional e o intelectual; o passado e o presente interligados com um futuro carregado de propósitos; o velho e o novo; o acaso, a intuição e a imaginação. Experiência tornada estética porque vivida com movimentos de antecipação - no vislumbre do que é ainda apenas uma ideia - e acumulação que levam a consumação e que se ligam estruturalmente ao contexto onde a própria experiência é vivida. Experiência alimentada por novas informações, pelo estudo, pelo que foi produzido por outros, pela procura de ferramentas, por imersões cada vez mais focadas, pelo refinamento das significações, pela reflexão e crítica constante, sempre com a inquietude presente. Neste sentido, a experiência estética parece extremamente interligada com a ideia de projeto visto como um movimento criador impulsionado por um propósito, que envolve sujeito e objetos no aspecto intelectual, prático e emocional. E envolve também o outro, em mediações sensíveis e na memória preservada e compartilhada. Projetos que serão fecundos alimentos e impulsos para novas ações. A imersão na experiência, como produtores - instigados pelo próprio fazer ou por desafios e encomendas - ou fruidores, vivida com intensidade, traz em si o ato criador. Experiência vivida com movimentos de resistência e a tensão, luta e conflito, cercada de ideias e emoções vagas, deixando que um largo período de gestação leve ao nascimento daquilo que é apenas um vir-a-ser.



## como chuva de verão: a inquietude investigativa nos projetos de artista<sup>5</sup>

*O homem é um “ser de encontro”: constitui-se, desenvolve-se e se aperfeiçoa fundando relações de encontro com as realidades do meio ambiente que oferecem possibilidades para isso. Este tipo de relação é tão fecundo como exigente. Supõe uma fonte de prazer, entusiasmo, felicidade, amparo, simbolismo, festa, mas exige do homem uma atitude de abertura generosa, de disponibilidade, de singela confiança, de amor inquebrantável aos modos mais altos da unidade.”*

Alfonso López Quintás

Um dos aspectos que me chamou muita atenção no depoimento de Regina Silveira foi a ênfase dada ao contexto inicial, visivelmente desvelado pela repetição de três momentos de encontro: com o lugar onde criaria sua obra, com os parâmetros e com a ideia que brota. Há um encontro com o contexto, como campo germinado para a ação. Encontrar é achar e descobrir, é confrontar, é atinar, é ir de encontro, é chocar-se com algo e opor-se, é também topar por acaso. Encontro é abraço afetuoso, mas também confrontação. É estar junto, mas é também estar em oposição.

Nos encontros com as realidades diversas com as quais nos deparamos são também diversos os modos como lidamos com elas. Como cientistas ou artistas, como educadores ou biólogos, ou carteiros encontramos com os âmbitos das realidades, entendidos aqui pela perspectiva de Quintás (1993) como campos de ação. Independentemente do lugar profissional que ocupamos, podemos lidar com estes campos de forma estética quando os vivemos de forma integral, completa. Atitude que está presente no modo de ser/fazer do artista, mas que também encontra ecos em outros domínios, pois o que está em foco é a qualidade de encontros sensíveis com a vida.

A sensibilidade cobre um amplo grupo de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensitivo, o sensível e o sentimental junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o mero choque físico e emocional até a sensação mesma, isto é a significação das coisas, presente na experiência imediata (Dewey, 1934, p. 21).

---

<sup>5</sup> A obra de Regina Silveira: *Projectio 2*, abre este item. Foi realizada em 1984, com látex sobre painéis de madeira e mede 300x900 cm.

Nos encontros com as diferentes realidades, o artista tira partido e cria novas realidades. Ou coloca a realidade para ser vista de outra forma como na obra *Projectio 2* de Regina Silveira que abre este texto. Esta é a sua aventura. Uma aventura cuja gênese é a inquietude, o desassossego, a busca por algo, de forma sôfrega. Encontro em Salles (1998, p.30-31) três citações que reforçam a inquietude do artista:

Mal terminado um quadro atira-se para o seguinte na ânsia de achar satisfação para aquilo que interiormente o inquieta - Lasar Segall.

A arte é uma doença, é uma insatisfação humana: e o artista combate a doença fazendo mais arte, outra arte. Fazer outra arte é a única receita para a doença estética da imperfeição - Mário de Andrade

Há uma insatisfação estética, que nunca chega a ser totalmente completa e isto desperta nova energia. - Constantin Stanilavski

O caminho da criação não parece ser da imperfeição para a perfeição, que levaria à satisfação plena de uma necessidade. São outros os percursos, pois a busca parece infinita, a obra está sempre em estado de provável mutação. Isto, entretanto, não quer dizer que o artista não tenha encontros com a clareza, com a descoberta. Há uma cena no filme *Chaplin* (do diretor Richard Attenborough, com o ator Robert Downey Jr.) que entrecorta o passado vivido e um depoimento no presente, que tenho trabalhado com educadores. O filme mostra em determinado trecho o momento de criação da personagem: *O Vagabundo*. Chaplin conta como havia um momento mágico nesta criação: a bengala o chama, o chapéu vai até sua cabeça e assim ele constrói a personagem, numa aura azulada. A cena é também mágica. Mas, o entrevistador contesta, e ele aí conta toda a verdade, tão dura. Outra cena, então, mostra Chaplin em mil tentativas na frente do espelho até compor sua personagem. Os educadores nem sempre percebem que são dois momentos conflitantes ali colocados: o relato idealizado e a verdadeira inquietude da busca que só termina porque seu tempo acabou. É o mesmo que aconteceu com *Guernica*, pois até no dia em que sua obra saiu do ateliê, Picasso ainda fizera estudos para alguns detalhes, segundo Fabre (1979). É o mesmo que acontece com Mário Quintana quando diz que o poema termina apenas quando é publicado. Entra no circuito do público e é negado ao artista mais mudanças.

Esta inquietude provoca, e é provocada, pela ação investigativa. Curiosa, esta ação age como chuva leve ou como tempestade, formas dadas do céu de verão. Amainadas ou intensas, as chuvas são regalo para a mãe terra, sedenta pelo calor do sol. Depois, são outras as cores dos verdes que brindam de novo o sol.

A inquietude investigativa, imersa na experiência tem também qualidade estética. E está intrinsicamente relacionada com a capacidade de experimentar qualidades. Para Eisner (1998) “a experiência tem sua gênese em nossa transação com as qualidades que constituem nosso entorno” (p.35). Assim Regina Silveira foi insuflada pela qualidade “animal”, como ela mesmo se referiu em seu depoimento. Assim Iberê Camargo fala da alma das coisas. Qualidades experimentadas pelos sentidos. Mas, se aprendemos a ver, aprendemos também a buscar categorias e critérios para o que vemos. Este é outro aspecto da inquietude investigativa: o juízo que envolve a crítica. Está sempre presente no diálogo interno do artista consigo mesmo e é visível, no seu afastamento físico na frente de sua obra, procurando distância para contemplar, e por isso, julgar. Crítica que pode ser severa e barrar a criação, ou generosa e paciente.

Para Dewey, a crítica pode ser do tipo legalista, onde o juiz ocupa uma posição de autoridade autoritária, que conduz o crítico “a falar como se fora um advogado de princípios estabelecidos que tem uma soberania inquestionável” (1934, p.265). Ou do tipo “impressionista”, afundada no caos da subjetividade que carece de controle objetivo. Mas Dewey vê também a crítica como ato de investigação controlada.

... a crítica é juízo, que como juízo implica uma aventura, um elemento hipotético; que se aplica a qualidades que são qualidades de objeto e se ocupa de um objeto individual que não se presta a comparações mediante uma regra externa pré-estabelecida, com coisas diferentes. O crítico se revela em sua crítica pelos elementos de aventura que possui. (Dewey, 1934, p.272)

Considerando a crítica como uma arte da revelação, Eisner vê o crítico como um “parteiro da percepção” que “precisa perceber o que é sutil e complexo, apreciar tanto os significados conotativos quanto os denotativos dos eventos, e ser hábil para torná-los vívidos através da linguagem que use para se comunicar” (1985, p, 380). Crítico capaz de buscar critérios dentro da própria obra, da própria qualidade que ali está sendo

desvelada, que vive uma aventura, uma experiência estética. A criação, portanto, faz parte também da inquietude investigativa, e condensa zonas de prazer e satisfação e de resistência e tensão. Relação fecunda e exigente, mas que nos torna mais humanos.

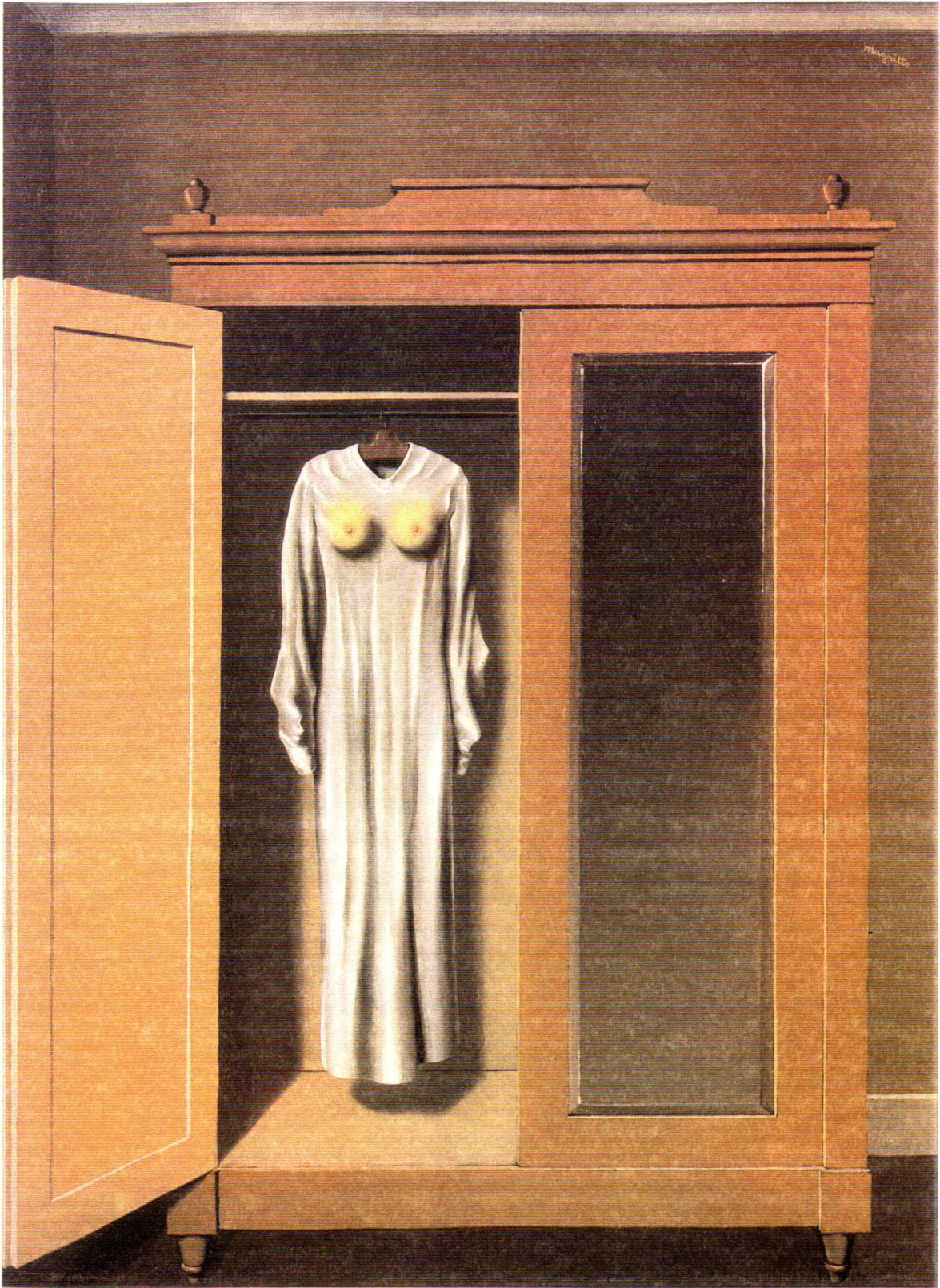
Construir um mundo significativo requer que nós conceitualizemos padrões do entorno, reconheçamos as regras que são tácitas e explícitas em nossa vida social, sintamo-nos suficientemente livres para jogar e arriscar invenções conceituais quando elas possam ocorrer. A criação destes padrões significa em parte a construção de estruturas que estão juntas, que são coerentes e expressam ordem e interesse e nos tornam hábeis a construir o sentido do mundo. **Este fazer sentido, eu acredito, é um ato artístico.** Nós funcionamos como arquitetos de nossa própria civilização (cultura, informação), nós construímos nossos próprios edifícios conceituais e nós os queremos tão belos quanto úteis". (p.364, grifo meu)

Os artistas investigam de maneira qualitativa, tanto na formulação dos fins quanto no uso dos significados para realizar aqueles fins, segundo Dewey. Há, portanto, um caráter especulativo na experiência estética, pois é experimental, orientada para seu próprio aperfeiçoamento. "Não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência de arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição" (Pareyson, 1984, p. 20). Concordamos com Eisner que acredita que a apreciação e crítica da educação deveria se espelhar na apreciação e na crítica da arte. O caráter qualitativo desta crítica estaria centrada no próprio caráter qualitativo da arte.

É preciso encorajar os aprendizes, sejam alunos ou educadores-alunos, para explorar pensamentos, a criar e jogar com padrões apreciando a estrutura de suas ideias e o processo no quais estas estruturas são formadas. O ensino deve deixar de ser uma experiência acadêmica para ser uma experiência intelectual, na perspectiva estética que envolve processo e forma conscientemente vivida.

Mas as relações possíveis com a educação ainda estão apenas sendo levantadas. Há muito ainda para investigar... Novas chuvas... São as águas de março fechando o verão... mas, tornando-se presente também em outros tempos, espaços... e estações.





**U**m grão de trigo, deixado sozinho no campo após a colheita, esperava pela chuva a fim de esconder-se novamente sob a terra.

Uma formiga viu o grão, colocou-o nas costas e partiu penosamente em direção ao distante formigueiro.

A medida que andava, o grão de trigo parecia pesar cada vez mais sobre suas costas cansadas.

\_ Por que você não me deixa aqui? Perguntou-lhe o grão de trigo.

A formiga respondeu: \_Se eu deixar você para trás, podemos não ter provisões suficientes para o inverno. Em nosso formigueiro há muitas formigas e cada uma de nós deve levar para o celeiro todo o alimento que encontrar.

\_ Mas eu não fui feito para ser comida, objetou o grão de trigo. \_ Sou uma semente, cheia de vida, e meu destino é dar origem a uma planta. Ouça, cara formiga, vamos fazer um pacto.

A formiga, contente por poder descansar um pouco, colocou o grão de trigo no chão e perguntou:

\_ Que pacto?

\_ Se você me deixar aqui no campo, respondeu o grão de trigo, \_ em vez de me levar para o formigueiro, eu darei a você, daqui a um ano, cem grãos de trigo exatamente iguais a mim.

A formiga olhou para o grão de trigo com ar incrédulo.

\_ Sim, cara formiga. Creia no que estou lhe dizendo. Se você desistir de mim agora eu lhe darei cem de mim - cem grãos de trigo para seu celeiro.

A formiga pensou: \_ Cem grãos em troca de um só... Mas isso é um milagre!

\_ E como é que você vai fazer isso? Perguntou ela.

\_ Isso é um mistério, respondeu o grão de trigo. - É o mistério da vida. Cave um burquinho, enterre-me dentro dele e volte dentro de um ano.

No ano seguinte a formiga voltou. O grão de trigo transformara-se numa nova planta carregada de sementes, cumprindo, portanto, a promessa.

Leonardo da Vinci

## II. As provisões do educador de arte

### na colheita de outono preparando outros tempos<sup>1</sup>

Quando damos aos objetos a amizade que convém, não abrimos o armário sem estremecer um pouco. Sob sua madeira ruiva, o armário é amêndoa muito branca. Abrí-lo é viver um acontecimento de brancura.

Gaston Bachelard

O armário (está) cheio do tumulto mudo das lembranças.

Milocz

Como formigas, recolhemos víveres de toda a espécie para nosso celeiro. Nossos armários, nossas gavetas, nossas caixinhas guardam pedaços de sonho e de dor, também pedagógicos. Mas também colhemos dos armários de outros parceiros que generosamente convivem conosco, e dos armários dos teóricos que estudamos, e de tantos outros, em tantos lugares e tempos diversos...

No armário nossas vestes guardam também a pele que a habitaram, ainda com cheiro tênue do perfume, ainda com a forma impregnada. Isto me faz lembrar uma música de Chico Buarque que fala das roupas que guardam memórias... “Todo poeta dos móveis - mesmo um poeta em sua mansarda, um poeta sem móveis - sabe por instinto que o espaço interior do armário é profundo. O espaço interior do armário é um *espaço de intimidade*, um espaço que não se abre para qualquer um” (Bachelard, 1993, p.91, grifos do autor). É um espaço de memórias. Para ele, há também um centro de ordem no armário que protege toda a casa. Centro de ordem carregado de histórias e de esperanças, de promessas. Como a formiga da fábula de Leonardo da Vinci que acreditou no grão de trigo. Promessa que implica em acreditar, em voto de confiança.

Neste armário celeiro guardamos alimento não só para o corpo, como depósitos de provisões. Em seu depoimento fala Regina das imagens que nutrem e no próximo

---

<sup>1</sup> Nas duas páginas anteriores são vistos os textos visuais que abrem este capítulo: texto visual - *Homenagem a Mack Sennett*, René Magritte (1898-1967), 1937, óleo sobre tela, 73 x 54 cm; texto verbal - Fábula: *A formiga e o grão de trigo* de Leonardo da Vinci (1452-1519) em *Fábulas e Lendas* (1972).

depoimento, do educador, veremos nove vezes repetida a ideia do alimento. Alimento que vem da teoria, do outro, seja parceiro ou aluno. Provisões que marcam o acervo do educador, seu modo específico de ser.

### **o avesso do avesso: a nossa pele pedagógica**

Uma cena em reunião:

A aprendiz-educadora de arte apresenta os trabalhos feitos pelos alunos. O grupo lê e analisa os resultados de sua proposta, levantando características dos desenhos, analisando resoluções plásticas, expressividade e a utilização de modelos conhecidos. Somente depois, a coordenação chama a atenção sobre os escritos que ela havia feito sobre os trabalhos, com caneta vermelha. Eram palavras de incentivo.

Perguntada sobre o porquê desta ação, a educadora ficou perplexa. Não havia pensado sobre ela. Simplesmente havia executado o que estava em seu repertório pessoal...

Nem sempre o educador está atento a sua própria rotina, ao seu acervo singular que é lastro de sua ação pedagógica, do saber de sua experiência pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1992). Muitas vezes não sabe mais, por exemplo, como consegue captar atenção, como identifica uma possibilidade de erro, etc. É frente a um incidente crítico ou no contato com outro, nas improvisações não fundamentadas causadas pelas urgências ou nos acontecimentos complexos e incontroláveis que toma consciência de sua próprias rotinas, de seu próprio modo de resolver o cotidiano.

Nem sempre um educador de educadores, um coordenador, ou supervisor, pode perceber ações que mereceriam um maior cuidado, uma outra resposta. Na cena pedagógica relatada, nenhum integrante do grupo participante daquela reunião havia estranhado a escrita invasora (que, em outros momentos poderia se tornar dialógica). E ela poderia ter passado despercebida se não fosse a atuação questionadora da coordenação, que problematizou e provocou uma longa discussão sobre a avaliação que ali estava processada e sobre o escrever nos desenhos das crianças, especialmente nas garatujas, mas que continuam em desenhos figurativos posteriores (discussão também

lembrada no depoimento de outra aprendiz-educadora, que veremos no capítulo III). Se porque outros já assim faziam, repetem-se as fórmulas, ou porque se diz que não se deve, retira-se o hábito e cria-se outra “moda”, mas muito pouco se abre espaço para uma reflexão mais profunda sobre estas ações.

Momentos como este são valiosos porque colocam todos no jogo de revisão da própria prática e das concepções que as fundamentam. O estranhamento frente ao que parece tão comum remexe com nossas próprias estruturas e nos tira do sono como um soco no estômago. As vezes, dói!

Costurada no forro de nossa pele pedagógica, no avesso do avesso está o que Perrenoud (1993) chama de *habitus*. Este conceito foi utilizado por Bourdieu, que compartilha sua gênese em *O poder simbólico* (1989). Perrenoud compreende *habitus* como “a gramática geradora das práticas” e utiliza-se da definição de Bordieu em seu livro *Esquisse d'une théorie de la pratique*:

“um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (citado por Perrenoud, 1993, p.39, grifos do autor).

Assim, este sistema de esquemas está presente em toda improvisação e também em toda a ação planejada. Está presente nas certezas e nas dúvidas, nas decisões e nas condutas rotineiras ou inconscientes, nas invenções de estratégias ou na repetição daquelas já mecânicas. Está presente também nos valores que auferimos ao mundo que nos rodeia.

Como gramática articuladora de nosso pensar, o *habitus* se desvela em nosso modo particular de ver/pensar o mundo. O que dele lemos ganha sentido com as ligações estabelecidas com nossos próprios *habitus*.

Em nosso corpo está inscrita toda uma história, que se casa com a função que vestimos, que também tem uma história, uma tradição. Somos tartarugas que levamos

nossas casas, nossas lembranças, como já disse Iberê Camargo. E nem sempre nos conscientizamos de pequenos signos de nossa identidade, de concepções e conceitos que fundamentam nossas ações e nossos valores, que provocam nossas escolhas por determinados caminhos.

Para Perrenoud, em nosso cotidiano escolar há uma “sucessão de micro-decisões” que nem sempre são pensadas previamente. Escolher entre ver e não ver, responder ou reagir com nova pergunta, ignorar ou demorar-se um pouco mais com um aluno em dificuldade, encorajá-lo com uma palavra ou dar novas tarefas, “pegar no pé” ou “deixar passar” uma conduta inapropriada, seguir ou não uma pista sugerida por um aluno, dar sequência a uma discussão ou terminá-la, dar a palavra a este ou àquele, aceitar ou não uma proposta, dramatizar ou banalizar um apelo à calma, são exemplos de decisões dados pelo próprio autor tomadas durante a ação, sem grande ou nenhuma reflexão. Contudo, isto não quer dizer que são tomadas ao acaso.

As decisões, nem sempre conscientes, podem se originar de esquemas de ação que o professor dispõe, somadas à percepção e avaliação, pois “a gênese da ação não exige a tomada de consciência dos esquemas que a sustentam mais ou menos diretamente” (id, p.39). Apenas agimos, irrefletidamente. E nesta ação é possível perceber os esquemas instalados. Estes, mesmo sem a consistência de uma fundamentação teórica, se revelam tanto na situação de improvisação e sua ilusão da espontaneidade, como na preparação da aula quando projetamos, de certa forma, o que vamos fazer ou dizer e a ordem em que será feita. Para Perrenoud, ao iniciar uma lição ou uma atividade

...o professor inspira-se sempre num projeto, num guião, num conjunto de regras de ação mais ou menos presentes no seu espírito. A partir daí deverá gerir a situação efetiva que se afastará sempre, muito ou pouco, do seu plano ou de casos abrangidos pelas regras de conduta. É aí que intervém o *habitus* (id, p.39).

De forma mais ou menos consciente, o professor tenta integrar uma totalidade de dados: “o que está a acontecer, o que foi feito, o que desejaria fazer, o que se pode ainda fazer, o que deveria fazer nesta situação tendo em conta os princípios didáticos e

os diversos obstáculos” (id, p.40). O *habitus* transforma estes dados da realidade numa ação eficaz, reversível ou inadequada,... Isto acontece no tempo real da sala de aula.

O conceito de *habitus* encontra paralelo com a ideia desenvolvida por Pichon-Rivière (1988) e Bleger (1980), estudiosos das relações grupais. O esquema referencial “é o conjunto de conhecimentos, de atitudes, que cada um de nós tem em sua mente e com o qual trabalha na relação com o mundo e consigo mesmo” (Pichon-Rivière, id, p.61) Envolve afetos e experiências e é o conteúdo latente de qualquer processo. O esquema referencial está impregnado pela ideologia. Está enredada na ação, mais do que quando se fala sobre ela. E é nas pequenas decisões e ações que se explicita. Muitas vezes só um olhar distanciado e que busca o estranhamento para crescer pode perceber as próprias amarras.

Nossos *habitus*, nossos esquemas referenciais marcam nossa singularidade como seres humanos, refletindo a subjetividade de nossa pele, também pedagógica. Espaço de intimidade revelada também pelo nosso acervo guardado em nossos armários celeiros.

Um esquema referencial inadequado ou empobrecido não nos permite perceber certos fenômenos. Isto é um sério problema quando abordamos o ensino de arte. De forma geral nossa cultura pedagógica não valoriza a linguagem da arte como forma de expressão e como área de conhecimento, ainda vive cercada pelos mitos do bom desenho.

Uma das pesquisas, que tenho feito e discutido com estudantes de arte e educadores é retomar os primeiros encontros com a arte. Através desta memória revisitada, procuramos olhar com mais profundidade as marcas de nossos *habitus*, nem sempre conscientes, mas que deixam ressonâncias em nossos conceitos. No ato de rememorar o processo de aprendizagem desta linguagem, com frequência são lembradas situações de frustração, de sensação de não-saber, de desvalorização, de desejos sufocados. Estas memórias, revisitadas, trazem de volta o sabor doce ou amargo, a traquinagem divertida ou a percepção dolorida de valores incompreendidos. Através destas ressonâncias do passado é possível investigar os conceitos que marcaram as perspectivas presentes, e conseqüentemente nossos esquemas referenciais, nossa pele.

Alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se outras situações forem oportunizadas para que sejam ressignificadas. Há de se romper com habitus cristalizados, há de se transformá-los. É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta, mais profunda.

As obras ou reproduções com as quais convivemos em nossas casas, também engrossaram as águas que fluem em nosso imaginário estético e muitas vezes são pautadas pelo realismo e pelos preceitos acadêmicos.

A desvalorização da produção infantil, com o ensinamento de fórmulas ou em obediência a certos padrões de avaliação da escola, os simplificados critérios de “bonito e feio”, “certo e errado”, ou mesmo o elogio a trabalhos de cópia, atestam a compreensão da arte como reprodução da realidade. Colada a estas ideias desvela-se também o conceito de que arte não se aprende. Mas a valorização da produção infantil, desvinculada do talento ou dom, é, por outro lado, instigadora para a expressão liberta de preocupações vindas do mundo externo - pois já são suficientes os desafios internos, impostos pelo próprio produtor em seu desejo de busca constante. A disponibilidade para produzir ou para compreender o processo de criação do outro, assim como o exercício do pensamento divergente - capaz de investigar significações através de perspectivas até conflitantes - podem também deixar marcas em nossa compreensão do universo da arte.

O mesmo acontece com a frequência de museus, galerias, espetáculos teatrais. Situações prazerosas, ou não, são reatualizadas frente a novas visitas. Situações que também remetem ao fato de que muitas vezes não apreciamos o que não temos em nosso repertório interno para compreender. E, se esta significação não é mediada, o sentimento de rejeição fica instalado. A simbiose entre gostar e compreender frequentemente inibe a disponibilidade ao contato e requer muito trabalho para que o fruidor perceba que pode compreender e valorizar uma obra, independentemente de sua preferência, chegando a níveis mais elevados em seu desenvolvimento expressivo (Parsons, 1992). Muitas vezes, a busca da compreensão é que impulsiona para um curso de Arte.



Se não transformarmos nossos esquemas referenciais não poderemos perceber aspectos que estariam encobertos pelos nossos próprios filtros. Entretanto há outros aspectos mais difíceis de serem tocados, pois são componentes inconscientes, que não sendo conhecidos, distorcem ou bloqueiam a aprendizagem.

Freqüentemente só percebemos nossos esquemas de ação na diferença com o outro, quando podemos perceber a nossa própria prática, colocando o olhar do outro em nosso próprio olhar. Este outro pode ser um educador de educadores, um colega, um coordenador, o aluno, ou mesmo o teórico que lemos e que nos oferece novos ângulos de visão.

Estar em processo de formação contínua é estar permanentemente aberto para compreender os próprios esquemas referenciais, os próprios *habitus*. E transformá-los assimilando novos modelos, novos esquemas de ação, como na lição piagetiana, que continuo a pesquisar.

Desvelar *habitus* é também desvelar zonas de desenvolvimento real. É perceber o que já sabemos para perceber o que já intuímos e que se pode abrir como zona potencial de conhecimento. Estes conceitos de Vygotsky (1984) muito nos ajudam a compreender nossa ação como educadores de educadores. Nem sempre, contudo, é fácil perceber o que pode tangenciar o que o professor em formação já intui para puxá-lo para ir mais longe e profundamente. E, certamente se perde muito tempo em reuniões de trabalho com a leitura de textos teóricos que pouco fazem ponte com estas zonas reais. O efeito é desmobilizador e muitas vêzes faz o educador acreditar que toda teoria se distancia tanto da prática que passa a desprezá-la ou a servir-se dela apenas como um saber que lhe dá maior poder de discurso, mas não necessariamente se reverte em sua prática cotidiana.

Qual seria o papel de um educador de educadores, atuando como professor ou coordenador, no enfrentamento, na reorganização, na transformação destes *habitus*?

É pela releitura da experiência que o professor pode perceber o *habitus* e as fundamentações teórico-práticas pedagógicas que utiliza, mesmo que inconscientemente. É por isso que é preciso escrever reflexivamente sobre ela, como possibilidade de levantar estas decisões e avaliá-las. Poderia haver uma confirmação da prática ou uma reorganização de esquemas, fruto de algum conflito cognitivo ou contradição entre decisões tomadas, que poderia ser ampliada pela discussão dentro de uma equipe pedagógica. Há ainda a possibilidade de ler a experiência a partir de paradigmas interpretativos. Com olhares sob perspectivas teóricas diferentes amplia-se a possibilidade de compreendê-la. Isto envolve a interação com outros parceiros, colegas e coordenação, além do estudo de teóricos que possam nutrir esta leitura. Aqui a teoria se dirige a prática e a alimenta e revigora.

Não se pode, entretanto, reduzir a compreensão do *habitus* a uma visão apenas pessoal, que pode tender ao narcisismo. A conscientização de que todos têm um sistema de referência, operando consciente ou inconscientemente, deve dar oportunidade de reconhecer a base social das experiências e percepções subjetivas. É preciso “reconhecer a natureza social, e, portanto, política do pensar e do agir” (Giroux, 1997, p.87).

Mas, como colocar a sala de aula como material a ser interpretado? Seria possível identificar *habitus*? O que poderíamos perceber e aprender com o depoimento de um educador de artes visuais?



## **o olhar do educador de arte sobre um projeto<sup>1</sup>**

O depoimento da Prof<sup>a</sup> Rosane Acedo Vieira foi gravado em vídeo e áudio na manhã de 8 de julho de 1998. Enquanto terminávamos a montagem, com trabalhos de alunos, ela leu as questões-roteiro que já haviam sido comentadas em conversa anterior. Este roteiro ficou sobre a mesa como apoio, algumas vezes buscado. De forma fluente Rosane falou durante quarenta e um minutos ininterruptamente, respondendo depois a algumas questões, completando cinquenta e dois minutos de gravação.

Com formação em Artes Plásticas e professora de arte numa escola particular na cidade de São Paulo que tem inovado seu trabalho com o ensino médio a partir de projetos, Rosane tem muitos anos de docência. Também é co-autora de livros para crianças sobre Portinari e Tarsila, participando atualmente da elaboração de uma publicação interdisciplinar para o ensino médio. Com esta bagagem em seu celeiro, poderemos encontrar alguns aspectos para aprofundar nossas respostas.

Frente à solicitação de que selecionasse um projeto, Rosane escolheu relatar um primeiro, desenvolvido no ano anterior, com as turmas de 1<sup>a</sup> série do ensino médio, sobre a questão do ver e a cidade de São Paulo. Chegou carregando muitos trabalhos e pastas. Com alguns deles foi montado um painel na parede - formando um cenário para a vídeo gravação - atrás de sua cadeira e outros ficaram sobre a mesa.

Antes de dialogar com as palavras, procuro suas imagens no vídeo, também as marcas de sua fala gestual. Mais extrovertida, Rosane gesticula muito e tem uma expressão facial muito forte e expressiva. Parece falar sorrindo durante quase todo o depoimento, chegando mesmo a rir com algumas situações contadas. Há poucos momentos de sua fisionomia menos sorridente. Isto acontece quando explica a estrutura do curso de ensino médio, quando fala de seu trabalho na escolha do conteúdo específico dentro do projeto geral para os primeiros anos, quando expõe sobre o mapa conceitual trabalhado junto com os alunos sobre a linguagem da arte, quando fala algu-

---

<sup>1</sup> Na página anterior, abrindo este item, vê-se uma montagem com trabalhos de alunos da Prof. Rosane Acedo Vieira, relativos ao projeto apresentado.

mas de suas propostas, quando marca o resultado de seu projeto com descobertas significativas e também quando conta das reuniões e do papel da coordenação, e do momento de avaliação. Esta expressão menos sorridente parece marcar momentos em que tudo parece mais sistematizado, teorizado. Parecem indicar certezas.

Na maior parte do tempo fala então com uma expressão mais sorridente, especialmente quando mostra os trabalhos dos alunos. Esta é a marca maior de sua expressão facial. Entretanto, o sorriso parece se abrir mais quando conta da escolha do projeto, da inquietação inicial e de uma série de dúvidas na sequência do projeto, no momento em que conta da finalização “como momentos muito bons e significativos”, e também quando fala da recepção dos alunos às críticas feitas fora da escola. Sorri muito também quando fala de suas próprias peripécias como fotógrafa da cidade de São Paulo, de como viu seu papel e sua ação neste projeto, do acervo guardado e quando termina o depoimento com muito orgulho. Em alguns momentos, abre ainda mais o seu sorriso, com risadas soltas quando fala sobre algumas reações dos alunos e suas ousadas saídas e também de seu receio divertido de ser considerada uma professora “maluca”. Parecem indicar, especialmente, seu envolvimento com os resultados e o humor de alguns momentos.

Rosane assim transmite uma grande alegria pelo que faz e por estar compartilhando suas experiências conosco. Assim como Regina Silveira seu corpo todo traduz o envolvimento o cognitivo, o emocional e o físico, na inteireza da experiência estética. Seu olhar se dirige para mim,



estrategicamente colocada quase em frente à câmara e para a mesa onde estão o roteiro e mais alguns trabalhos de alunos, além de um texto escrito por ela. Seus gestos reforçam o que diz, em alguns momentos e é com muito carinho que aponta trabalhos na parede ou folheia os que estão sobre a mesa.

Quando eu falava sobre o depoimento da artista plástica Regina Silveira, no capítulo anterior, comentava que seu relato enfatizava os momentos iniciais de seu projeto de arte. No relato de Rosane, assim como o de outros educadores, há uma ênfase nos resultados. Por que esta diferença aqui apontada? Evidentemente a obra do educador é o resultado obtido com seus aprendizes, mas por que não é tão importante para ele o ponto inicial? Seria devido ao fato de que a obra do educador de arte, num projeto complexo como o de Rosane é composta por muitas ações interligadas, enquanto que a do projeto do artista aqui relatada constrói-se sobre uma única obra? Para responder estas questões teríamos de ouvir mais depoimentos...

Uma ideia é bastante repetida no depoimento de Rosane: por nove vezes fala do alimento que vem na troca com a coordenação (três vezes) ou com seus pares em reunião. Também aponta o alimento advindo de sua própria pesquisa e estudo (duas vezes), alimentando também o aluno. Mas os alunos também a alimentam, assim como o projeto passado alimenta o próximo projeto. É possível perceber a trama intrincada de relações com a metáfora de nutrição entre aqueles que interagem através de um projeto.

Outro aspecto interessante é que as ações não apenas se sucedem em sequência, simplesmente. Rosane usa várias vezes a palavra “paralelamente” para indicar ações concomitantes. Ou fala de uma proposta e depois comenta o que foi feito anterior a ela, como geradora ou impulsionadora da atividade posterior. Fica aqui claro a força do resultado e não as ações, não menos importantes, que dão uma qualidade especial e singular ao trabalho que foi feito. São as ações anteriores que implicam num trabalho mais fecundo, mas poderiam ficar embaçadas num relato mais apressado, quando o resultado seria mais valorizado, seja pelos ouvintes seja pela própria fala. Há ações importantes que poderiam ficar minimizadas e que fazem a diferença entre um trabalho mais significativo e aquele que apenas executa tarefas. Talvez estejam aí grandes diferenças em resultados que poderiam ser próximos, porque há ações nem

sempre percebidas que provocam a diferença. Num relato, como troca de experiências, estas sutilezas poderiam ficar escondidas. Rosane, por exemplo, não conta do registro dos projetos pessoais de cada aluno em seu texto escrito sobre o projeto. Isto evidencia a importância de um cuidado especial na chamada “troca de experiências”, quando os resultados encobrem as micro-decisões, as sutilezas dos desafios, o acompanhamento compartilhado dos projetos pessoais dentro do projeto maior.



Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento da  
Profª Rosane Acedo Vieira pelos olhares de todos os presentes

Há muitas possibilidades na leitura do depoimento de Rosane (na íntegra no anexo 3). Entretanto optei por eliminar o foco sobre o projeto realizado com os alunos, especialmente as propostas ou as soluções apresentados, voltando meu olhar sobre seus movimentos como educadora de arte. Não seguirei seu relato apaixonado, mas enfocarei aspectos em blocos buscando essências. No lado direito, trechos da fala de Rosane, no lado esquerdo, comentários, interpretações, reflexões minhas:

O desafio, embora não seja a ênfase, é um ponto importante no depoimento de Rosane. Isto fica claro também quando escreve em seu texto sobre o projeto. Quando foi convidada se sentiu “como quem recebe um presente. Ainda embalado, tentava desvendá-lo, analisá-lo, verificando suas dimensões, sua abrangência, seus desdobramentos.”

Ao mesmo tempo recebe também um estímulo de um coordenador pedagógico da escola, marcando sua competência para a tarefa.

Os desafios não se situam apenas no início do projeto, mas aparecem na sua concretização e apontam as faltas teóricas ou práticas. Estas aparecem como “buracos” que implicam em buscas constantes, com a coordenação, com os colegas, com amigos fora da escola que tem conhecimentos específicos para ampliação de seu estudo, na tentativa de serem preenchidos.

O processo de criação, também pautado em desafios parece ser instigado e ampliado pela interação. Este é um outro aspecto importante no desenvolvimento do projeto.

A aproximação com os demais parceiros é uma tarefa assumida por si mesma. Rosane se interessa pelo projeto, por acompanhar o pensamento pedagógico de seus colegas. É seu ponto de partida para

**Eu fui convidada...**  
...uma **inquietação “danada”**...

em relação com  
“o que eu posso fazer  
com o que está aí?”.

**Mas realmente era uma  
coisa fascinante**

o que estavam me propondo.

Fui convidada pela minha coordenadora da  
escola, que me chamou e falou: “\_ Você tem

o

**perfil**

para estar trabalhando com esse projeto.”

... Paralelamente  
(ao trabalho dos alunos),  
eu estava fazendo as  
**minhas buscas** também.  
Eu também estava com  
**uma série de dúvidas**,  
também estava com  
**alguns “buracos”**  
a serem preenchidos.

...tratei de ler tudo o que os outros  
professores haviam já lido,  
**para iniciar e decidir**  
qual seria a minha linha de atuação,  
a minha linha de intervenção dentro do



decidir sua linha de atuação.

A coordenação geral do projeto ou a coordenação da área tem uma importância, como diz Rosane, “fundamental”. Percebe, entretanto, que a decisão é sua, trabalhosa-mente construída.

Esta coordenação geral é vista em sua ação como mediadora entre os educadores das várias áreas, promovendo a troca em reuniões semanais, com a presença de todos os professores e da coordenadora da área de artes também.

A parceria com a coordenação de arte é bem visível no depoimento de Rosane. Além de incentivadora, a coordenação compartilhava do pensar do educador para teorizar a prática, para encontrar soluções para as questões que surgiam, dando apoio ...

Além do apoio teórico e prático, Rosane deixa perceber a necessidade do aval da coordenação, dando-lhe segurança e confiança para seguir seu trabalho. Percebe-se assim uma coordenação segura, embora partilhando o desafio, e atuante, pois era uma situação também desafiadora para a coordenação, pois também era nova para ela.

A parceria é marcada pela ideia do trabalho desenvolvido a quatro mãos, mas este compartilhar da coordenação nem

projeto.

... **decidi, consultando coordenadores,**  
com muito trabalho,  
que nós trabalharíamos na questão do  
“ver”,  
do fazer uma leitura dessa cidade.

**Nós nos reuníamos,**  
... e nessas reuniões  
**nós trocávamos**  
como é que estavam indo as nossas aulas e  
o que  
**um poderia estar alimentando o outro.**

Eu comecei a ler muito e tive um  
**apoio muito grande da coordenadora.**  
E foi muito bom porque na verdade para ela  
também era uma  
**situação bastante nova.**  
...nós duas **nos alimentamos** muito...

...foi muito mais no sentido de  
**apoio mesmo, de estar incentivando,**  
ou até estar buscando algumas soluções  
práticas para uma que eu estava  
desenvolvendo...  
...sempre que senti necessidade  
**busquei o apoio, o aval**  
dela em uma série de coisas e ela  
**esteve me alimentando também.**  
Ela achava algum texto e me trazia e  
quando eu achava algum texto passava para

sempre é comum na vida do educador, que as vezes é muito solitário em seu trabalho em sala de aula, restando à coordenação um papel que lida mais com aspectos burocráticos do que realmente pedagógicos. Concordo com Rosane, o papel do coordenador é fundamental.

A interação não está restrita apenas às coordenações ou aos colegas, mas aparece também nas relações com os alunos.

Este acompanhamento dos alunos a leva a perceber que eles continuavam fotografando. A mobilização tinha sido intensa. E é a partir da leitura de interesses que Rosane cria a ideia do portfólio. Nasce um projeto dentro do maior, focalizando a linguagem da fotografia. Um nova espiral embutida na maior que girava em torno da questão do ver.

A montagem do portfólio também traz em si o conceito da relação profunda entre forma e conteúdo. Papéis e montagens giravam em torno de significações, de sentidos.

Os alunos também parecem participar de algumas decisões, como a continuidade do planejamento para o segundo semestre.

A utilização da negociação indica

ela. Então foi um trabalho desenvolvido ali **a quatro mãos...**

**O papel do coordenador é fundamental**

Paralelamente...  
eles continuavam a fotografar.  
**Estavam muito mobilizados**  
com essa questão da fotografia.  
Foi aí então, que eu propus  
que fizessem um portfólio...  
e a montagem ficou  
**por conta deles...**

...Tinham que estar propondo  
**soluções novas...**

“\_ Busquem montagens que tenham a ver com vocês, com seu projeto, com vocês mesmos e busquem materiais diferentes, papéis diferentes...”

...foi uma coisa  
**decidida junto**  
**com os alunos ...**

Começamos a estipular alguns prazos... E

claramente a dinâmica interativa proposta por Rosane, percebendo-se no relato o grande espaço de fala do aluno. Isto é claramente visível pelo nível de detalhes do processo de cada aluno que Rosane relata.

Esta interação leva a uma relação de confiança. Ela estabelece também uma nova relação com a autoridade.

A inquietação dos alunos mais “autoritários” que haviam trazido seus trabalhos no tempo combinado e que “cobram” nota, é transformada em novo impulso para criações mais ousadas.

A partir das questões trazidas pelos alunos novas possibilidades de ampliações do projeto são realizadas com a parceria entre professores, com novas discussões.

As imagens eram geradoras de muitos questionamentos e implicavam numa aproximação muito intensa com o contexto, abrindo espaço, no compartilhar das leituras, para aprendizagens significativas.

Estes procedimentos ficam evidentes quando Rosane conta das descobertas realizadas no momento de fotografar intencionalmente. As relações entre o público e o privado atestam a implicação com o contexto geradas pelo espaço de fala dado aos alunos e a percepção interpretativa tornando-os conscientes do que enfrentavam.

### **fomos negociando**

muito essa questão dos prazos e eu percebi uma coisa muito interessante, a

### **relação de confiança**

que existiu nesse projeto,

a relação de confiança

**professor-aluno,**

**aluno-professor.**

Eu não senti necessidade, em momento nenhum, de estar cobrando...

Os primeiros que se sentiram meio incomodados porque haviam trazido, acabaram refazendo os trabalhos...

... Eu fiz esse **trabalho junto** com a professora de história e a gente fez os 3 ciclos: São Paulo, a cidade de taipa, a cidade de tijolo e a cidade de concreto.

### **Foram discussões paralelas**

que iam acontecendo e que a gente ia alimentando de acordo.

... **pela imagem e da imagem,** levantava uma **série de questionamentos.**

Eles foram descobrindo uma série de coisas, o que podia e o que não podia, porque não podia e até isso a gente discutia... a questão do público e do privado.

Assim como o espaço de ouvir os alunos é aberto constantemente na dinâmica de suas aulas, através especialmente da leitura das imagens criadas ou fotografadas pelos alunos, Rosane também indica outras ações de seu ensinar que revelam seu modo de ser/fazer educadora:

São várias as propostas feitas por Rosane. Tanto no início como no final do projeto ela lança três questões com intenções diferenciadas. Em outros momentos lança desafios, como os portfólios. A ideia de “lançar” está muito condizente com a origem da própria palavra *projeto*, lançar-se para frente.

O mapa conceitual é um exemplo da preocupação com a sistematização. O ensino de arte está pautado também por conceitos que são construídos durante o fazer ou durante a percepção do próprio fazer e do fazer do outro.

As alterações do mapa durante o projeto atestam seu uso significativo para a sistematização dos conceitos que vinham sendo trabalhados.

O procedimento de lidar com conceitos também é utilizado antecedendo ao passeio ao centro e à periferia de São Paulo, que eu preferiria chamar de expedição.

Neste caso é um aluno que lança a ideia dos pré-conceitos. Ideia que é captada pela professora e transformada em novos desafios plásticos. Conceitos e preconceitos são mote para novas produções.

...na primeira aula do semestre,  
**eu lancei 3 questões:**

“Como eu vejo São Paulo?”,

“O que eu vejo em São Paulo?” e

“Como eu me vejo em São Paulo?”

Era um exercício bastante simples...

...o que a gente tinha trabalhado ali?...

Com estes conceitos nós montamos um

**mapa conceitual**

e que foi na verdade o nosso

**mapa de navegação**

durante esse projeto.

... Esse mapa **foi alterado** algumas vezes....

de acordo com o andamento do projeto

Antes do passeio fizemos um  
**levantamento...**

E fizeram duas listas dos

**conceitos**

que eles tinham da cidade e dos

**pré-conceitos.**

... através da imagem eles foram juntando

a esse conceitos e pré-conceitos e

trabalhando em cima da imagem.

A decisão pelo nome, ao final do trabalho também foi insuflada por seu trabalho com conceitos. O título do projeto, assim como os títulos no trabalho de Regina Silveira, por exemplo, são índices do pensar/sentir que deflagra a produção.

A falta de instrução técnica inicial tem aqui uma criteriosa justificativa. Rosane estava atrás da significação que o olhar mais despojado poderia registrar. Esta conduta permite que se descubra os interesses e também as faltas e necessidades para que depois se possa criar oportunidades de aprendizagem, e é própria da avaliação iniciante, como veremos.

Rosane já mostrara a abertura para ouvir os alunos e aqui demonstra a qualidade de sua leitura, não apenas da produção plástica, mas da personalidade de seu aluno. Seu olhar ultrapassa a produção plástica e vê o sujeito por trás dele, pois a produção é reveladora de seu produtor.

Esta ação me fez lembrar das lições Joahnes Itten (1970) que percebe relações entre as formas e a subjetividade, trazendo inclusive fotos de alguns alunos junto com seus trabalhos.

Este diálogo com o depoimento de Rosane apontou alguns de seus procedimentos, como o espaço de ouvir e olhar/ler produções, ações e os próprios

Tínhamos um projeto e tínhamos que dar  
**um nome**

para esse projeto.

...depois se definiram por um que é

*VerAcidade.*

Eles levaram máquina fotográfica e

**deveriam registrar**

tudo aquilo que fosse novo para eles...

Eu não fiz

nenhuma instrução técnica a respeito da

fotografia;

era muito mais pela

**questão do sentido ...**

... Ele desmontou uma caixa de tênis para

fazer a montagem do portfólio e

**tem muito a cara dele.**

É um aluno super descontraído...

.. essa menina ...

**e a montagem é bem o jeito dela.**

Ela é toda certinha, é uma menina

preocupada, mais estruturada,

então a montagem do trabalho dela

**revela bastante**

**o que ela é, como ela vê.**

alunos; o espaço de lançar desafios e o espaço de sistematização na busca de conceituar.

Encontro aqui uma concordância com a teoria de Gardner em *Art Education and Human Development* (1990), ainda não traduzido. Ele coloca, juntamente com a percepção e a produção, a conceitualização como um dos três aspectos na competência em artes visuais. Conceituar é tornar mais claro para si, é se conscientizar dos conceitos que fundamentam nossos pensamentos, ampliando e enriquecendo nossa possibilidade de compreensão.

Se alguém quer intensificar o grau de compreensão de um indivíduo, a melhor rota é envolvê-lo profundamente durante um significativo período de tempo no domínio simbólico em questão, encorajá-lo a interagir regularmente com indivíduos que são um pouco mais (e não muito mais) sofisticados que ele, e proporcionar-lhe amplas oportunidades de refletir sobre sua própria compreensão emergente do domínio. (Gardner, 1990, p.17, tradução minha)

Estas palavras de Gardner reforçam a compreensão de projetos como um espaço de tempo de envolvimento no aprofundamento de questões consideradas fundamentais dentro do que estamos buscando alcançar. Trabalhar com conceitos é um procedimento importante dentro do trabalho de arte, seja para o artista, como vimos em Regina, seja na educação.

Um procedimento gerado por esta preocupação, trazido por Rosane, é o “fazer registro” das ações. Eu o vejo como sendo um registro reflexivo (Schön, 1992 e Nóvoa, 1992), porque também parece ser interpretativo, para além do descritivo.

Rosane pediu para que os alunos escrevessem sobre o seu próprio projeto pessoal. Apesar da resistência, os alunos escreveram de modo sintético. E como os trabalhos iam sofrendo alterações os textos deles também foram sendo transformados, pois ela reforçava a necessidade de que

..eu pedi  
**que eles escrevessem**  
**o que eles desejavam fazer.**  
... porque tinha até uma certa  
**intuição**  
de que durante o processo algumas coisas  
iam estar se modificando e realmente

escrevessem porque haviam mudando de ideia.

A intuição de Rosane funcionou, assim como o que sabia de um processo de criação que foi visivelmente percebido pelos alunos.

Este procedimento também sedimentou a compreensão das características de um projeto.

Mas, não foram só os alunos que registraram. Rosane também registrou todo o processo, percebendo o quanto isto a levou a refletir.

Embora já soubesse de sua importância, Rosane evidencia que é preciso muito esforço do professor para que o registro se torne instrumento real de sua prática, para vencer a desorganização e a própria resistência. Para isto lidou com a constância e a organização. Isto implica em garantir um espaço de tempo e de lugar para utilizar esta ferramenta que faz muita diferença na apropriação da própria prática, na fundamentação do fazer e do pensar, na criação de novos planejamentos através da avaliação que sempre está interligada ao registro quando ganha o caráter reflexivo.

Ela percebe também que o projeto e suas reuniões com a coordenação transcorriam melhor quando havia o registro.

Rosane também traz para o depoimento um texto que escreveu sobre o projeto. Nele expõe o processo, não indicando alguns procedimentos que para mim são

foi o que aconteceu.

Esse processo foi muito interessante porque eles conseguiram **perceber o processo criativo**, conseguiram perceber que tem começo e meio e que não tem fim, na verdade.

**Eu registrei todo o trabalho**, não só com fotografias, mas também fazia meus registros. Isso foi uma **novidade na minha prática**, embora eu já soubesse da necessidade de estar registrando há muito tempo... **me obriguei a fazer um registro** um pouco mais constante e muito mais organizado... ... fui registrando até para poder saber as retomadas, as interferências quando elas deveriam ser feitas ou não. Eram registros que me **conduziam à reflexão inegavelmente** e até no meu contato com a coordenadora era muito mais fácil. ...Ela também fez alguns registros das nossas reuniões, ...facilitou muito o desenvolvimento.

importantes, como o registro do aluno. Nele está presente a voz do aluno, com alguns de seus textos e a voz do poeta Drummond em *A câmara viajante*. É a qualidade estética encontrando um meio de exibir-se... O registro é a memória do projeto. Mas há também os guardados...

Foi lendo Perrenoud (1993), que se interessava pelos aspectos da prática menos localizáveis, que me deparei com sua pergunta: Qual seria o material acumulado na sala de aula ou na escola?

Sua questão se relacionava ao conceito de *bricolage* que veremos posteriormente, mas gerou a possibilidade de conhecer o que os atores guardam de seus projetos. Rosane chegou para o depoimento carregada de trabalhos, nem todos expostos ou mostrados, mas todos marcas de histórias significativas, não só para os alunos mas para ela também.

Acervos e registros são marcas também de uma avaliação constante. Ela aparece em vários momentos do depoimento. Qual foi a avaliação de Rosane? Que procedimentos utilizou para avaliar?

A escolha do projeto para relatar no depoimento já indica uma avaliação. O seu próprio envolvimento e o que aprendeu com ele são os primeiros pontos valorizados do projeto desenvolvido.

Rosane ficou muito satisfeita com os resultados alcançados. Eles eram testemunho do envolvimento dos alunos, revelando suas

Tenho comigo  
**este material todo que guardei**  
do projeto e que  
**carrego,**  
mas são dos alunos...

Estou "xerocando" agora, em colorido,  
porque já apresentei algumas vezes...

**...tenho todos os registros deles**  
desde os primeiros registros,  
primeiros desenhos,  
primeiros projetos.

Tenho tudo registrado para estar  
fazendo parte do meu  
**acervo pessoal como educadora.**

Foi um projeto bastante  
**gratificante,**  
**muito interessante,**  
que **me envolveu** bastante,  
que **me ensinou** bastante.

Quando eles começaram a me trazer  
**o resultado do trabalho,**  
já uma montagem,



descobertas, seu olhar sensibilizado para a cidade de São Paulo.

Os trabalhos mostrados desvelam uma abordagem criativa da cidade, como os cachorros de rua ou as árvores estrangeiras e abordagens sensíveis como o dos enjaulados pela miséria. E soluções plásticas interessantes, além do que foi possível aprender sobre as relações humanas entre os que vivem num grande espaço urbano como esta nossa cidade. Concordo, mais uma vez com Rosane, houve realmente uma ampliação.

Rosane não nos conta como eram feitas as constantes avaliações, mas percebe-se pelo acompanhamento de todo o processo que ela avaliava para, inclusive, planejar. Assim nasceram o trabalho com o portfólio ou com a professora de História sobre a arquitetura. Há um caminho de ação, reflexão avaliativa e nova ação.

É rica a maneira como encerra a avaliação. Os textos escritos (e Rosane me mostrou vários) atestam a experiência significativa que foi vivida pelos alunos. Podendo-se afirmar que se caracterizou como experiência estética. Para todos? Esta pergunta fica sem resposta.

As surpresas foram muitas. Nem mesmo Rosane imaginava a mobilização gerada entre os alunos, com o envolvimento

eu fiquei muito satisfeita.

Realmente foi um  
**trabalho muito legal,**  
porque cada um trazia ali uma parte  
**bastante significativa**  
**das suas descobertas**  
e com certeza  
um novo olhar da cidade,  
tinha uma  
nova leitura  
do seu espaço urbano.  
**Houve realmente uma ampliação.**

... durante o encaminhamento  
a gente fez  
**algumas avaliações,**  
mas, no final eu pedi que eles fizessem  
**uma avaliação para estar fechando,**  
em três itens básicos:  
"O que eles esperavam no início do ano,  
quais eram as expectativas deles?",  
"O que eles viram acontecer, o que  
'rolou' na verdade?" e  
"O que eles aprenderam com isso?"  
Têm algumas colocações  
bastante interessantes.

...foi bastante tranquilo.  
Acho que tive mais  
**surpresas.**

até das famílias. O contexto providenciou muitos questionamentos que foram bem aproveitados e se transformaram em ricas aprendizagens para alunos, professores, coordenadores.

Embora as aulas de arte sejam reconhecidas no curso, têm ainda a menor carga horária. Esta é a frustração de Rosane que precisaria de mais tempo.

Já comentamos sobre o aprendizado de questões éticas - o público e o privado, mas Rosane também mostra preocupação com os pais e com a comunidade.

A exposição dos trabalhos, foi cercada de cuidados, sendo assunto de reuniões com a coordenadora da área de arte.

Rosane comenta da boa receptividade dos pais e da surpresa da mãe arquiteta. O pessoal da escola, e não apenas os professores que estavam envolvidos no projeto também se mostraram surpreendidos. Todos perceberam que não era um trabalho qualquer.

Os alunos perguntavam à ela: “Foi tão bom mesmo assim?” A pergunta parece indicar que o trabalho se desenvolveu com fluidez e com prazer, sem grandes esforços. E, como diz Rosane, promoveu a auto-estima e auto-confiança.

A produção foi mobilizadora, chegando até a ser apresentada para alunas de Pedagogia da PUC que manifestavam problemas de adaptação nesta São Paulo

**A única frustração,**  
eu falei que não tive, mas tive uma sim.  
foi o pouco tempo destinado, ainda, às  
aulas de artes.

**Tive muitas coisas agradáveis:**  
minha pesquisa  
que foi constante, incessante,  
me alimentei bastante.

Eu tinha até  
**uma certa preocupação com os pais,**  
porque podiam se perguntar  
quem é essa professora maluca...

E não tive nenhuma crítica neste sentido,  
pelo contrário.

Quando nós fizemos a  
**exposição final**  
no final do semestre, nós convidamos todos  
os pais para uma reunião e os trabalhos  
estavam todos expostos e os pais se  
surpreenderam muito...  
Essa coisa da **auto-estima**  
e da **auto-confiança** deles,  
foi muito legal  
para mostrar que são capazes de produzir,  
não só da questão da produção visual, mas  
da **produção mobilizadora.**  
Eles estavam mobilizando outras pessoas...

“desvairada”.

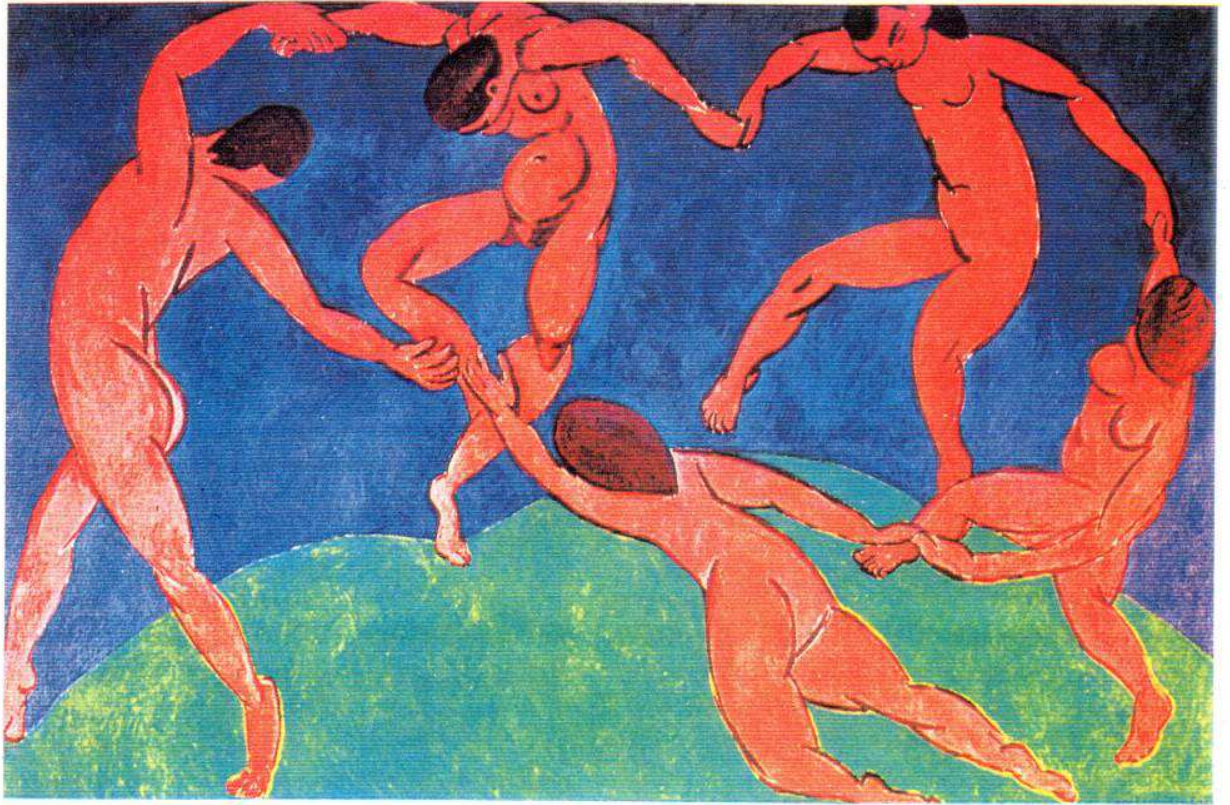
Se a mobilização foi grande, também mobilizou pessoalmente Rosana.

Ela conta que “estava meio brigada com a cidade de São Paulo”. Vindo do interior, com as expectativas de quem vem para a Meca, chegou a ficar muito cansada e muito “enjoada” da cidade e também restrita às proximidades onde mora.

O projeto a mobilizou. Também fotografou muito, comprando até uma máquina nova. E percebeu isto também em sua filha que a acompanhava. A sua produção, mesmo sem portfólio foi compartilhada com os alunos.

Todo o depoimento apaixonado de Rosane desvela a qualidade estética da experiência, acrescida pelo trabalho com a linguagem da arte. Como disse Rosane, foi “um trabalho quase de síntese de todo conhecimento que esses meninos tiveram durante o curso. A arte foi um elemento catalisador, mesmo, deste processo de conhecimento.” Há uma propriedade na arte e seu ensino que provoca diferenças na escola. Este projeto é um de seus exemplos.

fui uma pessoa  
**muito mobilizada por esse projeto...**  
... Eu acabei fazendo  
as pazes com a cidade também.  
... Com essa coisa dos meninos eu também  
comecei a fotografar,  
também senti essa necessidade de estar  
fotografando,  
de estar buscando novos olhares sobre a  
cidade...  
...grandes descobertas para mim.  
**mexeu muito comigo esse projeto...**



## como quaresmeira florescendo no outono: o colorido da mediação<sup>1</sup>

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou, Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

*\_ O mundo é isso - revelou -. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas,*

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos são bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto pega fogo

Eduardo Galeano

Lá de cima, do alto dos céus, talvez o olhar fascinado do homem da aldeia de Neguá não tenha percebido as sutis mutações de cada fogueirinha no decorrer do tempo, nos encontros com outras, mais serenas ou muito intensas. Não somos fogueirinhas iguais durante todo o tempo de um único dia... Nos relacionamos intimamente com o ar, o vento, a chuva, o dia e a noite, os ciclos da vida, mas também com os outros que convivem na terra dos homens.

Se subisse aos céus nos ciclos da natureza mais marcados de outrora, talvez voltasse mais assombrado pelas grandes fogueiras que celebravam a colheita de outono. Tempo de somar fogueirinhas, de trabalhar junto e colher o fruto.

No trabalho coletivo, seja de formigas ou de homens e mulheres, há tarefas e desafios diferentes para cada um no lugar que ocupam na rede emaranhada das relações humanas. Dentre eles, lugar de aprendiz e lugar de mestre. Em cada lugar tarefas distintas, embora ao mestre além de ensinar caiba também a tarefa de estar

---

<sup>1</sup> Entre outras leituras possíveis, a obra na página anterior também expressa interação. É uma pintura de Henri Matisse, (1880-1965): *A dança*, 1910, óleo sobre tela, 2,60 x 3,90 cm.

sempre aprendendo. O olhar curioso e as perguntas singulares do aprendiz que aprende também ensinam o mestre.

Na instituição chamada escola, aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem. Celebração silenciosa, pois “uma aula é um ágape, uma fagulha da comunhão da inteligência do mundo com a luz da consciência dentro do amor” Byington (1996, p.115). A aula é um banquete, uma confraternização amorosa, uma comunhão da inteligência, quando o educador é consciente da interação social que gerou a cultura humana, o nosso próprio modo de ser e habitar o mundo (Vygotsky, 1984). Banquete que se torna “PF” (prato feito) quando a interação das relações humanas é subjugada autoritariamente pelo reino dos conteúdos frágeis e fragmentados.

E ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, e é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos, alimentando-se também. Mas o que eles desejam comer? O que esperam desta nutrição? Como fazer com que o prato do conhecimento, nem sempre saboroso ao primeiro olhar, se metabolize com o que já sabem? Por que oferecer determinado alimento? Esta metáfora condiz com as palavras mais uma vez sábias de John Dewey:

Ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende se ninguém compra. Seria ridículo um negociante que dissesse ter vendido muitos artigos, embora ninguém tivesse comprado nada. Mas haverá, talvez, professores que, sem cogitar do que aprenderam seus alunos, julguem terem tido um bom dia de ensino. Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender que entre vender e comprar (Dewey, 1959, p.43)

Esta afirmação pode ser reduzida ao que Paulo Freire chamava de “educação bancária” (1987a), como se o educador preparasse um prato pronto e fizesse o aluno digeri-lo. Vejo entretanto nesta ideia de Dewey o movimento dialógico de múltiplas interações porque também há entre negociantes, compradores, educadores e aprendizes (que também “negociam” com suas perguntas instigantes ao mestre) algo a ser vendido,

ensinado e aprendido que é valioso pois é desejado. Desejo que envolve o interesse de querer saber mais ou a necessidade de obter algum benefício maior ou simplesmente porque faz parte de nossa vida humana. Quando não há desejo, interesse ou necessidade significativa qualquer negociação fica sem sentido. Ou extremamente difícil.

Como educadores de arte, o que temos a mobilizar, a elaborar? Quais ideias, conceitos, descobertas desejamos construir ao longo de um projeto escolar nesta área?

Certamente há um saber que se abre a partir da área de conhecimento com a qual ou com as quais trabalhamos, composta de seu modo específico de pensar, seus conceitos, seus procedimentos,... Como professores de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem artística até os meandros da linguagem trabalhada. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos - e também como foi e é sua presença na vida humana, o que implica numa visão multicultural e também intercultural. Ainda é preciso também conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível. Mas é preciso saber também como mobilizar transmissões destes saberes, sabendo de que se trata de uma trama de transmissões, oriundas e tecidas não apenas da parte do professor de arte, mas também dos alunos, das mídias, de outras pessoas, do entorno cultural de professores e aluno.

Para Perrenoud (1993) o conceito de que a profissão docente está situada na justaposição da competência acadêmica - dominar saberes - e a competência pedagógica - dominar a transmissão (de "mão única") dos saberes - parece fragmentar a ação docente. Este estudioso frisa que é preciso ir além, pois "ensinar é, antes de mais nada, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho." (1993,p.25, grifos do autor).

Perrenoud me faz refletir sobre o papel do educador no espaço da mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz. É preciso ter em vista este aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato

acontecer, possam ser avaliadas e refletidas. Não basta informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo de ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer pontes para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos.

O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnos de intermediário. Estes desígnos, em relação à educação, estão de forma geral na mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz, entre uma cultura contextualizada de produção artística e o fruidor. Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes (alunos e professores).

São vários os mediadores possíveis, mas na escola, certamente, o educador é o principal deles, cabendo-lhe mediações pedagógicas profissionais competentes frente à cultura. Assim, ele se torna um canal entre a cultura contextualizada do produtor da obra e do objeto de conhecimento: arte e o fruidor, provocando mudanças qualitativas de conhecimentos dessa cultura pelo aprendiz. A mediação docente pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento da experiência estética e artística. E quando hoje propomos novas mediações, não podemos deixar de considerar as ressonâncias de outras anteriores, que embaçam ou deixam mais cristalinas o olhar/viver para novos encontros com o conhecimento. Uma mediação sempre terá de lidar com as histórias pessoais e coletivas de aprendizes de arte na teia sociohistórica, cultural da humanidade nessa área de conhecimento.

Independente das possibilidades físicas e materiais, sempre haverá a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. Capaz também de abrir diálogos, internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Pois, o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os



aprendizes conheçam Monet, Picasso ou Volpi, mas que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

Neste sentido, mediar é também proporcionar o acesso a como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziram artisticamente, como ampliação de modelos, escolhidos com muito critério pela variedade, diversidade, pelos caminhos opostos e paralelos. Modelos percebidos como formas instigadoras de caminhos pessoais por novas vias e não como “fôrmas” a serem copiadas, nem “transmitidas”. Modelos como foram *As meninas* de Velázquez para Picasso (Fabre, 1982), ou Duchamp para Regina Silveira.

Uma passagem do depoimento de Rosane Acedo Vieira, pode ampliar nossa perspectiva sobre a mediação docente responsável por ajudar alunos a conhecer mais e melhor a arte. Vejamos a resposta sobre como vê seu papel.

Na verdade eu fui uma  
**mediadora**  
durante o projeto, na questão do  
conhecimento e em relação aos alunos.  
Mas fui também uma  
**enxertadora de novidades,**  
à medida em que eles levantavam  
alguma questão, eu já tinha ali alguma  
coisa para estar fundamentando aquilo  
e foi muito interessante eles  
perceberem essa  
**necessidade de fundamentação.**  
Nós tínhamos que estar  
**nos alimentando constantemente**  
e isso eu deixei sempre muito claro para

Ver o educador como um mediador é  
testemunho de uma opção pedagógica que  
acredita no papel de intermediário entre os  
conteúdos do sujeito - com toda sua  
subjetividade, sua história pessoal, seu  
contexto cultural, sua ideologia, seu  
conhecimento - e os conteúdos da matéria -  
seus conceitos, a necessária competência  
simbólica para destrinchá-la, seus objetivos, sua  
maneira singular de pensar. A ação do  
educador é instigar para relações mais  
significativas, “enxertando novidades” como diz  
Rosane, provocando assim mediações. E,  
buscando maior fundamentação para ampliar as  
possibilidades de compreender o mundo.

*eles, que muita coisa eu estava  
aprendendo junto com eles.*

Ação de quem, ensinando, também aprende.

Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento, tornando o ensinável, no sentido de ajudar na mobilização de aprendizagem cultural da arte, é encontrar estas brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, aos sentimentos e informações que estes aprendizes também transmitem, participando do complexo processo de comunicação que são as aulas, os cursos de arte. É também pensar na “transposição didática” que implica numa “tradução pragmática dos saberes para atividades, para situações didáticas. Situações que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão” (Perrenoud, 1993, p.26). No ensino de arte é preciso pensar em desafios instigadores, desafios estéticos. Este é o impulso presente nos artistas, como vimos no depoimento de Regina Silveira. Assim como o artista recebe encomendas, tratadas como novos desafios, também o aprendiz e o mestre de arte os enfrentam. Arnheim aponta a importância do que chama de “desafios perceptivos”. Nele “as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas” (1989, p.250). Desafios perceptivos superam os desafios sensoriais da arte-educação modernista e parecem estar extremamente interligados à ideia de projeto.

Desafios instigadores, como intervenções que “cutucam” o aprendiz fazem parte de nossa ação docente mediadora, assim como o momento de encaminhamento de propostas e o momento de devolução onde a organização sistemática de conteúdos ajuda a configurar a apropriação do conhecimento. Pensar a intervenção, encaminhamentos e devoluções como ingredientes do ensinar, como propõe Madalena Freire (1997, p. 9-11), nos ajuda a pensar a transposição didática e a viabilizar a mediação do educador como impulsionador de crescimento e aprendizagem.

Pensar processo de ensinar e aprender, com mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes - com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, e a especificidade do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido. Neste sentido, trabalhar

conceitos, conteúdos e procedimentos e propor tarefas, é trabalhar a fogueirinha do desejo do aprender do aprendiz. E não se pode trabalhar com fogo sem muito cuidado. É preciso preparar o caminho para que esta labareda vá, aos poucos, se fortalecendo. Se isto não ocorrer, corre-se risco de incendiar. Incêndio que para alguns pode paralisar na resistência ou no cumprimento mecânico; para outros, alienar no não entendimento da proposta. Assim, conteúdos e tarefas só são significativas quando o educador consegue direcionar seu fogo para o mesmo foco em que o educando arde. E, o educador, não pode deixar sua fogueirinha se apagar, pois sem ele será muito difícil provocar a construção do conhecimento, para si mesmo e para o aprendiz.

As múltiplas transmissões e comunicações produzidas entre mestre e aprendizes no fazer e fruir arte precisam de espaço e tempo, de escuta silenciosa do educador e de espaço de fala dos aprendizes. Sem esta ponte não será possível dialogar, fazer escolhas, decidir, produzir, cultivar cultura, nem alimentar as “fogueirinhas”, usando a metáfora proposta por Eduardo Galeano. Ainda olhamos muito pouco a produção de nossos aprendizes; ainda escutamos muito pouco o que permitimos que eles nos digam. As culturas de arte dos alunos articuladas às mais largas, da humanidade é que constituem-se em um complexo material cultural que deve mobilizar mediações docentes de inventar tarefas, criar excelente exercícios de exploração, imaginar temas, ousar propostas inovadoras. O difícil é seguir a viagem do aluno, compartilhando suas dúvidas, nutrindo suas faltas, incentivando o registro de sua reflexão. Este é nosso desafio. E Regina Silveira fala dele quando é entrevistada por Angélica Moraes:

Acredito mesmo que o ensino realimenta meu processo criativo. Minha atitude quando ensino é embarcar no projeto do aluno. Procuo entender a visão de arte que ele tem e como ele poderia produzir o que está querendo fazer. É como se “vestisse” a camiseta dele. Sinto-me muito próxima... (Moraes, 1995, p.112)

Aprender a ler necessidades, interesses e faltas dos aprendizes, a “vestir sua camiseta” é um dos aprendizados fundamentais do educador de arte, especialmente se vamos lidar com projetos. Exige um olhar pré-meditado, que reflete sobre o que observa. Olhar refletido que lança hipóteses prévias, mas que também está atento ao inusitado, o que se esconde atrás do explícito, o que poderia ser e ainda não é. É um olhar que compartilha, que instiga, que intervêm, que interroga, que se questiona. Olhar que quer

ver mais do que a superfície e por isso é também intermediado pela palavra, pelo registro, pela reflexão. Um olhar que investiga a ação e sua resposta, na busca de entender e possibilitar ao outro entender também seu próprio processo. Estas relações se tornaram cada vez mais claras para mim quando comecei a investigar como poderia promover um contato mais sensível com a obra de arte, especialmente com professores não especialistas.

Mas, na ação de mediar ainda há um aspecto fundamental. A relação não é um-um, mas envolve um-muitos e também muitos-muitos, considerando-se que um educador de arte faz parte de um coletivo de educadores, de um projeto político-pedagógico mais amplo. Isto é, o educador está envolto numa dança de relações humanas que promovem a troca e ampliação do conhecimento quando estão todos comprometidos por algo em comum. E isto é muito complexo, porque “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (Boff, 1997, p.9). Nesta troca de pontos de vista o processo de socialização se amplia, porque se amplia a possibilidade de compreender a si e ao outro.

Estar em grupo é viver numa constelação de pontos de vista que permanen-temente se confrontam, somando luzes ou brigando pelo brilho próprio. Educador e aprendizes vivem de forma diferenciada sua presença no grupo, mas nunca deixam de ser tocados pelas relações grupais, pelas singularidades de seus pontos de vista.

Somos seres geneticamente sociais (Wallon,1975), aprendemos na interação com o outro (Vygotsky, 1984). É no encontro com o outro que percebemos melhor a nós mesmos. Nossa identidade reforça a visão da identidade do outro, assim como melhor percebemos nossos hábitos comuns quando viajamos e entramos em contatos com outras culturas, mesmo que a viagem seja para a casa do vizinho. Nossa própria compreensão de mundo se amplia na medida em que percebemos o mundo pelos olhos de outros.

No contato com a produção artística, tanto de parceiros num grupo quanto de artistas de diferentes épocas e lugares, somos instigados a ampliar nossa própria significação do ser humano, do mundo, da cultura. Tocamos e somos tocados pelas

formas simbólicas que o ser humano criou e tem criado em sua longa trajetória. Tocamos e somos tocados por aquilo que nos pode causar imenso prazer ou uma dolorosa sensação de mal-estar e não-saber que muitas vezes nos afugenta. Processo de socialização que nasce na relação de mundos tão diferentes, que são trazidos pelas artes visuais, pela dança, pelas artes cênicas, pela fotografia, pelo cinema, pela literatura, pela música.

É interessante observar que as leituras interpretativas que são realizadas, seja pelos estudantes de arte como pelos professores de arte e de outras áreas, sempre desvelam seus esquemas referenciais, seus pontos de vista impregnados de “por onde os pés pisam”. E é na troca destes pontos, acrescida de outros trazidas pelos teóricos, por outros modelos instigadores que podemos aprender, rompendo com preconceitos estereotipados e nos transformando.

A arte, na formação de qualquer ser humano, de qualquer educador, pode abrir espaço para a percepção do universo simbólico e cultural por uma perspectiva mais instigante, que certamente prepara para uma compreensão do multiculturalismo, das micro e macroculturas, das interculturas, da percepção da diversidade e de suas interações como um enriquecimento possível e não como um problema.

Além destes ângulos, apenas esboçados, da percepção do sujeito social que toca e é tocado pelo outro é preciso perceber que por trás da dinâmica que se apresenta em qualquer grupo há uma trama de relações pessoais que nem sempre são visíveis, como os movimentos dos dançarinos que reagem ao mesmo tempo ao ritmo da música e ao movimento dos dançarinos vizinhos. A dinâmica do grupo-dança, nesta metáfora, é constituída como ressonância do que está externo a ela, do que é provocado por cada corpo e do que nasce pelos encontros e desencontros desses corpos. Há, portanto, em cada grupo um movimento que é dele e que está quase submerso ao visível. Um movimento que convida para prosseguir e une pela tarefa ou um movimento que expelle aquele que “não dança conforme a música”.

É sobre isto que Perrenoud nos fala quando afirma que “uma parte dos alunos reprova, não por falta de meios intelectuais, mas porque não consegue encontrar o seu

lugar na aula e entrar em contato com os professores” (1993, p.30). Há o convite para entrar de fato na dança? Qual o espaço para este contato? O que é viver e aprender num grupo?

Estar junto com os aprendizes numa ação educativa não quer dizer que tenhamos constituído um grupo. Temos muito a aprender sobre estas relações grupais.

São recentes os estudos que se dirigiram para a compreensão deste movimento grupal. Impulsionados por uma preocupação psicanalítica estudiosos como Pichon-Rivière (1988) - criador da técnica de grupo operativo - e Bleger (1980) dedicaram-se à compreensão da vida de grupo. Inspiradas por estas teorias, Madalena Freire (1993) e Juliana Davini (1998), tem procurado estabelecer relações com a vida de grupo dentro de um processo pedagógico. Com elas tenho convivido mais de perto com esta teoria, e voltado meu olhar para estas relações em cada grupo de trabalho.

A vida em grupo provoca interações constantes e desconexas, numa atmosfera que pode ser ruidosa e agitada ou extremamente passiva. Enquanto em alguns grupos uma ideia pode “pegar fogo”, em outro é preciso muito trabalho para que o envolvimento real aconteça. Com os menores a interação parece ser mais fluente, talvez porque suas vozes ainda não passaram pela pressão comum em algumas das escolas ou outras instituições que levam ao silêncio. Silêncio externo, mas enorme barulho, tanto interno quanto nas conversas entre os que estão mais próximos.

A vida em grupo provoca muitos medos. Nem sempre é fácil abrir nossas defesas e expor as ideias num grupo para receber críticas. O pensamento reflexivo só pode crescer, entretanto, se for instigado pelo grupo quando há espírito aberto, sinceridade e empenho, como veremos posteriormente.

Para Pichon-Rivière o que caracteriza um grupo é uma tarefa comum. Na escola a tarefa é a aprendizagem, mas há neste percurso movimentos de idas e voltas, em *pré-tarefa*, *tarefa* e *projetos*. Na pré-tarefa o grupo desliza, foge da tarefa, dá passos, e volta atrás, e reinicia. A comunicação entre os integrantes não é clara, cada um carrega sua perspectiva, seus modelos internos e os vínculos entre todos é frouxo. Há muita defesa e

resistência no enfrentamento do novo. A frase: “o professor finge que ensina e aluno finge que aprende” reflete a postergação da ação e a impostura de um momento que não provoca crescimento. É outro o movimento quando todos se envolvem e se comprometem com a tarefa comum. Enfrentam as dificuldades, o mal-estar, os ruídos da comunicação. Há crescimento e aprendizagem. Mas é com o projeto que há mudança interna e externa. Todos os membros estão implicados no desejo por uma causa, por uma ideia e concretizam sua tarefa na ação, enfrentando o futuro que emerge do próprio processo. Há a diminuição de dois medos básicos: o medo de ataque da nova situação, do novo e o medo da perda do que já se tem, das estruturas existentes, porque se revê constantemente o esquema referencial, rompendo as barreiras e os estereótipos de um pensar já mecanizado, que não tem mais inquietudes investigativas.

A criação, portanto, também faz parte do trabalho construído em grupo e faz diferença. “Quando um grupo opera com pensamento criador, adquire funcionalidade. Então aparece como um fato objetivo que a tarefa em comum é de um rendimento superior. A produtividade adquire características de uma progressão geométrica, e não aritmética” (Pichon, 1988, p.108). O pensamento criador implica numa visão sem barreiras, onde a imaginação busca algo que ainda não está determinado. Mas o faz sem esquecer de olhar o presente, a realidade crua e nua, e o passado que a gerou, procurando “tornar possível amanhã o impossível de hoje” (Freire, 1993, p. 108).

Olhar projetos sob a perspectiva de Pichon-Rivière nos permite perceber a construção coletiva que é constituída por um movimento de grupo que precisa ser trabalhado pelo professor. “A liderança democrática é o papel ideal que se pode assumir no trabalho grupal. O intercâmbio entre o líder-coordenador e o grupo realiza-se na forma de uma espiral permanente, onde se ligam os processos de ensinar e aprender, formando uma unidade de alimentação e realimentação” (1988, p.113). Esta liderança há de ser conquistada pelo educador, como elo para a mediação.

Para mediar é preciso também acreditar no ser humano, ter confiança de que a semente poderá render frutos, que o grão de trigo germinará. E embora isto pareça ser óbvio, vi muitos professores voltarem entusiasmados para nossas reuniões porque, na verdade, duvidavam das possibilidades de respostas criadoras de seus aprendizes. É por

não acreditar que se dão “fôrmas” demais nas tarefas, com pouco ou nenhum espaço de criação. Trabalhar com projetos em ação que favoreçam competentes práticas pedagógicas mais democráticas, mais interculturais de arte, entre outros aspectos, implica em acreditar no aprendiz e por isso dar crédito à sua voz, desejos e produção, mas também implica em canalizá-los para a sistematização, a apropriação do conhecimento que se quer desenvolver.

Em síntese, o trajeto até aqui desenvolvido trouxe a voz do artista para compreendermos melhor a experiência estética e a inquietude investigativa e a voz do educador de arte para entender seu modo singular de ser e o colorido especial da mediação no processo de ensinar e aprender, como provisões de um celeiro preparando outros tempos, acreditando esperançosamente nas promessas do grão de trigo e no florescimento do ser humano, no que ele tem de melhor.

Para prosseguir investigando, no próximo capítulo, o olhar se volta para o processo de educação de educadores de arte. Quais seus pontos essenciais? Como o educador de educadores de arte pode instigar o seu desenvolvimento profissional? Em que sentido trabalhar com projetos em ação pode ajudar a sua tarefa?





**E**ra uma vez, muito longe daqui, uma formiga chamada Aurélia. É claro que ela vivia num formigueiro. Todos os dias acordava muito cedo e saía pelas redondezas em busca de comida, como todas as formigas do mundo.

Acontece que Aurélia, por ser muito mais curiosa do que as outras, gostava de procurar lugares que não conhecia, bem longe de casa. Um dia ela andou tanto, mas tanto, que se perdeu. Foi parar, não se sabe como, numa folha de papel, branca do começo ao fim, que estava em cima de uma mesa (não preciso explicar onde estava a mesa, se era dentro de casa, escritório, escola ou lavanderia, porque não tem nada a ver com esta história. Por acaso formiga sabe o que vem a ser uma lavanderia?).

Ela achou o máximo aquele chão liso e completamente branco (liso e branco, ela sabia o que era). E foi experimentar diferentes tipos de caminhos. Às vezes corria mais rápido, às vezes dava uma paradinha, de um lado e do outro do papel. Não havia nada, nada mesmo, em volta dela, digamos, a perder de vista de formiga. Só o barulhinho leve dos seus passos sobre o papel (que ela ouvia; a gente jamais ouviria, mas esse é outro detalhe que também não interessa nesta história).

Ela foi percebendo que aquele era um momento muito especial, de descoberta. Enquanto passeava atentamente pelo papel, ficava pensando que poderia levar outras formigas para aquele... mundão silencioso e claro. Quem sabe elas poderiam dançar, formar rodas, brincar de equilibrar formiga, de fila interminável. Essa brincadeira da fila interminável, aliás, era o principal jogo delas, muito antigo, que as formigas avós ensinavam para as suas netas.

De repente ela parou. E todos os seus pensamentos se encolheram dentro da sua cintura apertada. É que ela viu que não estava mais sozinha, e que alguma coisa muito espantosa começava a acontecer, ali, bem pertinho dela. Primeiro foi um barulho seco e rápido, como o de um inseto voando raso, e pronto: apareceu um risco preto no chão, depois outro e mais outro, formando desenhos curvos e retos no chão.

“De onde vêm estes desenhos?”, ela se perguntou, buscando um pensamento dentro da cintura...

Regina Machado

### III. O educador de educadores de arte e o recolhimento do inverno preparando a primavera<sup>1</sup>

Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis agora.

Paulo Freire

Enfrentando desafios homens e mulheres, em todos os tempos de sua história em qualquer cultura, providenciaram algum tipo de processo de ensino e aprendizagem para suas crianças. A humanidade sempre procurou superar seus limites numa busca constante por caminhos diversos.

Enfrentando dificuldades e limites, os seres humanos também descobriram que não bastavam os seus desejos de ensinar para que o processo se iniciasse. Como ato essencialmente social, ensinar envolve mestre e aprendiz num processo de negociação. Ensinar e aprender, como conceitos recíprocos, revelam a complexidade da educação na construção de conhecimento. Não se trata de simples execução de tarefas. E, como qualquer prática, a educação não escapa de limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, e culturais. Mas, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. É neste sentido que Paulo Freire (1993) recusa o “otimismo ingênuo” que coloca a educação como elemento transformador capaz de mudar a sociedade e o “pessimismo acríptico e mecanicista”, que não vê possibilidades à sua ação antes que haja transformações infra-estruturais para que a viabilizem.

A educação é uma das mais complexas operações humanas, e para enfrentá-la, cada vez mais se percebe a importância da formação contínua de educadores, questionando, nutrindo e trabalhando para que as dificuldades e impossibilidades

---

<sup>1</sup> Este capítulo se inicia com a obra: *Auditório para questões delicadas*, de Guto Lacaz (nasc.1948), realizada em 1989 - instalação flutuante, 10,70 x 10,70 x 0,80m; e com trecho de *A formiga Aurélia* em *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*, de Regina Machado (1998).

possam ser superadas para construir alguns possíveis já agora. Acreditamos na promessa do grão de trigo...

Esta é, entretanto, uma questão muito delicada. Para Hargreaves (1996) a formação docente costuma caminhar no sentido de tratar os professores como meninos desobedientes que precisam de orientações firmes e avaliações drásticas ou como alcoólicos que precisam de recuperação, com programas de instrução que os tornam dependentes do pensamento pedagógico de outros.

Corre-se o risco de compreender formação pela perspectiva de dar “fôrmas” a serem seguidas. Mas, se utilizamos o sentido de dar forma presente no trabalho estético-artístico, veremos que “a forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada” (Ostrower, 1977) como possibilidade de dar ordem aos pensamentos e sentimentos, implicando num processo dinâmico de transformações. Com qual destas perspectivas a formação dos educadores é encarada?

Esta questão não há de ser respondida solitariamente. Tratar formação de educadores envolve vários níveis de funções e responsabilidades, desde o plano que rege o país até o projeto pedagógico da instituição, e, mais até, a ação concreta de coordenadores e educadores. Planos diferentes, modos específicos de ação, mas todos participantes de um cenário maior. É realmente como um auditório sem mesa de conferencista, em que o chão é incerto e subjugado pelas reviravoltas do contexto, como a instalação de Guto Lacaz - *Auditório para questões delicadas* - que durante certo tempo esteve navegando no lago do Ibirapuera em São Paulo. Tratar da educação de educadores exige mesmo cuidados especiais para não reduzir a receitas, para investigar a validade de cursos e eventos isolados, para repensar o papel do formador e suas ações.

Se olharmos o passado veremos que a inquietação por estas questões não nasceram nesta década. Parecem se estender por todo o século XX, pois por diferentes perspectivas e ênfases estudiosos preocuparam-se em compreender as dificuldades, impossibilidades e potencialidades do processo de ensinar e aprender.

Na primeira década do século XX segundo Shulman (citado por Alarcão, 1996, p.154-6), os tópicos tratados em textos de psicologia da educação mapeavam assuntos da didática como a psicologia da aritmética, da leitura, etc. Mas estes assuntos vão sendo substituídos, nas proximidades dos anos 30 por tópicos gerais da psicologia da educação, como aprendizagem, memória, motivação, desenvolvimento. Na década de 50 e 60, continua a ênfase em aspectos genéricos e nos procedimentos. Isto é reforçado pelo estudo de Einsner (1985) que aponta ali a preocupação em determinar os efeitos do ensinar em estudantes, especialmente com respeito a realização de objetivos específicos.

Nos anos 70 e 80, como reação às investigações descontextualizadas, procurou-se novas respostas, contestando o behaviorismo e valorizando o estudo da vida mental do educador, começando a surgir pesquisas sobre o seu pensamento e o processo de tomada de decisões.

Segundo Nóvoa (1992) a década de 70, em Portugal, ficou marcada pelo foco na formação inicial dos professores, com a instituição das Escolas Superiores de Educação e na valorização dos programas de formação de educadores nas Faculdades de Ciências. Para ele, ali se dá o período fundador do debate atual sobre formação de educadores. Em continuidade, a década de 80 ficou marcada pela ênfase na profissionalização em serviço dos professores, cercando questões de organização e de currículo, cabendo à década de 90 a preocupação central com a formação contínua de educadores.

Pesquisas feitas no Brasil (Fusari,1997) apontam as décadas de 60 e 70 como marcos na valorização do treinamento em serviço, considerando o ser humano como importante recurso. Isto se deve à consolidação do sistema capitalista e ao crescimento da industrialização. É também em meados de 70 que a UNESCO declara a importância da educação permanente, gerando uma atitude diferenciada frente às reuniões pedagógicas, palestras e cursos. Mas começam também a surgir questionamentos em relação à eficácia dos treinamentos com uma maior visão crítica das relações educação e sociedade e da formação como um processo contínuo. A década de 90 apresenta “grandes contribuições para a formação contínua, tanto no desenvolvimento de práticas

diferenciadas, como nas concepções teóricas nascidas de experiências que avançaram na direção de tornar realidade aquilo que a letra indicava como contínua ou continuada” (Fusari, 1997, p.43). Certifica-se a necessária relação de continuidade na educação do educador, enfatizando o caráter de processo sem interrupções, de sequência, de constância. O educador necessita de constante alimento, pois sua ação lida com novos problemas e demandas que as antigas regras não acolhem, enfrenta a multiplicidade das inovações tecnológicas acelerando mudanças que sobrecarrega quem deseja implementá-las, como por exemplo a internet como meio de pesquisa. O colapso das certezas morais e a constante crítica aos métodos e estratégias que questionam sua credibilidade impulsionam o educador para a procura por novas repostas.

No Brasil de hoje, as Secretarias de Educação e as instituições particulares tem se preocupado mais com a educação de seus educadores. Muitas vezes com o apoio financeiro de empresas, projetos tem sido viabilizados nesta direção. Muitos deles tem se direcionado para a dinâmica de eventos e cursos que possam fornecer novas possibilidades metodológicas ao professor. E, perigosamente, se tornam minimizadas propostas sérias, com chavões e ações impostos como o modismo construtivista, ou atualmente o trabalho com projetos. A fôrma impinge ações não refletidas, que tanto se adequam a concepções mais autoritárias como mais espontaneistas. Assim, por exemplo, vemos projetos sendo impostos pelos coordenadores aos professores que deverão aplicá-los ou projetos que ficam à mercê dos alunos e não fazem ligações com o currículo, com as áreas de conhecimento. Muitas vezes, cabe aos educadores o trabalhar dentro destes modelos, mas não pensar sobre eles. Eis uma das chaves da questão.

A história mostra que a tarefa de educar educadores em formação inicial ou contínua é delicada e complexa. Buscando seus focos centrais vimos que fazem parte dela a inquietude investigativa e a ação mediadora retiradas da praxis do artista e do educador, mas tudo parece girar em torno de uma questão primordial: o pensamento reflexivo. É sobre este tema que focalizamos nosso olhar, como a formiga Aurélia buscando o significado dos riscos pretos deixados naquele chão tão branco.

## **o calor do pensamento reflexivo no campo semiótico das significações**

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação.

A. I. Pérez Gómez

Quando o artista Rodin esculpiu o famoso *Pensador* selecionou, entre infinitas possibilidades, um gesto que poderia expressar o sentido do pensar. Um olhar sensível descobrirá que todo o corpo humano está pensando. Há tensões desde o pé. A torsão corporal revela o turbilhão de imagens, conceitos e sentimentos, o estado da dúvida, a perplexidade, a procura,... Rodin nos fala através da linguagem da arte. Com sua escultura, expõe seu modo singular de estar frente ao mundo da realidade e da imaginação. E, só pode fazê-lo porque está mergulhado no universo simbólico, no campo semiótico das significações, carregado de suas referências pessoais e culturais. Com sua escultura, Rodin nos coloca frente ao ato de pensar, tornando visível também seu próprio pensamento sobre o pensar.

Mas, qual o espaço possível para o pensar do educador?

Entre os recentes estudos sobre a formação de educadores encontra-se uma valorização no pensamento reflexivo, refletido nos próprios títulos de livros e artigos, dos quais se destaca: *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas* (Zeichner, 1993), *La formación de profesionales reflexivos* (Schön, 1992), *Formação reflexiva de professores* (Alarcão, 1996), *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo* (Gómez, 1992).

O movimento internacional que valoriza o pensamento reflexivo parece ser resposta crítica à consideração do professor como um técnico que cumpre as reformas educativas. Segundo Zeichner esta bandeira da reflexão denota o reconhecimento do

papel ativo dos educadores, a valorização de suas próprias teorias pautadas na riqueza da experiência de sua ação pedagógica, e a necessidade de um processo de aprender a ensinar que se prolonga durante toda a sua carreira profissional.

A fundamentação filosófica deste movimento parece se apoiar na teoria de John Dewey expressa em *Como pensamos*, cuja primeira edição remonta a 1910, e é por ele assim sintetizada: “A melhor maneira de pensar é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959, p.13). Diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, o pensar reflexivo, abrange: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. A função do pensamento reflexivo é, portanto, “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (id, p.106). Para isto é preciso enfrentar o estado de dúvida e investigar, presentes como vivos na vivência do artista.

Assim, há de se exercitar a capacidade de suportar o estado de dúvida para chegar do caos à criação. Nesta perspectiva percebe-se um estreito vínculo entre as artimanhas do processo criador estudadas por autores como Kneller (1973) e Ostrower (1977, 1990) e as cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo preconizadas por Dewey: Vejamos:

1. Ao enfrentar uma situação perturbadora, embaraçosa e árdua, carregada de incertezas e dúvidas há uma tendência inicial para agir diretamente, mas somos levados a um estado de suspensão provocando investigação posterior. É o momento de sugestões e ideias que inibem a ação direta e nos leva a ato de pensar. “O pensamento é, por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios dificuldades e obstáculos” (Dewey, 1959, p.112).

2. Num segundo momento conseguimos cercar melhor a situação e as soluções começam a ser vislumbradas. Definindo as dificuldades, analisando condições,



observando cuidadosamente a realidade intelectualizamos, sem deixar de lado a qualidade emocional da situação em sua totalidade.

3. A terceira fase é expressa pela ideia-guia, pela hipótese. Diz Dewey:

...a primeira sugestão ocorre espontaneamente; vem ao espírito automaticamente; *brotta*; “estala”, como dissemos, “na cabeça”; é como um clarão. Nenhum domínio direto temos sobre o seu aparecimento; a ideia vem ou não vem; é tudo que podemos dizer. Nada de intelectual em sua vinda. Pois o elemento intelectual vai consistir em o que fazemos com ela, como a usamos, depois de seu súbito aparecimento como ideia (id, p.114, grifos do autor).

É o que os teóricos da criatividade chamam de *insight*. Volta-se também aos fatos e dados para novo exame, para uma observação mais penetrante, na percepção mais apurada do problema.

4. O raciocínio, em seu sentido mais restrito é a marca da quarta fase. Subsidiado pelas experiências e pelas informações, aprofunda-se a reflexão formando-se grandes cadeias de raciocínios que elaboram o que foi vislumbrado pelo “clarão”. As ideias iniciais, que pareciam extravagantes e remotas, sofrem transformações na elaboração de suas consequências e podem se tornar proveitosas, pois o que parecia em conflito começa a fazer sentido que pode levar a uma ideia diferente daquela que havia sido sugerida na primeira fase. Além das experiências anteriores, este momento é cercado também pelo “estado cultural e científico da época e do lugar”.

5. A verificação da hipótese pela ação é a quinta fase. As condições são conscientemente buscadas para que as hipóteses planejadas possam ser verificadas. A confirmação leva a conclusões, mas os desacertos também são instrutivos numa atividade reflexiva.

A pessoa que realmente pensa aprende tanto com seus malogros como com seus êxitos. Pois um malogro aponta àquele cujo pensamento foi nele envolvido e que ele não chegou às cegas, quais as observações a fazer. Sugere-lhe quais as alterações a introduzir na hipótese sobre a qual trabalhara. Ou traz à luz um novo

problema ou ajuda a definir e aclarar o problema em que se ocupava (...) isto é, para um investigador, um estímulo e um guia. (id, p.118-9).

Para Dewey estas cinco fases não são fixas, nem sequenciais. Cada passo tende a promover a transformação de sugestões e ideias-guia. A verificação não precisa ser no final, mas pode ser testada levando a novas sugestões e reiniciando o processo. Para isto o pensamento reflexivo separa realização da ação, tratando todos os atos exteriores como experimentais, tirando partido deles para novas e enriquecidas experiências. Será o tato, a sensibilidade intelectual do indivíduo, a qualidade emocional da situação, determinantes do pensamento.

Um outro aspecto é ainda levantado por Dewey. O pensamento reflexivo abrange tanto uma visão de futuro, uma previsão, uma antecipação como também uma referência ao passado, capaz de envolver as experiências passadas, investigando semelhanças e diferenças. E alimenta este pensamento a capacidade de organizar o conhecimento adquirido, revendo fatos e ideias anteriores para relacioná-los com a nova base. Compreender é apreender a significação, é estabelecer relações e consequências, é pensar possíveis aplicações.

É interessante notar que a síntese elaborada destas fases por Lalanda & Abrantes (1996) e Doll (1997) não enfatizam o enfrentamento do caos ou o insight do terceiro momento. Percebo que há, de forma geral naqueles que teorizam sobre a formação de educadores um certo afastamento das condições imprecisas e delicadas de um processo de criação, impregnado de qualidade estética. É como se uma lente de ordem e embaçasse o olhar e afastasse a dúvida e a incerteza que também estão presentes no pensar reflexivo.

O conceito de reflexão em Dewey, referendado pelo estudo de Lalanda & Abrantes (1996) e Zeichner (1993) relaciona-se com a crítica tanto a uma escola que enfatiza a disciplina como aquela que enfatiza a atividade espontânea. O pensar reflexivo implica uma ação educativa mais provocadora e instigante, que envolve uma cadeia consecutiva no exame cuidadoso de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimento aspirando a conclusões na busca de significação. Implica, portanto,

disciplina construtiva e liberdade responsável, pois aprender é aprender a pensar e envolve também intuição, emoção e paixão. E, evidentemente, envolve a consciência, fundante da dimensão ética.

Reverendo a formação de educadores pela teoria do pensamento reflexivo de Dewey, Zeichner (id, p.18-20) retoma as três atitudes favoráveis para investigação e verificação preconizadas por aquele estudioso repensando-as na ação reflexiva dos educadores. A primeira delas é o *espírito aberto* capaz de se livrar de preconceitos, de perceber outras alternativas, de admitir a possibilidade de erro aprendendo com ele, de alterar velhas crenças, de ser flexível, cultivando a curiosidade vigilante. Nos professores reflexivos, esta atitude os faz examinar constantemente as fundamentações que embasam suas ações e a procurarem as causas dos conflitos vividos no processo de ensinar e aprender numa permanente inquietação sobre as ações pedagógicas. A segunda atitude envolve a *responsabilidade*, o empenho, concebida mais como um traço moral do que um recurso intelectual. Os professores reflexivos ponderam cuidadosamente as consequências de seu ensinar, sejam consequências pessoais, acadêmicas ou sociais e políticas, na percepção mais ampla do que foi tangenciado em sua ação pedagógica, indo além da avaliação dos objetivos que queriam alcançar. A terceira atitude implica em *sinceridade*, em *dedicação*, *devotamento*, num fazer “de todo o coração”, mas não é desenvolvida por Zeichner. Talvez possamos inferir que os professores reflexivos tem disponibilidade interna para o enfrentamento de situações, são capazes de se entusiasmar genuinamente, de se concentrar impulsionados pelo próprio pensamento reflexivo.

Mais uma vez percebo em Dewey a gênese de concepções da ação educativa que foram depois fundamentais para o aprofundamento das questões pedagógicas hoje analisadas. Nele estava amalgamada a compreensão do homem e suas ações que envolvem a prática, o intelectual e o emocional que a especificidade de visões fragmentadas conseguiu separar em mundos diferenciados.

Professores reflexivos, em síntese, são inquietos, sempre a procura de encontrar melhores respostas às suas ações pedagógicas, com espírito aberto, responsabilidade e empenho pessoal. A inquietude os leva a ler, a procurar cursos, a rever a própria prática,

procurando meios de melhor exercer seu papel de mediador. Até que ponto o educador de educadores canaliza esta inquietude para a investigação cada vez mais consciente de seu ensinar?

Encontro em Schön (1992a e b) uma forma de pensar mais integrada à ação do educador em sua vida pedagógica, centrada em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão-*na*-ação e a reflexão *sobre* a reflexão-*na*-ação. Enfatizo as últimas duas.

Durante a ação pedagógica o professor reflexivo está atento e sensível ao processo de aprendizagem de seus alunos e é capaz de levantar hipóteses e reformular suas ações enquanto as vive a fim de chegar aos objetivos e conteúdos que pretende ensinar, como um diálogo reflexivo com a situação concreta. Estas decisões certamente estão recheadas pelos esquemas referenciais do professor, mas sua atenção vigente o faz aproveitar os fatos e criar novas situações de aprendizagem. Sem esta reflexão-*na*-ação, a aula pode se converter no ato mecânico de repetição de conteúdos ou na espera passiva dos resultados da tarefa dada, seja a produção de um desenho, ou de um simples questionário. A intervenção na aprendizagem dos alunos aí encontra espaço real de concretização.

Além dela, Schön valoriza o olhar retrospectivo e o refletir sobre a reflexão-*na*-ação: "após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-*na*-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras" (1992b, p. 83).

Esta citação de Schön aponta dois caminhos de análise, ambos já visualizados por Dewey. O primeiro deles diz respeito aos dois termos na formulação do pensamento: o fato observado e a ideia que a partir dele emerge, num processo indutivo e dedutivo. Esta é a matéria prima da reflexão, que na visão de Schön alimenta a reflexão pedagógica e promove novas ações. Para isto é preciso uma observação que sabe focalizar, um olhar sensível e pensante que possa lançar previamente pontos de análise, como um olhar pré-meditado, isto é, capaz de se preparar para observar (sobre este

aspecto voltaremos posteriormente). E o resultado da observação há de ser mais do que a simples descrição dos fatos, pois exige interpretação, que já traz em si o caráter avaliativo.

Um outro aspecto a ser analisado da afirmação de Schön é o uso da palavra. Dewey já afirmara que a educação deve transformar a linguagem em instrumento intelectual (1959, p.236). Para Vygotsky (1984, p.129):

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto.

Vygotsky fala aqui de um pensamento verbal, que se expressa através de palavras: “o pensamento nasce através das palavras” (id, p.131). No ato da escrita tornamos mais claro o nosso pensamento e com isto pensamos com mais profundidade. A escrita alimenta o pensar, evoca a memória e provoca novas relações, fortalecendo a rede de significações possíveis.

Por outro lado, Arnheim afirma (1973, p.251):

O ato de pensar exige imagens e as imagens contém pensamento. Portanto, as artes visuais constituem o terreno familiar do pensamento visual.

Através de formas o pensador também pensa, também formula hipóteses e faz relações. Não só os artistas sintetizam ideias em formas. Acopladas ou não com palavras, os cientistas também pensam com imagens. É célebre o exemplo do químico belga Kekulé que, em 1865, compreendeu como poderia ser estruturado o benzeno através de uma imagem advinda de um sonho (Massironi, 1982).

Seriam conflitantes as formulações de Vygostky e Arnheim? Creio que abordam o pensamento por ângulos diversos, pois o pensamento nasce com palavras, imagens, sonoridades, sensações. E é apenas no campo semiótico das significações que podem

ser socializadas. Entretanto a cultura vigente, especialmente na área de educação, privilegia apenas a palavra como instrumento intelectual, começando timidamente a perceber a importância da qualidade das linguagens artísticas, “do processo artístico de reflexão e ensaio” (Gómez, 1992, p.109). Este é um campo aberto de pesquisa, pois mesmo o ensino de arte ainda fica mais preso às técnicas ou à história, do que ao tratamento da arte como linguagem, como construtora de sentido, de significações. Ao construir sentido, como produtor ou fruidor, o homem organiza seus pensamentos e sentimentos. Traduz para si e para o outro o mundo da natureza e da cultura e seu pensar/sentir sobre ele através das artimanhas dos vários sistemas de representação sígnica, seja através da palavra, das cores e formas, dos sons dos gestos, dos movimentos corporais, etc.

Fala-se muito da importância do pensamento reflexivo, mas pouco tenho visto um trabalho mais sistemático de reflexão na educação de educadores. Com Madalena Freire tenho aprendido a traduzir a teoria em ação. Para ela a reflexão é um instrumento metodológico que alicerça o processo de apropriação e autoria do educador, possibilitando:

- o rompimento da anestesia do cotidiano rotineiro, acelerado, compulsivo, passivo, cego;
- o distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (e pensa que não sabia) e do que ainda não se conhece;
- tecer um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica;
- a sistematização do estudo da realidade pedagógica, ao mesmo tempo que possibilita o casamento entre prática e teoria;
- instrumentalizar o acompanhamento do processo de formação do educador (apropriação de seu pensamento, sua autoria), e alicerçar o processo de transformação, mudanças;
- registrar a história - individual e coletiva - do processo na conquista do produto;
- constatar quais são as contradições entre o seu pensar teórico e a sua prática, entre o seu pensar-fazer com o dos outros;
- resgatar sua história de educando para poder pensar melhor sua prática (atual) de educador e que teoria vem alicerçando essa prática;

- elucidar sua opção pedagógica, política, no ato de educar para fabricar a construção do desejo, sonhos de vida e esperança (1996, p.53).

Foi com Madalena que percebi o valor da reflexão em minha própria prática de educador. Reflexão que tornava visível meu pensamento através de palavras. E como também penso com imagens, desenvolvi também a possibilidade de fazê-la através de imagens, cores, formas, suportes variados, etc. Um pensamento pode assim ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras ou de imagens, ou de sonoridades, ou de gestualidades, ...

Em nosso trabalho com a formação de educadores no Espaço Pedagógico, apoiadas pelo exercício dos instrumentos metodológicos (Freire, 1996 e 1997) entre os quais se encontra o ato de reflexão vemos que a linguagem verbal é um excelente registro da reflexão e além de articular o pensamento também permite uma certa ampliação por caminhos que não eram previstos inicialmente. Da mesma forma, tenho também trabalhado com o que chamo de reflexão estética, abrindo espaço para que o pensamento se expresse através de outros signos. Expressando nosso pensamento pela linguagem escrita ou pela linguagem não verbal somos instigados a pensar com mais profundidade e sensibilidade.

Percebemos o quanto é difícil a tarefa de registrar a reflexão, seja verbal ou estética. Somos acostumados a escrever em tópicos, ou apenas em descrever situações da mesma forma que as colagens remetem mais aos álbuns de figurinhas com sua linearidade temática do que expressam os climas e as metáforas. Professores e coordenadores, tem dificuldade para a construção de um texto mais reflexivo. Isto aparece também quando refletimos sobre a teoria de outros. Encantados pela coerência ali encontrada pouco trabalhamos em entrevistar o autor através de nossas perguntas. É mais fácil fazer um fichamento, uma resenha sobre um livro ou texto do que amarrar aspectos da teoria que são centrais para o estudo de nossa prática. Este é um vício que a escola, de certa forma, nos impôs quando nos fazia estudar “em chaves”, em esquemas que, se nos fizeram aprender a destrinchar a teoria do outro, não nos possibilitaram, ou nos incentivaram pouco, a rerepresentá-lo dentro de nossa própria teoria. Estas constatações estão também presentes nas palavras de Ivani Fazenda

(1994) em sua reflexão sobre as dificuldades de expressão do pensamento de profissionais que se encontram numa situação de escrita de dissertações e teses.

Como exercito o pensamento reflexivo em minha prática de educadora de educadores em arte?

Uma das ações é síntese verbal ou estética (utilizando linguagem não verbal) do encontro pedagógico, ou seja, a síntese da aula ou de uma reunião de trabalho. A síntese promove os ganchos teórico-práticos entre as aulas ou encontros, revigorando a memória através da sua evocação, momento privilegiado de reforçar informações, em rearranjar o que não ficou claro, de verificar a interpretação dos alunos e professores sobre o que foi trabalhado. Reli muitas sínteses verbais para aqui exemplificar, mas são tão inseridas no contexto do grupo que nenhuma delas poderia ser o exemplo mais claro. As formas são muito diferenciadas, mas todas fogem de um modelo próximo a uma ata, permitindo, ao contrário destas, que as impressões pessoais possam ser socializadas, instigando a reflexão sobre o que foi vivido e como foi vivido. Isto acontece também através da síntese estética, onde as imagens são lidas pelo grupo, decifrando os códigos utilizados. É mais fácil instituí-la num trabalho específico de formação, seja no Espaço Pedagógico ou em outras instituições (como na experiência na FDE ou em assessorias em escolas) do que nos cursos de formação inicial no Instituto de Artes, por exemplo, onde há diferentes modos de ação docente.

Dois exemplos de sínteses estéticas feitas por professoras não especialistas em arte atestam que as formas ganham significado especial para o grupo que viveu a experiência, o que já é uma das importantes considerações sobre o campo semiótico produzido pelas práticas sociais de cada grupo. A síntese de Daniela Barone Martineli (na página seguinte, no alto à esquerda), realizada em grande suporte de papelão enfatizou o grupo e o modo específico do olhar de cada vertical, expresso pelos óculos coloridos, dispostos no círculo, cujas lentes apresentavam diferentes signos. A síntese de Marly Siqueira (no alto, à direita) aponta sistemas de representação, utilizando como suporte um pentagrama colorido construído com barbantes; no pequeno envelope uma poesia... Haveria muitos elementos para análise, entretanto cabe aqui apontar apenas que na leituras dessas sínteses o grupo levanta hipóteses de leitura que refletem sua própria



compreensão sobre o que foi vivido. Há um cuidado especial para que a leitura verbal não reduza certas escolhas estéticas a significações fechadas ou traduções literais.

Além da síntese que condensa um encontro, o pensamento reflexivo é exercitado através de reflexões sobre temáticas variadas, que focalizam aspectos de forma mais aprofundada. São reflexões verbais e estéticas, que evidenciam pensamentos expressos por palavras ou imagens. Dentre vários exemplos possíveis, apresento o trabalho feito por uma coordenadora, Marlene Toste dos Santos Frigo (abaixo, à direita) que produziu uma reflexão estética que conta seu processo de aprendizagem.



Sínteses estéticas de um encontro de trabalho (acima) e reflexão estética sobre o processo pessoal de aprendizagem (abaixo).

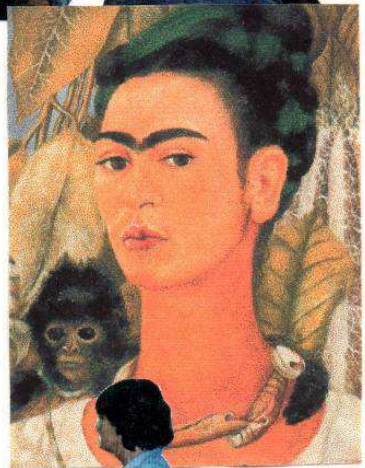
Acompanha este trabalho uma reflexão verbal sobre o próprio processo de criação desta reflexão estética. Em três páginas digitadas, Marlene descreve, avalia e se conscientiza das escolhas, das dificuldades, da construção das ideias, do contexto, do seu envolvimento durante toda uma semana. Tanto a escrita quanto a imagem impulsiona para um pensar reflexivo, socializado no grupo, provocando novas relações, tanto para o produtor quanto para o fruidor.

Não são apenas os alunos que produzem sínteses e reflexões. Como educadora destes alunos, eu também produzo textos que tentam sistematizar o que aprendemos, levantar problemas, apontar modos específicos de enfrentar as tarefas, ampliar com mais informações, discutir o que não havia sido previsto por mim, ou mesmo minhas falhas. Sínteses e reflexões socializadas com os alunos ou professores ou apenas discutidas nas reuniões de planejamento com a equipe de trabalho.

Além destas formas de externar o pensamento reflexivo, percebo em minha prática que o desenvolvimento de projeto favorece também a reflexão através de seu registro. Mas este é um aspecto ainda a ser analisado. Antes dele, será interessante investigar como um educador de educadores e um aprendiz-educador vivenciaram seus projetos. De que maneira o pensamento reflexivo está presente nos projetos relatados? Como o educador de educadores de arte pode instigar o desenvolvimento profissional? Em que sentido trabalhar com projetos em ação pode ajudar a sua tarefa? Qual seria o papel de um educador de educadores, atuando como professor ou coordenador, no enfrentamento, na reorganização, na transformação do *habitus*?



1998



## **o olhar do educador de educadores sobre um projeto<sup>2</sup>**

Antes mesmo de decidir pelos depoimentos como forma de investigação já havia entrado em contato com o Prof. Dr. Fernando Hernández que conheci inicialmente no primeiro curso que ministrou em São Paulo, na ECA/USP em 1984. Com graduação inicial em psicologia e doutorado na área de psicologia ambiental, Hernández é professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Trabalha na formação docente, tendo também atuado como psico-pedagogo. Sua preocupação social o levou para a escola, buscando encontrar respostas frente às mudanças necessárias e constatou que os projetos de trabalho refletem uma concepção de ensino e aprendizagem voltado para a compreensão e interpretação da realidade.

Conhecendo suas ideias através dos livros: *A organização do currículo por projetos de trabalho*, na época ainda não publicado no Brasil (1998a), procurei novo contato durante um curso, em São Paulo, em outubro de 1997, quando descobri que estava em Minas Gerais. Aproveitando uma de suas viagens a São Paulo, consegui uma entrevista de mais de duas horas com ele no final do mesmo mês e, a partir daí, iniciamos uma correspondência via e-mail. Hernández alimentava minha pesquisa com questões inquietantes, pois percebia problemas metodológicos em meu projeto de pesquisa, que no momento ainda não tinha se estruturado devidamente. E, quando decidi pelos depoimentos como uma forma de investigação, seu nome foi logo escolhido,

O depoimento do Prof. Dr. Fernando Hernández foi gravado em vídeo e áudio na manhã de 30 de maio 1988. Foi o primeiro dos depoimentos realizados, aproveitando sua breve estada em São Paulo para um Congresso. Depois deste encontro, tive a oportunidade de ir à Barcelona em outubro de 1998, participando de algumas sessões de trabalho com ele e o grupo Minerva, entre outros, visitando também escolas que trabalham com projetos, inclusive a Escola Isabel de Villena onde o projeto relatado foi vivido, entrando em contato direto com as professoras Mercè Ventura e Silvia Montesinos. Em e-mail datado de 12 de maio havia enviado a Hernández as questões chave, indicando que seu foco seriam os “bastidores” do projeto, a ação junto aos profes-

---

<sup>2</sup> As imagens da página anterior apresentam obras das três artistas trabalhadas no projeto relatado neste item e fotografias das professoras e de suas salas de aula que pude conhecer em Barcelona.

sores. Na manhã do depoimento, Fernando não releu o roteiro antes da gravação. Colocou-o à sua frente e foi tecendo suas respostas numa fala contínua, com grande domínio de leitura, pensamento e fala. A gravação teve a duração de quarenta minutos.

Não fiz nenhuma intervenção, pois como Fernando lia o roteiro enquanto falava, sua não-resposta a algumas perguntas evidenciavam determinadas escolhas. Esta análise tornou claro que, embora soubesse que seu depoimento focalizaria o seu trabalho como educador, sua fala priorizou a execução do projeto, mais do que sua elaboração, desconsiderando ou minimizando perguntas que se referiam ao processo das educadoras. Minha hipótese é que ainda se valoriza mais o processo de vivência do projeto, seu percurso e seus resultados do que o processo de criação e elaboração dos professores nas escolhas dos desafios, na leitura de seus resultados, nas formas de avaliação durante todo o projeto.

Frente à solicitação de que selecionasse um projeto, o prof. Fernando escolheu relatar o projeto *Por que não há mulheres artistas?*, realizado durante três meses em duas classes de 1ª série de uma escola particular em Espluges de Llobregat, que se situa no que poderíamos chamar Grande Barcelona - Escola Isabel de Villena - com as professoras Mercè Ventura e Silvia Montesinos. Já trabalhava com elas a aproximadamente quatro anos.

A escola tem como norma vincular um projeto a uma exposição, trabalhando aproximadamente um mês antes da visita. Neste caso, a exposição escolhida reunia três mulhe-



res artistas latino-americanas: Frida Khalo, artista mexicana, a brasileira Tarsila do Amaral e uma artista cubana Amélia Pelaez. Mas o projeto não se dirigiu apenas ao conteúdo do ensino de arte ou do desconhecimento geral sobre as mulheres artistas, mas foi além tratando da questão da “consciência social vinculada ao gênero, vinculada à condição de homem e de mulher, vinculada ao sentido do masculino e do feminino”.

No início do depoimento os olhos de Fernando estavam mais voltados para baixo, para o roteiro sobre a mesa. Aos poucos foi demonstrando seu domínio, olhando diretamente para a câmara. Seu semblante era sério, seus olhos expressivos, sua voz muito pausada e os gestos contidos. Se traçássemos uma linha de contorno em sua silhueta veríamos que ela pouco se mexeu, pois só as mãos gesticulavam. Há uma leve descontração quando fala do prazer de aprender e ao final quando brinca com a entrevista, considerando-a treino para o trabalho da tarde no congresso.



Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento do Prof. Dr. Fernando Hernández pelos olhares de todos os presentes.

Muitas formas seriam possíveis como análise deste depoimento. Optei por circunscrever alguns aspectos mais importantes para a compreensão de seu papel de educador de educadores. A sequência das ações, dos desafios propostos pode não ficar tão visível, mas pode ser acompanhado pela íntegra do depoimento transcrito nos anexos 4.

Duas ações estão muito presentes em sua fala: o aprender e a ideia de colaboração.

É um acordo em se passa em que  
**eu aprendo,**  
**as professoras aprendem**  
e as **crianças aprendem** melhor ...

... é um tipo de **colaboração**  
que tento fazer pelo  
**prazer de aprender,**  
não porque haja um intercâmbio  
econômico, nem de nenhum tipo.

... outros projetos  
que também formavam parte da  
**aprendizagem das professoras**  
para compreender,  
compartilhar a concepção dos  
projetos.

... Algumas vezes vinham alunos,  
**estudantes,**  
para participarem conosco dessa  
reunião, **para aprender também de**  
**nosso processo de reflexão.**

... a partir de projetos  
se abrem possibilidades de  
**pesquisa**

Não apenas a aprendizagem das crianças é valorizada. Fernando por muitas vezes se refere ao aprendizado dos professores, além do seu próprio. Além da questão da colaboração, que veremos em seguida, Fernando expõe seu próprio prazer de aprender, momento em que seu semblante sério se ameniza. Constatei este prazer no modo como acolheu minhas próprias questões, que o impulsionavam para novas respostas.

Os projetos anteriores, assim como o relatado, oportunizavam a aprendizagem das educadoras na compreensão da própria concepção de projeto. Ao ensinar também aprendiam.

O processo de reflexão é considerado um momento de aprendizagem, não só para quem faz, mas também para quem participa. É momento de tomada de consciência, de revisão de acertos e desacertos.

A relação do projeto feito da escola e o acompanhamento do processo por estudantes universitários implica em pes-

e sobretudo muito mais importante a **aprendizagem** de outras pessoas que não estavam envolvidas no projeto.

... para mim,

**a aprendizagem não é uma questão de compartimentos fechados.**

Neste trabalho

**eu aprendo,**

**as mestras aprendem,**

**os pais aprendem,**

**as mães aprendem,**

**as crianças aprendem e os estudantes da universidade**

**aprendem**

e quando comparto com outros colegas este tipo de trabalho,

**outras pessoas aprendem.**

E para mim este é

**o sentido da aprendizagem,**

a criação de uma

**comunidade de aprendizagem,**

de uma socialização da aprendizagem...

... todo processo de fazer pública uma experiência e de refletir sobre uma experiência,

**é uma maneira de aprender.**

O fato de falar diante de uma câmara, o fato de falar diante de uma audiência invisível, é uma maneira de ordenar as ideias completamente diferente.

O ensinar e o aprender estão aqui interligados profundamente. A ânsia por aprender está essencialmente ligada ao ato de ensinar. Ensinando o educador também

quisa e aprendizagem, marcos importantes do trabalho com projetos.

O conhecimento, como diz Fernando, não é “uma caixa fechada”, mas é algo para ser compartilhado no que chamou de comunidade de aprendizagem, onde a socialização do conhecimento envolve a todos, desde as crianças e suas famílias, aos estudantes universitários e aos responsáveis diretos, como as professoras e o próprio Fernando. Acreditar na comunidade de aprendizagem o leva também a publicar os resultados de seu trabalho, para que outras pessoas também possam aprender. Esta ideia de comunidade de aprendizagem é compartilhada por outros educadores contemporâneos, preocupados especialmente no contexto cultural, onde as práticas sociais podem dar significado maior às ações educativas ou as reduzirem a métodos ou modismos pedagógicos.

O fato de falar de sua experiência neste depoimento, torná-la comunicável é, mais uma vez, uma maneira de aprender. Muitas vezes Fernando terá socializado este projeto, mas aponta que sempre pode haver aprendizado, como se nossos próprios olhos pudessem perceber com outro colorido. Para isto, o relato da experiência não pode ser visto como um ato mecânico.



aprende. Como passos dialéticos inseparáveis, o ensinar e o aprender são integrantes de um processo em permanente movimento. Esta compreensão levou Bleger (1980) a cunhar um neologismo que integra os dois termos: *ensinagem*. E nos fez marcar o Espaço Pedagógico com a frase “onde ensinar é aprender”.

Esta visão está fortemente presente nos estudos sobre a formação de educadores e está implícita na inquietude investigativa aqui desenvolvida a partir do depoimento da artista Regina Silveira.

Um outro aspecto muitas vezes tocado por Fernando Hernández é a ideia da colaboração, referendada pelo conceito de comunidade de aprendizagem. Colaboração que faz também pelo prazer de aprender, como já vimos, e que envolve todos em novas e instigantes aprendizagens.

**... fruto de um acordo entre elas e eu,**

um acordo de uma

**colaboração**

que não remete à nenhuma instituição.

... não há apoio nem financeiro, nem econômico, nem institucional.

Isso é importante assinalar, porque normalmente, muitas vezes a relação educativa está muito mercantilizada. É

importante que os formadores, os pesquisadores, os educadores busquemos

também

**espaços de encontro**

baseados em que

**aprendemos mutuamente,**

a partir de fazer este tipo de trabalho.

**... É uma longa história**

Este trabalho é uma opção voluntária das duas professoras, num acordo de colaboração, sem apoio financeiro.

Através desta colaboração as professoras tem a oportunidade de discutir seus projetos de trabalho e Fernando tem a oportunidade de chegar mais de perto à prática de sala de aula, oferecendo também aos seus alunos universitários uma visão mais concreta dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Este espaço de encontro parece ser uma marca do trabalho deste profissional que também atua junto ao Grupo Minerva, um grupo de educadoras que se dedicam ao estudo de projetos em Barcelona e que tem divulgado suas pesquisas e feito encontros

que tem muito a ver com a nossa  
colaboração.

... Mercês, com Sílvia e com outras  
pessoas que normalmente trabalham  
em quatro ou cinco anos com primeira  
série, estamos colaborando  
**há bastante tempo.**

Considero que parte do meu  
**compromisso social**  
e parte do meu compromisso com o  
trabalho é buscar  
**espaço de colaboração.**

Como mestre que aprende e colabora, como Fernando Hernández vê seu papel?

Não sei, não sei se sou coordenador.  
Não sou coordenador.  
Meu papel é de **acompanhante.**  
Meu papel é de **amigo crítico.**  
O meu papel é de  
**observador participante.**  
Eu não coordeno,  
**eu participo de ideias**  
e depois as professoras levam essas  
ideias à sala de aula. Mas levam essas  
ideias com as suas interpretações, com

de trabalho envolvendo outras comunidades  
de pesquisadores.

O tempo é um testemunho do  
envolvimento deste educador no trabalho com  
outros educadores.

Há um compromisso social e ético. Só  
assim pode lutar para “a transgressão das  
amarras que impedem pensar por si mesmo,  
construir uma nova relação educativa  
baseada na colaboração na sala de aula, na  
Escola e com a comunidade. Na não-  
marginalização das formas de saber dos  
excluídos, na construção de um novo sentido  
da cidadania que favoreça a solidariedade, o  
valor da diversidade, o sincretismo cultural...”  
(Hernández, 1998, p.13). Esta é sua tarefa  
política.

Um dos aspectos mais interessantes  
desta resposta é verificar que Fernando  
ênfatisa a visão de parceria existente entre  
seu papel e a das professoras. O  
compartilhamento das questões e das  
soluções, a busca de informações, estavam  
muito presentes em sua maneira de atuar.

Acompanhava, mas não era só  
observador, porque participante. Era crítico,  
mas o acompanhamento da palavra “amigo”  
parece significar que a crítica era

sua bagagem, com sua experiência. Não fazem uma tradução do meu discurso, fazem uma **reinterpretação**, isto é muito importante.

**As expectativas**  
minhas como observador participante e das educadora era **explorar um novo caminho**.  
Era realmente **introduzir uma problemática**, que até esse momento, na longa experiência profissional dos professores, não se havia introduzido.  
Era poder trabalhar, desde as primeiras séries, a noção de identidade vinculada ao gênero.  
**... tarefa compartilhada...**

Em algum momento eu considerei que a minha iniciativa era muito

afetivamente colocada, cuidadosamente apontada. Por outro lado, havia um discurso que era reinterpretado, mostrando que sua participação era alimentadora, ampliadora, “enxertadora” como diria Rosane.

Havia uma nova problemática a introduzir: a noção de identidade vinculada ao gênero. Certamente, chegar a este foco a partir da exposição das mulheres latino-americanas exigiu um olhar para além da estrutura disciplinar, e que “na longa experiência dos professores, não se havia introduzido”. Não estaria aí o olhar instigador de Fernando?

Quando estive em Barcelona, havia uma exposição dos 5000 anos de arte da Nigéria, usada como mote para o trabalho com as mesmas professoras. Encontrei as professoras antes de uma das reuniões com Fernando e elas contaram o que estavam pensando. No dia seguinte, após a reunião dos três, Hernández já divulgava o foco que iria ser trabalhado: o conceito de “selvagem” sob o olhar dos “civilizados descobridores”. A questão instigadora havia sido trabalhada naquela reunião. A tarefa era compartilhada, mas senti o olhar de Hernández. Os alunos nem anteviam a possível direção que o trabalho tomaria.

Em momentos diferentes de seu depoimento percebe-se a presença do educador de educadores que revê também

precisa,  
que eu era uma  
**fonte incalculável de ideias e  
sugestões**  
e o que as professoras  
basicamente estavam fazendo era  
**seguí-las,**  
dando uma ordem, dando-lhes uma  
articulação... em muitos momentos  
elas também **introduziram variações,**  
elas introduziram o seu selo, o seu  
carimbo, o seu estilo.

Em um acordo de colaboração  
normalmente  
**não há conflito,**  
**se o acordo está negociado.**  
Mais que discussão sobre pontos de  
vista, o que em muitos momentos  
tínhamos eram  
**discussões, debates**  
sobre que caminho continuar, por  
onde continuar, se o que planejamos  
para as crianças eram situações  
excessivamente complexas ou não, se  
eles podiam encontrar os recursos.  
...o meu papel que era  
**facilitar,**  
porque tinha uma visão muito mais  
especializada em imagens,  
reproduções para que depois  
pudessem trabalhar.  
... isto é muito importante,

sua ação, preocupado se “dirige” demais a  
atuação das professoras no projeto.  
Testemunho de que seu papel é de nutrir e  
ampliar as referências de suas aprendizes.  
Entretanto, está ciente de que introduzem  
variações, marcando as ações de forma  
singular.

Preocupava-se também em dividir o  
trabalho. Trazia as imagens, mas cabia às  
professoras plastificar, fazer as fichas de  
cada uma das imagens, etc. .Era um “acordo  
de colaboração”.

Como disse Fernando, não havia  
conflito porque tudo estava negociado. Havia  
debates e discussões no sentido de  
encontrar caminhos e não pontos de vista  
conflitantes. Com certeza havia vínculos  
construídos que permitiam a ampliação e  
negociação de pontos de vista e não a  
disputa pelo privilégio de um sobre o outro.  
Pergunto-me se é neste sentido que  
Fernando renega o papel de coordenador. O  
coordenador é aquele que impõe  
determinadas ações? Esta é uma pergunta  
sem resposta, pois depende da visão cultural  
deste papel, dos significados que se  
agregam a ele, especialmente em Barcelona.

Como formador, também buscava  
novas informações, inclusive com uma  
colega que havia feito mestrado nos EUA e  
que tinha material de um museu americano  
com obras de mulheres artistas. E tudo foi  
colocado à disposição das professoras.

**eu não substituía seu trabalho...**

Eu não substituía a sua  
responsabilidade e o seu trabalho.

... O meu trabalho como

**formador**

era basicamente de abrir caminhos,  
mas as professoras eram as  
pessoas que seguiam o caminho. Eu  
não levava pelas mãos as professoras,  
elas eram suficientes, autônomas para  
trabalhar.

Como observador participante  
**eu sempre intervinha fora da  
ação.**

A ação era sempre das  
professoras. Eu não ia para a sala de  
aula porque isso comportava uma nova  
negociação, era outro tipo de  
contrato.

**A formação contínua  
era indispensável.**

As professoras precisaram ler...,  
estudar...,  
buscar informações...,  
o que lhes acrescentou uma grande  
preocupação precisamente sobre um  
campo que para elas era  
completamente desconhecido...

... eu seguia o processo das  
conversas,  
as intervenções de suas ações,

O seu papel era de facilitar, de  
fornecer materiais como uma “fonte  
inesgotável”. Como formador, abria caminhos  
disponibilizando acessos enriquecedores.  
Percebo que este é um papel vital, que exige  
que o formador tenha uma excelente  
bagagem, não apenas cultural, mas que  
tenha recursos materiais: livros, slides,  
imagens, e que conheça as fontes onde  
buscar mais informações. Mas, ao mesmo  
tempo, Fernando valorizava a presença das  
educadoras, não substituía sua  
responsabilidade, não lhes roubava a  
autonomia.

Havia também neste acordo de  
colaboração uma grande disponibilidade das  
educadoras para ler livros de histórias sobre  
as mulheres, estudar as três artistas, buscar  
informações sobre literatura de mulheres,  
sobre trabalho de mulheres, vislumbrar um  
campo desconhecido.

Fernando seguia indiretamente o  
trabalho com os alunos das educadoras. Se  
o processo das conversas era conhecido por  
ela era porque nas reuniões estas histórias  
tinham espaço para serem socializadas. Isto  
demonstra o grau de acompanhamento deste  
educador, que também se envolve com o  
registro, e a avaliação das produções, e se  
diz muito envolvido com este trabalho. Esta  
socialização, juntamente com o  
acompanhamento dos registros e das  
avaliações das produções.

**eu ficava muito envolvido,**  
mas de fora.

Eu ficava envolvido também com o  
**trabalho sobre o registro,**  
com a **avaliação das produções...**

... estamos fazendo **pesquisas**  
com três estudantes  
**sobre todo material produzido,**  
os estudantes têm cópias dos  
portfólios de cada sala de aula, os  
estudantes têm toda uma transcrição  
de todas as conversações, eles têm  
material de como analisar interações,  
têm um problema de pesquisa ...

Não houve uma preocupação em relatar as reuniões de modo mais detalhado, embora minha solicitação fosse de que Fernando contasse os “bastidores” do projeto. Mas é possível percebê-las em momentos isolados de sua fala.

... encontros **não tinham uma**  
**periodicidade estável.**

Nossos encontros eram para  
planificar, outros encontros para  
**revisar o processo,**  
**para planejar novas intervenções**  
e finalmente para  
**planejar a avaliação**  
e para **comentar e valorizar**  
**o que nós havíamos aprendido**  
neste trabalho.

... aqui começou realmente  
a pesquisa do projeto.

Suas intervenções aconteciam fora da  
ação. Também não observava as aulas, pois  
isto requereria uma outra negociação para  
que não fosse invasiva. Esta questão da  
observação direta é um ponto interessante a  
ser aprofundado, pois exige uma condução  
específica do educador de educadores.

Por considerar este material muito  
valioso, está sendo estudado por estudantes  
universitários. São alunos de formação inicial  
aprendendo com a experiência das  
professoras no mundo da realidade.

No período de três meses foram cinco  
reuniões, sem uma periodicidade estável,  
mas com constância.

A avaliação parecia estar sempre  
presente, indicada pela ideia de revisar o  
processo. Passado e presente se misturam  
para elaborar o futuro, construir novas  
intervenções que respondiam às  
necessidades levantadas na própria prática.

A primeira reunião foi para “pensar e  
planejar” o projeto, e a segunda foi

A pesquisa não era se há ou não há mulheres artistas, se não o porquê, se há tantas mulheres artistas porque não são reconhecidas. **Este momento foi muito emocionante.** Este momento foi muito rico porque coincidiu com nossa segunda reunião - a primeira foi para pensar e planejar - esta, em função dos primeiros resultados, das primeiras evidências.

Uma das hipóteses era se aquelas mulheres não eram reconhecidas porque pintavam diferente dos homens. Na exposição começaram a ver que isto não era verdade, porque identificavam elementos vinculados ao cubismo e a outros tipos de trabalhos que eles haviam visto em homens. Então, com as professoras - este foi o tema de outra reunião - planejamos uma experiência.

... **uma decisão das professoras.**

Eu, indubitavelmente, eu faria diferente, mas faz parte de minha colaboração **respeitar decisões** e, depois, as localizamos e as avaliamos.

emocionante, porque estavam ali as primeiras evidências. Ficou claro que os alunos haviam se sentido inquietos, questionados diante de uma realidade que era injusta. Novas intervenções foram então elaboradas para descobrir suas hipóteses: “era o momento de perguntar-lhes o porquê de tantas mulheres artistas não serem conhecidas”.

A parceria é confirmada, mais uma vez na elaboração das atividades. As hipóteses das crianças, já questionadas diante das obras na visita à exposição, voltam como novos desafios para que possam ser comprovadas ou descartadas. Assim, em outra reunião é elaborado um material com obras sobre os mesmos temas produzidos por homens e por mulheres. Isto, certamente, exigiu uma boa pesquisa por parte das professoras.

Nem todo o percurso do projeto foi “aprovado” por Hernández, como a decisão das professoras de trabalhar materiais e técnicas diversas. Não sabemos se o resultado se restringiu a técnicas ou se houve um trabalho maior para compreender os elementos da linguagem plástica, evidenciando o respeito do formador pelo caminho escolhido pelas professoras. Não houve conflito porque havia acima de tudo um respeito pela decisão.

O respeito pelo profissional que convive com o coordenador ou formador é muito grande em Barcelona, como pude comprovar. Percebi que nas escolas públicas convivem professores com tendências pedagógicas muito diferentes e não há uma pressão para que se modifiquem. Por um lado isto demonstra que não há um papel da coordenação como formadora, instigadora para uma atuação sempre passível de ser melhorada; mas também demonstra que não há um trabalho autoritário para a implantação de novidades, antes de serem estudadas cuidadosamente. Isto é o que vejo em certas escolas no Brasil com o trabalho com projetos. Algumas mandam projetos para os professores “aplicarem”, distante do caráter próprio de um projeto. Outras querem que toda a escola implante projetos, não dando oportunidade de um estudo mais aprofundado, de uma necessária reflexão sobre seu caráter, limites e potencialidades.

Um outro aspecto que é valorizado no depoimento é a importância do contexto, não só em relação à vida dos artistas, mas envolvendo todo o entorno .

... Antes deste trabalho, tentamos explorar porque os artistas **mudam ao longo da sua vida** ..., **como os artistas aprendem...**, **a influência do contexto da história,** do momento que os artistas estão vivendo no seu trabalho e nas suas obras.

**...mudar o olhar de fora da escola sobre a escola.**

Neste momento eu tento a hipótese de que se não muda o olhar de fora da escola sobre a escola, esta pode mudar. São em muitos aspectos, extremamente

Projetos anteriores, realizados com estas crianças e professoras já haviam levantado a compreensão tanto das mudanças que ocorrem no percurso de uma vida como as que são ocasionadas pelo contexto onde viveram os artistas pesquisados.

Mas, além do contexto dos artistas, interessa a Hernández um envolvimento maior com o contexto da própria escola. Há aqui uma novidade, agora explorada: mudar o olhar de fora da escola sobre a escola.

A ideia de que a escola também educa a sociedade é extremamente



conservadores e  
**se a escola não educa a  
sociedade, dificilmente a escola  
poderá fazer a sua mudança.**

Por isso, neste projeto também  
tentamos incorporar os pais e as mães  
no projeto...

Portanto, **o projeto começa desde  
fora da escola.** O projeto começa  
interessando os pais e as mães para  
na escola....

As crianças levaram à escola o  
resultado de sua **conversa  
com seus pais e suas mães.**

... foi muito importante  
**criar uma conexão**

**entre os pais e as mães e a  
escola.** Foi muito importante para  
**educar os pais e mães.**

Também se produz uma mudança  
muito interessante que fez com que  
os pais e mães decidiram  
**acompanhar seus filhos**  
a ver a exposição, das artistas  
latino-americanas e que seus  
**filhos e filhas lhes explicassem**  
a exposição

... uma lista que havia saído...

importante. Há um trabalho a ser feito pela  
escola nesta direção. Esta visão ainda é  
pouco percebida pela escola brasileira. Com  
constância vê-se, especialmente nas escolas  
particulares, que se tornam submissas a  
pressões dos pais ou à sua ignorância  
pedagógica, não os instruindo para a  
parceria necessária na educação de seus  
filhos. Este é um ponto importante para a  
relação escola-família.

No projeto relatado as crianças vão  
com tarefas para casa, perguntando aos pais  
e mães sobre o nome de artistas que eles e  
elas conhecem. (a palavra *artista* nas línguas  
latinas, não têm gênero, podendo ser  
masculino ou feminino).

No movimento deste projeto houve  
realmente a educação dos pais e a  
aproximação deles também não só aos  
conteúdos que estavam sendo trabalhados,  
mas à instituição cultural e a percepção de  
novas questões.

Acompanhá-los à exposição, além de  
permitir que retornassem ao museu, colocava  
estas crianças como mediadores,  
impulsionando uma nova sistematização do  
que sabiam.<sup>3</sup>

Além da família a mídia também  
entrou no jogo de ensinar e aprender. O

---

<sup>3</sup> A ação de mostrar para os adultos o que aprenderam é uma grande alegria para as crianças. O Museu of Modern Art de Nova Iorque tem uma criativa publicação que tenta justamente ser um guia para a criança levar os adultos à visita ao acervo: *How to show grown-ups the museum*, de Philippe Yenawine (1985).

num diário de grande extensão da Espanha, o jornal *El país*, que saía aos domingos...  
...eles e verificaram que não havia nenhum nome de mulher artista. Então, os nossos pais e nossas mães não sabem nomes de mulheres artistas! O jornal *El país* não fala em mulheres artistas!

**Isto o que quer dizer?**

Que não há mulheres artistas?

... O primeiro era **catalão**, o segundo era **castelhano** e o terceiro em **inglês**.

A lista era de um livro de história, precisamente de mulheres artistas, e neste xerox fixava que até o ano de 1900 haviam sido contabilizados mais de vinte e cinco mil mulheres artistas.

E aqui ficou a dúvida. Ficou a

**mudança na questão inicial:**

Se há tantas mulheres artistas, porque as mulheres não são conhecidas?

Uma questão muito interessante é que começaram a levantar as suas hipóteses. **Essas hipóteses seriam depois exploradas, exploradas com informação.**  
... que na época de **El Grecco** os artistas viajavam para

maior jornal espanhol trazia informações, numa “enciclopédia visual”, e que foram avaliadas também pelas crianças: uma lista de aproximadamente cinquenta nomes de artistas famosos. Ali reconhecerem alguns nomes e procuraram por nomes femininos, aprendendo também a perceber nomes em outras línguas. As perguntas começavam a ser levantadas, na comparação dos dados. Pensamentos relacionais...

Na relação com o contexto, com os nomes em outras línguas, as crianças também entram em contato com textos escritos em catalão, em espanhol e em inglês. Lembramos que eram crianças de 1ª série, mas podiam levantar suas hipóteses de leitura, além de perceberem a importância da circulação dos saberes.

A nova informação faz mudar a questão inicial. E se perguntam porque seus pais e o jornal não conheciam artistas mulheres. E há tantas...

As questões levam à elaboração de muitas hipóteses que também indicam as práticas sociais e os saberes destas crianças. Haviam aprendido, estudando o contexto de El Grecco, que os artistas viajavam, e fazem relações com as mulheres, que viajariam menos.

aprender. Então se as mulheres não viajavam era uma razão porque não eram reconhecidas.

Outra questão que eles pensavam era que os temas que as mulheres pintavam não era tão interessantes como os temas dos homens. Outra questão que pensavam era que seguramente as mulheres não podiam ir à escola para aprender fazer arte.

**...temos estas questões, agora temos de ir às informações, aos livros, para ver o que dizem.**

... necessitávamos voltar à conexão com os pais e as mães. A mesma pergunta que havíamos levantado às crianças: *por que existem tantas mulheres artistas e não são conhecidas?...*

Começou a criar-se uma questão que para a aprendizagem era fundamental, que é a **triangulação entre a informação, os preconceitos das crianças, e neste caso, os preconceitos das opiniões familiares.**

... aproximarmo-nos à uma realidade tangível...

**situar as três mulheres no seu contexto...**

Isto levou a um trabalho sobre

Também retiram de suas vidas as ideias sobre as temáticas que seriam femininas, ou as oportunidades oferecidas às mulheres em relação ao estudo. Diziam que as mulheres “tinham que estar fechadas, cuidando dos filhos, nas casas e neste sentido levantaram muitas questões”.

As novas perguntas não são respondidas pelas professoras, mas são sistematizadas para serem buscadas através de novas informações.

No processo de idas e vindas para o contexto da família a nova pergunta também volta aos pais.

A triangulação entre informação, conceitos e preconceitos das crianças e das famílias permite o estabelecimento de novas relações, de um pensar através de outros pontos de vista. Esta é uma grande aprendizagem, que nos faz sair das amarras de nossos próprios *habitus*.

A visita à exposição e às obras das três mulheres faz nova aproximação ao problema. Novos contextos são trabalhados, com a configuração do espaço e do tempo, e com os recursos das instituições da comunidade. O museu é mais uma fonte de informações.

**mapas... Fazer uma linha de tempo**  
para colocar os anos que haviam  
vivido, se coincidiam ou não.  
Depois se construiu uma **biografia**,  
uma pequena biografia com um  
quadrinho de cada uma das artistas.

... o mais importante deste projeto  
foi voltar a explorar caminhos que  
normalmente se consideram que as  
crianças de 1ª série não podem  
explorar...

**construção de identidade**  
**como homens e como mulheres**  
é uma questão que está presente  
desde o início da escolaridade  
e que normalmente  
se trabalha com um currículo  
invisível, que não se trabalha  
**de maneira explícita.**

... Estamos trabalhando o olhar  
deles para elas e delas para eles.

Nesta mesma direção é possível perceber a ênfase dada ao caráter da visita  
ao museu, não como um passeio, mas como uma expedição, como eu prefiro  
denominá-la. A visita é preparada com um mês de antecedência.

É muito importante que  
não se vá a exposição num vazio.  
e sim com todo um

As biografias com reproduções de  
obras, construídas pelas crianças a partir do  
que era importante para elas, marca na  
memória dados que não se tornam  
estanques, mas que provocam novas  
relações com os diferentes contextos.

Em relação ao contexto, também é  
essencial perceber como o tema está  
inserido nas questões atuais. Vemos no  
próprio depoimento de Hernández as  
inúmeras vezes que, ao se referir às crianças  
ou aos pais, marca as diferenças de gênero:  
eles e elas, pais e mães. Isto está também  
em muitos livros atuais e na própria  
percepção das crianças espanholas, o que  
presenciei em minha última viagem. Em uma  
das visitas as crianças de uma das classes  
nos perguntaram se no Brasil não havia  
homens educadores, já que éramos todas  
mulheres. Olhares atentos e investigadores...

Por outro lado, é possível perceber  
que não há tema que não possa ser  
trabalhado com crianças de qualquer idade,  
desde que façam sentido para elas.

Ir ao museu é parte de um processo  
que não pode ser esquecido. Neste exemplo,  
e em outros, a exposição tem uma temática.

### **trabalho prévio**

porque senão será uma perda de tempo. Aos museus é necessário ir como **parte de um processo**, não como uma finalidade em si mesmo. ... os educadores do museu lhes falaram sobre os temas que pintavam, lhes falaram sobre a vida, lhes falaram sobre algumas questões, sobre as técnicas, este tipo de visão que normalmente predominam nas visitas aos museus de arte.

Há uma aparente distância entre o projeto e o que os educadores de museus trabalham. E, como Hernández aborda a arte e seu ensino?

A arte parece ser tratada como ponto de partida, mas a posição de Hernández frente à proposta das professoras na experimentação de materiais e técnicas - “de representação, ou procedimentos artísticos diferentes, com uma obra de mulher trabalhando com colagem, outra trabalhando com cera, outra tentando completar a paisagem, outra trabalhando o esboço do desenho” - evidencia uma forma especial de vê-la.

Inicialmente começamos a colaborar, vinculado ao que seria o **âmbito artístico** e neste momento as professoras sabem que o que estamos fazendo não é uma questão de “artístico”. É uma questão **muito mais complexa**, é precisamente este o sentido dos projetos.

Não sei como Hernández trabalharia com uma visita ao acervo de um museu maior. Acredito que também seria focalizado algum aspecto específico.

Quanto à monitoria, vemos que não há nenhum tipo de contato anterior ou de intervenção no sentido de fazer pontes entre a monitoria e o projeto desenvolvido. Não há indicação também se a monitoria era mais explicativa ou se era instigadora para uma participação mais direta das crianças.

Isto fica visível quando expõe que o projeto vai além dos limites de uma disciplina, que não trabalha sobre o âmbito artístico apenas.

Para ele, o projeto tem um caráter preferivelmente transdisciplinar, o que “representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação

**Não estamos situados dentro de uma disciplina.** recíproca das epistemologias disciplinares“  
(Hernández, 1998, p.46).

Dois aspectos podem ser discutidos a partir da fala de Hernández. Creio que há projetos que focalizam determinada disciplina e mesmo assim não deixam de se caracterizar como projetos, com relações fortemente estabelecidas com a cultura. Por outro lado, minha própria experiência, tendo vivido por um mês e meio na cidade de Salamanca em 1996, confirmada pela visita às escolas em Barcelona em 1998, é que o ensino de arte na Espanha ainda é muito centrado em técnicas. Ele mesmo contara que, enquanto as professoras estavam trabalhando com este projeto, o professor de “Plástica” estava trabalhando com técnicas. É a esta dimensão do “artístico” que Hernández parece se opor. Sua visão, expressa em *Cultura Visual y Educación* (1997) valoriza o ensino de arte como compreensão da cultura visual. Considera que

a arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) destes significados é o objetivo prioritário do ensino de arte para alguns docentes desde o início dos anos noventa. Esta tendência está vinculada com alguns referentes que, no contexto da denominada pós-modernidade cultural, revisam o atual *status* da arte e o papel que exercem as imagens (reais e virtuais) na construção das representações sociais. (Hernández, 1997, p.46-7)

Embora valorize a leitura e a produção, não tenho percebido uma utilização da arte nos projetos interdisciplinares como uma linguagem, um modo de pensar e de se expressar, de imaginar... Parece haver uma certa ênfase na visão mais cognitiva, mas precisaria de uma maior análise para confirmar esta tendência.

Outro aspecto a analisar é que o projeto relatado teve sua ação centrada no educador. Embora leitor das produções, desafiador de novas questões, o projeto foi se articulando para tratar do tema focalizado pelos educadores. Isto é explicado por Hernández quando fala sobre a escolha do tema

Uma dúvida para muitos docentes:

Suas palavras evidenciam o

**quem faz a escolha do projeto.**  
... esta dúvida vem de um preconceito.

O preconceito é que existe uma barreira, uma separação entre o professor e as crianças.

Se o professor é parte do grupo que está aprendendo em sala de aula,

**o professor também pode escolher o tema igualmente, como pode escolher as crianças...**

**Não há norma pré-fixada,**  
... esta obsessão que vem de um modelo educativo muito centrado na escola ativa, de que professor não pode fazer a escolha.

Quem falou que não pode fazer?...

Não faz parte do grupo?

Não constrói seu conhecimento a partir da relação como grupo?

Portanto, nós decidimos que cada trimestre, pode ser em relação com o tema da exposição, ou em relação com outros temas, e nem sempre vinculado a uma qualidade artística.

O que um educador de educadores guarda de um projeto? Tem ele também suas próprias anotações guardadas?

Eu tenho uma cópia de um portfólio porque sempre as professoras guardam uma cópia para mim e boa parte do material do

preconceito real, de uma posição mais espontaneista que vê a escolha do tema sempre centrado no aluno.

Entretanto, neste projeto e no que Fernando conta que realizará quando voltar para Barcelona - “sobre os íberos, um dos povos que habitavam a península Ibérica antes dos romanos (...) exposição e seu conteúdo não é estritamente artístico, é um conteúdo cultural (...) trabalhamos a ideia da morte” - e também no projeto cujo início presenciei a partir da exposição dos 5000 anos da Nigéria, parece haver uma certa direção muito determinada dos educadores. Não apenas no tema que será trabalhado, mas nas perguntas que serão lançadas.

Concordo com Hernández de que não há regras fixas, e podemos errar olhando para um exemplo não como uma das possibilidades possíveis. Mas, parece que seu projeto já está mais visualizado antes de se tornar investigação também para os professores. Não aparece no relato o espaço de pesquisa das professoras sobre possíveis aspectos a abordar.

Os projetos geram produtos, portfólios de alunos, portfólios de professores. Assim como em Fernando, percebo que estas anotações e as produções contam histórias

portfólio está realizado a partir do  
processador de textos...  
as professoras vão escrevendo os  
registros, os intercâmbios, etc.

significativas e por isso são afetivamente  
guardadas, como vimos com Regina Silveira  
e a sua caixa com a marca da pasta ou os  
trabalhos guardados carinhosamente por  
Rosane.

E, no depoimento de Hernández também encontramos as ressonâncias deste  
projeto em outros que se seguiram?

... quando eu estava morando no  
Brasil, houve uma exposição  
com gravuras de Rembrandt,  
e eu não estava.  
Foi muito interessante porque,  
no trabalho que fizeram as  
professoras  
**vi, comprovei**  
o que elas  
**havam aprendido.**  
**Elas construíram seu próprio**  
**projeto.**  
Eu não estava presente.

É uma felicidade quando vemos que  
nosso trabalho pedagógico deixou marcas  
significativas. E Hernández pode comprovar  
como as professoras haviam incorporado o  
que haviam aprendido. Mesmo sem sua  
presença, as professoras planejaram o  
percurso para o projeto, as intervenções,  
fizeram transferências e transformações.

Quando voltou a Barcelona estavam  
planejando a avaliação. Houve longa sessão  
de reconstrução de todo trabalho, revendo  
todos os materiais e decidindo, em conjunto,  
a avaliação.

Confirma-se a lição de Dewey já comentada: um projeto alimenta o outro, traz em  
si o impulso para novas ações.

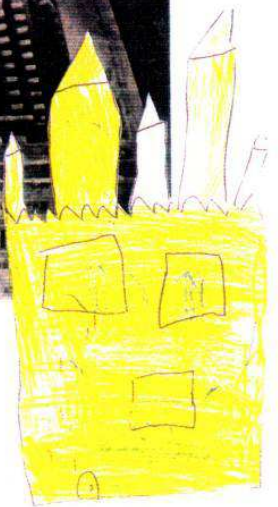
Na análise que tentamos fazer deste depoimento, buscamos focalizar para  
além do desenvolvimento do projeto com os alunos, o processo de construção do  
projeto na relação com as professoras. Do ponto de vista do formador, como síntese,  
podemos elencar alguns aspectos já comentados:

- a relação de parceria, de colaboração, a construção de uma comunidade de  
aprendizagem



- o estabelecimento de vínculos que envolvem profissionalismo mas também uma relação humana e, portanto, afetiva,
- a disponibilidade para o jogo dialético do ensinar e do aprender, da ensinagem
- a procura e o acesso às múltiplas fontes de informação
- a relação com o contexto em seus vários aspectos
- as interligações possíveis entre a formação inicial e a formação contínua, possibilitando aos universitários um maior diálogo com o cotidiano da sala de aula
- o ensino de arte como compreensão da cultura visual
- as ressonâncias, transferências e transformações para novos projetos

O que poderemos complementar ou ratificar tendo como olhar uma aprendiz de educadora de arte? Este é o próximo desafio a analisar.



## **o olhar do educador-aprendiz sobre um projeto<sup>4</sup>**

O depoimento da jovem Prof<sup>a</sup>. Cláudia Pereira da Silva foi o último a ser colhido, fruto da sugestão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa no exame de qualificação. Dar a voz a quem viveu a experiência de estar aprendendo a trabalhar com projetos, é mais um ângulo importante para nossa investigação.

A escolha recaiu sobre o projeto coordenado por mim junto ao Núcleo de Ensino/UNESP em 1996. Compromissado com os objetivos do Núcleo, este projeto se caracterizava como uma pesquisa e ação didático-pedagógica na formação inicial e contínua de educadores. Envolveu inicialmente sete alunas bolsistas que trabalharam como docentes em classes de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série do ensino médio - habilitação Magistério em três escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo. O projeto envolvia também os professores destas classes do ensino fundamental e duas professoras especialistas em Educação Artística no ensino médio, assim como as coordenadoras das três escolas e a assistente de atividades pedagógicas da 16<sup>a</sup> Delegacia de Ensino. No início do trabalho participaram também a professora e a coordenadora de uma outra escola de magistério desta delegacia, além de duas supervisoras, mas suas presenças não foram constantes.

A possibilidade de transformar este projeto em foco de análise abriu novo ângulo para esta investigação, dando continuidade a uma pesquisa iniciada no curso de capacitação dado na FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação durante 1994 e 95. No primeiro ano do curso, preocupados em fomentar a leitura das produções das crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série havíamos realizado uma pesquisa de desenhos de figuras humanas destas séries envolvendo muitas cidades de nosso estado. No ano seguinte, além de uma leitura mais apurada de seus resultados, foram planejados e vividos vários projetos com esta temática. Nasceu assim a ideia do projeto aqui focalizado que tem como título: *A representação da figura humana como construção e comunicação de pensamento e afetividade - exercício de projetos de ação no ensino de arte*. Sobre este projeto há um relatório detalhado com 158 páginas, como um grande portfólio do projeto, construído junto com as bolsistas, as sínteses (verbais e plásticas) de todas as reuniões, além de minhas próprias anotações e sínteses reflexivas de cada reunião.

---

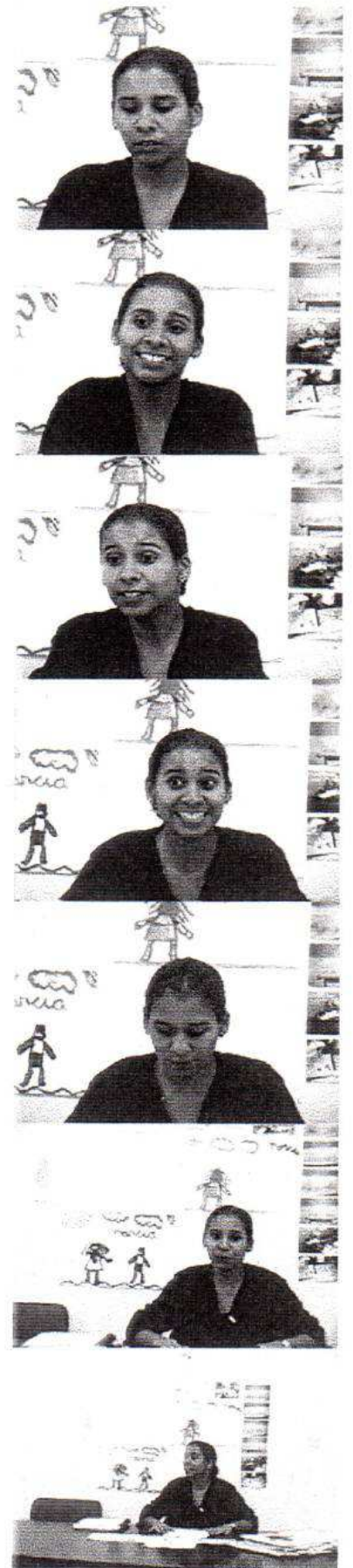
<sup>4</sup> Na página anterior, encontram-se trabalhos e fotos do projeto relatado neste item.

Dentre as alunas a escolha recaiu por esta inicialmente pela sua participação bastante comprometida e crítica e porque, depois de formada, ela me procurou, no início de 1998 para relatar que estava continuando a trabalhar com projetos na escola onde atuava. Na época do projeto ela cursava o terceiro ano do Curso de Educação Artística/habilitação Artes Plásticas.

A análise deste depoimento é para mim um desafio, pois trata-se também de minha própria pele pedagógica. Conhecedora dos bastidores deste projeto, não devo justificar ou explicar o projeto em si, o que não cabe neste tipo de análise, mas apenas levantar aspectos do trabalho com projetos na formação inicial e contínua de educadores. Para tanto, os focos serão buscados com especial cuidado.

A gravação foi realizada em vídeo e áudio na manhã de 07 de outubro de 1998. O roteiro com as questões para construir o depoimento foi dado com antecedência e durante o mesmo, Cláudia recorreu a ele, embora tenha também construído muitas perguntas durante a sua fala, que durou quarenta e oito minutos. Destes, quarenta foram ininterruptos, correspondendo os últimos oito minutos às perguntas lembradas.

Sua fala foi pausada e tranquila. A câmara estava mais focada em seu rosto e pode-se verificar sua expressividade facial, marcada por sorrisos e expressões que referendavam os silêncios e as pontuações. O olhar se dirigia mais a mim, estrategicamente colocada quase em frente à câmara e também às questões sobre a mesa. Muitos desenhos foram colocados atrás da mesa, montan-



do um cenário, assim como havia também muito material sobre a mesa, mas Cláudia referiu-se a apenas um dos trabalhos.

No início estava um pouco mais séria, mas em muitos momentos mostrou seu alegre sorriso. Havia sorrisos que marcavam momentos de desafios vencidos, sorrisos que evidenciavam momentos difíceis ou de falhas e momentos de lembranças saborosas, como quando lembra das sínteses e do que guardou do projeto e de sua grande descoberta.



Montagem dos registros fotográficos da gravação do depoimento da Profª Cláudia Pereira da Silva pelos olhares de todos os presentes.

Seu depoimento, conforme havia sido combinado, abordou menos o processo de trabalho com sua classe e mais o próprio processo de construção do projeto, embora não deixasse de pontuar os aspectos marcantes de sua ação como docente.

Assim como os dois últimos depoimentos analisados, circunscrevi alguns aspectos mais importantes que julgo importantes para analisar o que o projeto pode mobilizar no sentido da formação de educadores (o depoimento integral está transcrito no anexo 5).

Aprender a dar aula. Este era o objetivo de Cláudia.

Há dois anos já começara a lecionar, praticamente desde o início de seu curso universitário. E o auxílio dentro da faculdade ainda se mostrava insuficiente até então (lembramos que cursava o segundo semestre do 3º ano)

Cláudia sentia necessidade de lecionar ao mesmo tempo que aprendia a melhor forma de fazê-lo.

A escolha pelo trabalho com a 1ª série foi proposital, pois havia se frustrado com uma experiência drástica anterior. E desejava superá-la. Esta é uma característica desta educadora, enfrentando sempre os desafios, sempre inquieta, não procurando apenas a facilidade do já conhecido.

Este desejo expresso no início do depoimento é avaliado quase ao final, testemunhando a aprendizagem neste projeto.

Cláudia aprendeu. Percebeu que trabalhar com projetos é uma das formas de ação pedagógica que traz benefícios. "É uma maravilha", diz ela.

Sua visão, entretanto, não é idealizada pois percebe as falhas e que há outros caminhos possíveis. Mostra também que em todos eles serão encontrados problemas, porque o contexto traz novos elementos a cada passo dado.

... cada estagiária teve um objetivo específico... o meu, em particular, era **aprender a dar aula.**

... fazia 2 anos que eu dava aula e todo o auxílio que eu busquei na faculdade não era suficiente.

Então era uma preocupação em **estar lecionando e aprender a fazer isso.**

... eu tive a oportunidade de escolher a 1.ª série do 1.º grau, **com a qual havia tido uma frustração enorme.** ... desisti das aulas, então foi para mim um **desafio.**

"\_ Quero a 1.ª série para conseguir trabalhar com eles".

Meu objetivo eu alcancei. ...

**Aprendi.**

Não vou dizer que não tem falha, falha é o que mais tem.

Acho que quanto mais você se aproxima de um caminho certo, mais problemas você vai encontrar. Mas **aprendi uma forma, uma das formas de trabalhar que é o projeto e ele funciona que é uma maravilha.**

Não havia um projeto único a ser realizado. Cada bolsista criou seu próprio projeto filiado ao projeto maior, do Núcleo. Como coordenadora, eu também vivia um projeto voltado para a formação das bolsistas e dos professores das escolas envolvidos. Havia portanto muitas espirais, dentro de uma espiral maior.

Sua visão apurada percebeu que o próprio projeto ensina: não é possível executá-lo em outra sala, em outro ano qualquer porque o contexto adquire especial importância, implicando na própria concepção e ação do projeto. Aprendera a estrutura e isto era alicerce para o futuro (estrutura que será analisada no último capítulo).

Quando fala do projeto posterior, volta-se para uma das suas características: o seu próprio desenrolar vai enredando novas ações e pesquisas. Não dá para ficar preso a um único modelo se trabalhamos de fato com projetos.

A descoberta maior do projeto para Cláudia fica visível para ela na última reunião com as professoras do magistério. Com as presenças de algumas professoras e coordenadoras que participaram do projeto, a emoção esteve presente. O pivô central foi o resultado surpreendente das alunas de Magistério que haviam apresentado trabalhos infantis e empobrecidos na avaliação iniciante. A professora de arte dessa turma era uma professora esforçada e comprometida, como era possível ver pela pasta repleta de fotografias de trabalhos feitos, trazidos por ela, e afirmava que os bons resultados não haviam sido fruto apenas do projeto realizado pela bolsista.

É importante deixar claro que  
**cada um tinha**  
**o seu pequeno projeto**  
dentro  
do tema principal  
que era  
a figura humana

E dá para aproveitar esse conhecimento em  
algum lugar?  
... **o próprio projeto ensinou**  
uma coisa curiosa:  
não dá para pegar esse mesmo projeto  
e ir para outra sala de aula, pois são outros  
alunos, outro ano, outro local ...  
mas a **estrutura do projeto** em si,  
dá para pegar qualquer ideia e  
**refazer.**

... quando você se envolve no projeto,  
**o próprio projeto**  
**vai te dando**  
**outras informações**  
e você fica centrado nele.

A reunião parecia “terapia de grupo”. Por que? Para Cláudia, assim como outros profissionais, expor suas questões, mostrar seu modo particular de pensar, trazer os problemas à tona está mais para um consultório de psicologia do que para uma reunião de escola, como se nesta não houvesse lugar para as subjetividades.

A professora do magistério, muito emocionada, trazia suas questões, reinterpretadas por Cláudia: “Como? Você está dizendo que minhas alunas não sabiam nada anteriormente? Que você pegou as alunas sem nenhuma referência anterior? E fez isto com elas e estão reproduzindo tudo isto?” E o aprofundamento destas questões ali trazidas puderam evidenciar algumas questões cruciais.

A primeira diz respeito à própria noção de avaliação iniciante, quando a não intervenção, as propostas desafiadoras mas sem apoio e incentivo especial mostraram resultados empobrecidos. Seria possível afirmar que aqueles resultados representavam o que realmente sabiam ou era uma forma mais distanciada de responder a uma tarefa não levada tão à sério? Seus desenhos revelavam o pouco envolvimento com a atividade artística ou a resistência a ela? São questões que precisariam mais elementos

E fica na memória, não dá para esquecer, a última reunião com os professores.

Parecia mais uma terapia de grupo.

... nós estávamos lá para

**apresentar o resultado**

dos nossos trabalhos

e algumas professoras se sentiram... se colocaram numa posição como se tivessem sido acusadas de negligência. ...

Essa foi a **discussão**

de maior peso,

A que foi a mais importante para mim enquanto aprendizado.

Porque **foi aí que eu entendi**

para quê servia o Núcleo de Ensino para mim enquanto profissional...

Aquela professora, como eu, de fato tinha ótimas atividades, tinha ideias formidáveis, se você visse as fotos, os desenhos, os trabalhos, eram bons. Mas eram

**trabalhos isolados.**

O projeto do Núcleo de Ensino dá a ideia de que um trabalho isolado, é um trabalho que enquanto você está fazendo você vai ter aquele resultado  $x$ , mas será que o aluno incorpora esse resultado  $x$ ?

Aí, é que entra o

**projeto**

porque como você

**trabalha a construção desse caminho num tempo mais longo.**

O que acontece?



para serem respondidas, mas que apontam cuidados especiais no momento de avaliação iniciante.

A segunda questão marca a importância do processo de trabalho que segue uma constância de aprofundamento, de aprendizagem para compreensão da linguagem da arte. Projetos que se articulam, no sentido de dar continuidade à processos iniciados, não como atividades superpostas. A consumação de um projeto faz nascer novas inquietudes, implicando em crescimento quando há constância e propósitos melhor definidos.

Cláudia percebe que o projeto vivido no Núcleo de Ensino também tinha feito isto com elas mesmas. Havia algo que se construía sobre um saber sempre trazido à tona e que deveria ser sempre sistematizado porque é preciso fazer com que os conceitos possam ser arquivados na memória. Corre-se o risco de que o projeto seja lembrado pelas ações e não pelos conceitos ali trabalhados. Além disto, tanto com as alunas do magistério como com as bolsistas e as professoras, era importante ir além dos resultados alcançados. Ir além deles para refletir a ação pedagógica que fundamentava a escolha por determinadas atividades. Esta tem sido também minha preocupação. Radiografar a minha própria ação para que percebam as minhas intenções, as escolhas, as micro-decisões, e o resultado que foi possível.

Revelar saberes, entretanto, desvela também os não-saberes. Mas isto era obtido de que modo? Cláudia responde em seu depoimento.

Era preciso muito trabalho em reuniões constantes e intensas. Este é um fato que mostra a importância de uma discussão maior sobre a prática, o que se constituiu a

A criança interioriza.  
A informação que ela aprende ali, ela vai  
levar para o resto da vida  
porque ela teve que **construir** aquela  
informação.

E isso o Núcleo estava fazendo com a  
gente o tempo inteiro...  
E acho que tudo isso abriu.  
Só deu para entender o porquê no momento  
em que eu vi que  
**não era só atividade que contava,**  
era o **processo** em si.

... **incessantes reuniões...**  
... a gente passava  
**mais tempo fazendo reunião**  
sobre o que ia fazer e o que se fez, do que

mola propulsora do aprendizado para todos os participantes do projeto, inclusive para mim como coordenadora.

Há carência deste trabalho que articula fortemente a prática cotidiana de sala de aula e a reflexão sobre esta ação, iluminada pela perspectiva de outros teóricos que alimentam com novos ângulos.

Havia muito envolvimento nestas reuniões constantes. A "empolgação", o fato de ter um espaço inusitado para colocar seus problemas pedagógicos, soltava as amarras de uma fala mais controlada e econômica. A coordenação precisava de um grande controle para ordenar, canalizar e problematizar, para fundamentar as ações e as concepções que estavam por trás delas.

As reuniões aconteciam uma vez por semana, com pequenas sessões extraordinárias quando havia necessidade. Foram tão intensas que Cláudia lembra que foram duas por semana. Ao todo foram 20 reuniões com as alunas e 10 com elas e as professoras, sendo apenas 7 de trabalho efetivo com as professoras, no período de um pouco mais que cinco meses (de final de junho ao início de dezembro)

Houve muitos problemas com as reuniões que envolviam as professoras do ensino fundamental, com a necessidade de revisão do cronograma inicial e dos objetivos.

propriamente dito com o aluno.

Então, o trabalho era muito mais **centrado na organização e na avaliação** do que estava acontecendo, do que simplesmente na prática, o que caracterizava como um projeto de Núcleo de Ensino, na minha opinião.

### **As reuniões**

deveriam ser de 4 horas, mas havia dias que dizíamos:

"\_ Vamos para casa, deixa para o próximo", porque não se dava conta.

Todo mundo se empolgava e falava bastante, como eu estou falando agora.

### **Qual era a intensidade da reunião?**

No começo duas vezes por semana.

Quando acontecia uma crise, a gente fazia reuniões extraordinárias.

O que seriam essas crises?

"\_ Ah, aconteceu alguma coisa na aula, a bolsista não sabia resolver".

Então a gente reunia o grupo todo.

Fora isso, de quinze em quinze dias teoricamente, haveria uma **reunião com os professores.**

Isso, na verdade, não aconteceu bem assim.

Algumas reuniões foram adiadas e até canceladas por falta de participação da

Muitas causas podem ser apontadas, voltaremos a esta questão.

equipe. Na primeira reunião com os professores estavam todos, depois foram aparecendo pretextos... algo que impediu um acompanhamento maior do professor da própria sala.

Fica evidente a importância de espaços para a reflexão sobre a ação, que olha a prática, a realidade da sala de aula e a reinterpreta e reavalia. É desta reflexão que são tomadas novas decisões. Não há um roteiro a ser seguido, atividades previamente elaboradas para serem apenas aplicadas. O pensamento reflexivo era parte integrante deste projeto e por isso deixou marcas como é possível perceber no depoimento de Cláudia.

Uma das ressonâncias do projeto na atuação pedagógica de Cláudia parece ser a preocupação em ler faltas, necessidades e desejos de seus alunos, especialmente os “bagunceiros”. Refletindo, lendo as respostas dos alunos, avaliando, descobriu outra forma de despertar o interesse pelo desenho construindo com eles desenhos animados, com os quadros sendo filmados com uma filmadora especialmente comprada por ela, que também investe em sua profissão e não fica à espera das condições da instituição em que trabalha.

Despertando desejos, Cláudia envolve seus alunos em projetos, em propósitos que os fazem vencer as barreiras. E também se envolve neles e com eles.

Além dos projetos em sala de aula - e Cláudia tem um para cada sala - ela também

Foi uma coisa curiosa.  
Peguei umas salas bagunceiras e precisava que eles se **concentrassem** em alguma coisa...  
Então descobri que eu tinha que fazer, **um projeto** que despertasse o interesse pelo desenho.

... **o projeto ensinou** que eu dei um projeto para eles.  
**Eles têm um projeto, eles têm uma finalidade.**  
E aí quando você tem uma finalidade, um porquê de estar fazendo aquilo naquele momento, a “coisa anda”.  
E é isso que o Núcleo ensinou.

O projeto, a gente usa?

está desenvolvendo projetos para levar arte para a escola, para além da sala de aula. Como uma apresentação, ou como oficina, um grupo que advém do Núcleo está produzindo. Em 98 elas produziram um espetáculo tendo como foco a obra de Dalí.

Usa.  
Conversamos entre nós...  
E eu tenho um projeto parecido...  
que trabalha a ideia  
de montar um grupo  
e levar arte para a escola.

Até este momento de análise, estes trechos do depoimento enfatizam a importância do projeto como uma das formas possíveis para um bom trabalho pedagógico. É interessante mapear a percepção de Cláudia sobre algumas características essenciais do trabalho com projetos em ação, como:

- a possibilidade de aprender, já ensinando;
- uma estrutura do projeto que permite focos e ações diferenciadas;
- a superação das atividades isoladas que dirigem para determinados resultados;
- o impulso que o projeto viabiliza na busca por novas informações, por novas ações e pesquisas;
- a necessidade de uma construção num tempo mais longo para que os conceitos possam ser trabalhados e internalizados;
- a percepção da importância do processo para que o novo conhecimento possa ser articulado com o que já se conhece, em continuidade de um processo maior de aprendizagem, que ultrapassa o próprio projeto;
- a necessidade de um longo tempo para reflexão, avaliação e replanejamento.

Além destes aspectos, Cláudia traz, muitas vezes o seu processo de criação do projeto. Traz o caos, o enfrentamento do não-saber. No início, pelo relato é possível perceber, havia a expectativa de que o projeto já estaria planejado pela coordenação, cabendo às bolsistas realizá-lo, executá-lo. Cláudia coloca sua crítica, mas também é capaz de perceber o que aprendeu com isto.

A sensação de que a coordenação deixava “no ar”, que havia “falta de chão”, de certo modo evidencia uma expectativa de

... os primeiros encontros,  
ainda estava muito “no ar”.  
Eram perguntas

uma ação mais diretiva por parte da coordenação. Não há percepção de que o projeto implica num processo de criação que lida com o caos.

Cláudia lembra o pedido: “você tem que explicar e dizer como é!” Havia uma crítica de que a coordenação ouvia mais do que falava, como se a informação não fosse dada, como se a coordenação se omitisse de seu papel.

Certamente houve momentos em que a coordenação se perdeu no tempo e nas solicitações, no enfrentamento das expectativas. Veremos depois alguns comentários sobre sua ação. Entretanto o ponto crucial eram os conflitos iniciais sobre o que fazer em sala de aula. Como proceder?

Neste trecho é possível perceber que a descoberta só aconteceu quase ao final do projeto. Foi especialmente na última reunião com as professoras que Cláudia conseguiu perceber melhor a dinâmica do projeto, como um vir-a-ser que se constrói no próprio fazer.

Percebe aí que o projeto não estava no início em sua própria zona real. Esta fala tanto indica a compreensão deste conceito na reflexão de sua própria aprendizagem (conceito introduzido em reuniões, como veremos), como também mostra que num

que apareciam em todas as reuniões e  
**a coordenação**  
**deixava “no ar” a resposta**  
... para o grupo encontrar a resposta...

...teve uma crise legal que era:  
“ \_ O que vamos fazer?”  
Chegou um momento que a gente achava  
que Mirian ouvia mais,  
**que a coordenação ouvia mais**  
do que falava e não era por aí.

**Estávamos ali buscando informação,**  
como é que a gente é que falava mais?  
Então, quando se estava vivendo o projeto,  
isso não ficava claro.  
Criava conflitos,  
criava questionamentos.

E eu só fui descobrir  
na última reunião,  
Talvez se eu tivesse descoberto antes,  
teria aproveitado melhor,  
teria indagado outras coisas.

Foi uma  
**falha que eu noto, talvez minha**  
**ou então o projeto**  
**não estava na minha zona proximal.**  
Não estava.  
Eu lia o projeto  
e falava  
“mas o que estou fazendo aqui?”

processo de formação há dificuldades para que todos trabalhem com objetivos comuns mais claros. Na verdade, apenas no final Cláudia entendeu o projeto para além de pré-tarefas e tarefas (Bleger, 1980, já comentado na introdução).

A simples leitura do projeto não lhe dava condições de compreendê-lo porque não tinha repertório suficiente para ir além das questões mais simples. Na verdade só compreendemos algo quando já há um vislumbre, algum nó já estabelecido com a rede de conhecimento tecida com o que já sabemos. E a coordenação empurrava para mais perguntas, instigando uma inquietude investigativa, sem fechar em respostas que corriam o risco de ser reducionistas.

Neste outro trecho, ao final da gravação volta a marca negativa da “falta de chão”. O ponto negativo é atribuído à coordenação, como se ela tivesse todas as respostas. Esta revelação aponta várias possibilidades de análise. No caso, esperavam-se atividades que provocassem mudanças no desenho, mas era difícil perceber que o projeto esperava ampliar as possibilidades expressivas do desenho da figura humana para que ela pudesse sair da forma estereotipada. Desta forma o desenho poderia contar histórias, deixar que a imaginação se expressasse, que pensamento

O que estou buscando?  
Simplesmente fazer com que o aluno perceba que ele tem mão, por que o desenho dele não tem? Então, ele sabe que ele tem mão. E o que eu preciso fazer para essa mão aparecer no desenho?”  
Então, eram dúvidas que o projeto sempre deixou em aberto. Eu não chegava lá com as perguntas e tinha as respostas, não, **eu chegava com meia dúzia de perguntas e voltava com 20 perguntas para casa.**  
Esse era o procedimento da coordenação...

Pontos negativos:  
**a “falta de chão”**  
no primeiro momento.  
Se não fôssemos pessoas persistentes...  
tínhamos desistido.  
**Não tinha “chão”.**  
Você estava indo,  
mas não estava sabendo o quê, era **muita dúvida.**  
Acho que não precisava responder exatamente o que nós íamos fazer, mas pelo menos **explicar que a gente ia descobrir pelo caminho,**

e afetividade rompessem as barreiras do desenho mecânico (que também expressa, mas que apenas se submete à tarefa). Cláudia precisou aprender que também precisa pensar e agir e tornar a refletir.

Frente a insegurança instalada pelo processo de criação do projeto, vinha a sensação de erro, de que havia um jeito certo que não estava sendo revelado.

Uma das crises acontece logo no início do trabalho, com a questão da indisciplina. Na classe da professora mais autoritária, a aula de artes se transformava num caos. Uma das bolsistas preferiu trocar de sala, a pressão foi forte demais e Cláudia critica a pouca preparação anterior para este enfrentamento.

Estas críticas de Cláudia revelam que lidar com projeto é difícil. Ela se queixa de que a coordenação deveria ter explicado que as respostas iam ser descobertas no caminho. Mas, por mais que se explique que o projeto é um vir-a-ser, que se constrói na própria ação de construí-lo, é comum que este conceito não fique internalizado até que se torne um conceito vivido e refletido. Poderia dizer, que o conceito é melhor compreendido quando se tornou parte de uma experiência estética. É esta percepção que tem marcado minha preocupação em tornar o educador mais consciente do processo de criação do artista. Voltaremos a esta questão-chave no último capítulo.

Além do que já foi comentado, vejamos outros aspectos da coordenação e de seu papel dentro de um projeto preocupado também em trabalhar a formação de educadores.

Qual seria o sentido da afirmação de que a coordenação deveria ter sido mais próxima? Há indicações de que vínculos

Nem essa informação a gente tinha. A impressão que eu tenho não era só minha, era que "a gente está fazendo alguma coisa errada, está seguindo, mas não sabe o que está fazendo".

Foi uma coisa muito solta neste sentido.

... eu senti falha do projeto, **não houve uma preparação anterior** do que a gente poderia encontrar. Então para **"marinheiro de primeira viagem"** foi um susto.

Um grupo mais desanimado... desiste.

... a coordenação,

foram construídos afetivamente, mas a proximidade parece se referir à proximidade com a dura realidade. Cláudia já dissera que a coordenação não havia avisado de que iriam descobrir as respostas no próprio caminhar do projeto. Faltou aproximá-las então à visão mais realista da prática, como defende Perrenoud (1993), tornando ensinável algo que um texto não poderia por si só? Textos muitas vezes estão em zonas proximais e apenas tocam superficialmente a prática de sala de aula. E a teoria fica distante, embora não tenha ficado sempre nesta posição, como veremos no prosseguimento desta análise.

A coordenação era considerada como um “sujeito suposto saber” como diz Lacan (estudado por Miller, 1988), considerada pelo grupo como alguém que tem um saber e por isso é confiável. Este lugar era ocupado pela coordenação, mas sua ação não era dar respostas, mas ampliar a possibilidade de acesso a outros pensadores, problematizar as questões e possibilitar a interação para que novas relações pudessem ser feitas.

Isto implicava em que a coordenação também pesquisasse fontes para que pudesse fornecer mais alimento, oferecendo pontes substanciais entre prática e teoria.

As avaliações constantes permitiam que a coordenação acompanhasse de perto a

só no começo,  
tinha que ter sido mais próxima,  
mais coordenação,  
menos amiga.

Era muito mais amiga  
- comer balinha na hora da reunião,  
“bater um papinho” -  
do que exatamente objetivar, explicar,  
traduzir o que estava escrito no papel.  
Porque no papel é uma coisa,  
na hora em que você vai para a sala de aula  
parece que o papel ficou lá  
só para te dar uma lembrança  
da teoria que não acontece.

... qualquer probleminha,  
Era levado para Mirian:  
“\_ Mirian, resolve isso!  
Mirian, resolve aquilo!”

Não era nem incapacidade de resolver,  
o que a gente sentia na  
**coordenação**  
era a possibilidade de resolver com uma  
**riqueza de informação maior.**

**Todo momento que surgia dúvidas,  
vinham vários textos.**

Aliás a gente leu o tempo inteiro,  
quer fosse um capítulo de um livro,  
um trecho de outro.

Mas o tempo inteiro o trabalho do Núcleo  
não era só discussão em cima do que a



ação, as dúvidas, os questionamentos. Em vez de respostas, procurava ampliar com novas possibilidades de olhar o problema. Isto ocorreu muitas vezes, como ela conta em outro trecho do relato: "... no começo os textos vinham voltados para a exploração da figura humana, depois houve uma fase de texto da relação professor/aluno e aí trabalhamos uns dois encontros só zona real e proximal, foi muito legal. Aí apareciam os problemas. (...) Então, vieram textos sobre indisciplina".

Nas reuniões os textos não eram estudados cercando as ideias centrais dos autores, por exemplo, mas a prática era revista a partir do olhar ampliado por estes teóricos, estudiosos também da prática. Isto fica visível com o uso que Cláudia faz de um conceito aprendido no projeto: zona real e proximal dos alunos (Vygotsky, 1984), um dos conceitos utilizados para ler a produção dos alunos e para pensar intervenções no sentido do sua aprendizagem, já que ela precede o desenvolvimento.

A coordenação também não estava distante da prática, como vimos. Se alimentava com textos, alimentava também com mais informações, como as imagens e os slides, e na problematização das possibilidades de trabalhar com estas imagens.

gente tinha.

**A coordenação trazia novos elementos.**

Era muito melhor,  
um problema que até você  
fosse capaz de resolver, estar sendo  
levado para o Núcleo porque a gente  
**trocava isso com os outros**  
e tinha também a questão de vir um  
texto de um autor que já fora pesquisado.

A gente ia ter acesso a isso  
e por isso

**as avaliações eram periódicas.**

... Eram conforme as dificuldades,  
que a coordenação trazia  
a parte teórica para a gente ...  
para trabalhar este projeto  
tem que ter um **embasamento teórico...**

... a história

**da zona proximal e da zona real,**  
que a gente tanto discutiu no  
Núcleo de Ensino e  
**conseguimos colocar na prática.**

Acho que isso foi um ponto muito  
interessante do projeto

**A coordenação tem papel importante**

porque ajudou a

**selecionar estas imagens.**

E o que seria feito com estas imagens?

Só mostrar?

Não, teve todo um trabalho de  
**construção de uma aula**

Também alimentava trazendo as técnicas, os materiais, discutindo novas formas de trabalho e não simplesmente deixar que as crianças “livremente” os experimentassem. Era possível fazer da experiência algo mais do que apenas a exploração sem pesquisa. Para isto era preciso ler a produção dos alunos e refletir sobre elas.

É neste sentido que a coordenação tem de ter também bom acervo para disponibilizar para o grupo. Mas isto não quer dizer apenas oferecer materiais, mas discutir os modos como são introduzidos. Discutimos o modo “modernista” de trabalhar com técnicas, a forma estereotipada que toma determinados usos da imagem que convida à cópias, a reprodução fiel, revimos o que é trabalhar com desenhos de alunos xerocados e os desenhos mimeografados, a avaliação, a intromissão na produção dos alunos. As ações pedagógicas comuns eram questionadas, buscando as concepções que as fundamentavam.

Ao final do depoimento, quando Cláudia, por sua opção, dá pontos negativos e positivos, aponta o papel da coordenação como positivo. O modo como trabalhou possibilitou e incentivou a autonomia, no sentido de “aprender a pescar”. Aprendeu a

que nesse momento não faria sozinha.

Tenho certeza que eu precisava do **apoio,**

não só dos outros estudantes, mas principalmente da coordenação.

Ampliar a referência,

ampliar com imagem

e também ampliar com técnica.

As crianças só desenham em folha de sulfite, então vamos levar uma folha de sulfite maior. Vamos levar carvão...

...todo o repertório de texto,

até imagens de artistas

que trabalharam figura humana,

quem trouxe foi a coordenação.

Não dava para pegar do nada,

“Ah! Vou trabalhar figura humana. E aí?”

Seria muito limitado pela

**falta de repertório dentro do assunto,**

então precisaria,

no caso de trabalhar nesse projeto outra vez, de alguém que tenha pesquisado o assunto antes para pelo menos e dar uma bibliografia.

Ponto positivo é que o fato da coordenação

**não ficar “dando tudo de graça”,**

“na mão” para a gente, nos possibilitou

**trabalharmos sozinhos agora.**

Porque se eu tivesse uma coordenação do

relacionar-se com a coordenação e impulsionada por ela, desenvolveu seu próprio modo de pensar reflexivamente.

Também incentivou a autoria, no sentido de que cada bolsista desenvolveu seu próprio projeto, acompanhado pela coordenação.

A presença da coordenação nem sempre era notada, embora todo o tempo se esforçasse para que a interação fosse articulada e produzisse sistematizações. O registro da coordenação não era persecutório como Cláudia expressa, julgando posturas, mas eram registros que tentavam desvelar os conteúdos trazidos pela interação para devolvê-los em novas ações durante o projeto.

Os registros do projeto geraram um extenso relatório final. Nele há uma listagem de conteúdos que foram trabalhados. Esta listagem ia sendo construída no decorrer do projeto e revela a variedade e intensidade de conceitos estudados através da prática.

Foi possível também perceber que havia um bom vínculo estabelecido entre as bolsistas e a coordenação, que trabalhou muito para a interação. É mais um ponto positivo na avaliação de Cláudia.

Em muitos momentos a coordenação avaliou com o grupo as relações entre eles. A crítica era constante, especialmente entre elas, preocupadas em entender e

jeito que eu queria, toda hora me dando as respostas, hoje, talvez, eu não teria **competência para fazer um projeto** e andar com ele sozinha, eu ia ficar na dependência de uma coordenação. Então, acho que isso é **um ponto positivo da coordenação.**

...tinha horas que você **esquecia que tinha coordenação** porque estava todo mundo junto. Você só lembrava que tinha coordenação porque você percebia que tudo o que você estava falando, estava sendo anotado por uma pessoa que estava lá, realmente observando toda sua postura.

... **aprendi a respeitar** um pouco mais **a visão do outro,** mesmo quando era totalmente oposta.

fundamentar cada ação realizada. E isto precisava ser apoiado para canalizar para o trabalho cada vez mais consciente e comprometido. Em reuniões eram tornados visíveis os papéis grupais, as reações e os depósitos feitos uns aos outros<sup>1</sup>.

A coordenação fazia algumas devoluções por escrito, uma delas foi publicada<sup>2</sup>, sistematizando o vivido e sistematizando a aprendizagem.

Cláudia sente a falta deste trabalho no curso de licenciatura, por sua opção, dá pontos negativos e positivos, aponta o papel da coordenação como positivo. O modo como trabalhou possibilitou e incentivou a autonomia, no sentido de que “aprender a pescar”, a trabalhar sozinha, porque conquistou seu próprio modo de pensar reflexivamente.

A interação foi tão intensa que quatro destas alunas que participaram do Núcleo no Instituto de Artes estão ainda em constante sintonia, participando também de projetos comuns.

Mas a interação não foi fácil com as professoras do ensino fundamental. As

Se eu acredito que a opinião do outro está totalmente errada, talvez, ou eu não estou preparada para perceber aquela visão ou aquela pessoa não está preparada para perceber a minha.

Mas isto foi construído pelo Núcleo, pela **relação da coordenação com o grupo**, não só em mim, mas em outras integrantes do grupo também e acho que isso era uma relação fundamental para você se relacionar com o aluno...

Eu vejo colegas que não participaram do Núcleo e hoje dão aula, estão “apanhando” porque não tiveram discussões ou debates que questionassem a sua postura, a postura do aluno e o que resulta desta postura, Esses são pontos positivos do Núcleo, que abrem espaço para a gente.

Trocamos informações sobre o que estamos fazendo...

Nos vemos toda semana, estamos sempre conversando sobre aulas e outras formas de arte-educação...

Os projetos continuaram...

De problema, de conflito teve também as questões de “panela de pressão”. Chegamos

---

<sup>1</sup> “O vínculo é para Pichon composto por três D, o depositário, o depósito e o depositante. Estar em grupo é sempre ser depositário ou depositante e há sempre algo que circula: o depósito” (Davini, 1998, p.13).

<sup>2</sup> O texto escrito como devolução das relações grupais tinha o título de: *Fluído mover-se: ver a si e ver-se no e pelo outro*, e foi depois publicado (Martins, 1998).

poucas reuniões com esta equipe não permitiu que estas questões fossem tocadas, embora tenha havido uma devolução sobre estes problemas na última reunião de avaliação, onde estavam todas as professoras deste segmento.

Não se sentiam valorizadas como participantes e observadoras críticas das bolsistas, sentiam um certo mal estar como envolvimento delas com os alunos. Houve também problemas, já focados na primeira reunião geral com as professoras especialistas das escolas de magistério, quando uma das professoras pareceu minimizar a produção artística das crianças. Havia muitos conceitos a serem trabalhados, mas seria preciso muito tempo para que estas questões pudessem sair da pré-tarefa com suas resistências e preconceitos para chegar ao projeto, de fato.

Tantas discussões e debates, tantos conceitos e estudo sobre a prática poderiam ficar perdidos se não fossem sistematizados cuidadosamente. É neste sentido que os registros tinham especial significação.

No início deste capítulo já tivemos a oportunidade de aprofundar as questões sobre o pensamento reflexivo e uma das formas de instigá-lo é através de sínteses e reflexões de forma verbal e não-verbal.

Cláudia fala do compromisso com a síntese: “terminava uma reunião e algumas

a uma altura do projeto que os professores começaram a ter um certo receio conosco. Havia sido solicitado que as professoras titulares da sala, assistissem a aula e fizessem um relatório.

No começo as professoras até que fizeram, mas acho que na verdade só uma professora levou a sério e fez até o final todos os relatórios.

A professora da sala que eu estava acompanhando, houve um pequeno problema numa das reuniões...

Parecia que ia ser crucificada na hora... Ela se referiu aos trabalhos, às atividades que ela dava na área de artes como “trabalhinhos” e aí o mundo caiu.

...eu acho que foi crescimento, eram as benditas **sínteses**.

Por que “benditas”?

Porque era uma delícia quando a síntese era do outro...

Quando não era você,  
era uma maravilha...

as sínteses eram muito legais.

peças do grupo ficavam incumbidas de fazer uma síntese, uma escrita e a outra uma síntese plástica”. Verbal ou plástica, a síntese evocava a memória do encontro anterior para que novos passos fossem dados, amarrados aos anteriores e por isso fizesse maior ponte com o que estava sendo discutido. Como eram muito intensas estas reuniões, e como a escrita não era prática comum, as sínteses implicavam em muito trabalho.

Para Cláudia, a chamada síntese estética era uma “brincadeira” que facilitava a dinâmica. Não trouxe à tona o que possibilitou como compreensão da linguagem plástica, das ênfases e exclusões que evidenciavam escolhas e especialmente como traduziam o clima das reuniões vividas.

Em sua prática esta dinâmica está sendo utilizada, embora dizendo que é por não ter coordenação. Entretanto a síntese deveria ser realizada como prática comum do educador, apesar de toda dificuldade em fazê-la.

Enquanto coordenadora eu também produzi longas sínteses porque estudava ali também minha ação de coordenar um projeto tão rico como este. Olhar que me “formou” para um trabalho melhor em outros projetos. E na escolha e sistematização deste grande projeto que é a tese deste doutoramento.

São muitos os pontos que poderiam ser ainda levantados no depoimento de Cláudia, como a relação com o compromisso, as relações com a indisciplina na escola, a crítica pelo não prosseguimento do projeto no ano seguinte por falta de verba, os

As escritas  
**faziam com que a memória conseguisse passear por tudo o que foi trabalhado no encontro anterior para você prosseguir.**  
Dava uma ideia de continuidade, era muito válida.  
E a plástica era uma **brincadeira gostosa,** dava uma dinâmica boa para a reunião.  
Agora, fazer era uma tortura.  
Passava a semana inteira para conseguir produzir uma síntese e foi **um exercício importante.**  
Hoje eu tenho usado essa ideia da síntese...  
Porque na hora que eu sofro para fazer a síntese,  
eu descubro os pontos positivos e os falhos. Já que eu não tenho a coordenação, então uso a síntese.  
Foi uma coisa legal porque também surgiu no Núcleo.

momentos vividos na estrutura proposta de projeto. Mas, para o que este depoimento objetiva, é preciso apontar ainda duas questões. Vejamos a primeira.

Qual papel Cláudia percebe que desempenhara?

Cláudia vê três papéis.

Durante a avaliação iniciante percebe-se como observadora que investiga seu sujeito de aprendizagem.

Durante o projeto se vê como mediadora que cria situações para que o conhecimento se torne ensinável.

Percebe-se também como sistematizadora, que organiza ideias para que o conhecimento seja socializado.

Percebe, enfim, a importância do educador em seu papel de mediador, de “cutucador”.

Para esta mediação é fundamental que o professor saiba muito sobre o objeto de conhecimento que está pesquisando e ensinando e sobre seus próprios alunos. Só assim a mediação pode ser concretizada. No relato também aparece a importância da leitura da produção dos alunos.

Muito tempo era devotado no projeto para a leitura das produções dos alunos. Este é um ponto fundamental. A coordenação pedia que trouxessem para a reunião trabalhos que poderiam ser considerados

Ele variava.

Tinha horas em que eu era simplesmente a **pessoa que sugeria...**

Deixava acontecer...

o momento da avaliação diagnóstica...

Num outro momento, eu era

**intermediadora, fazia a mediação,** dava um exercício, pedia “olha para isso”...

E tinha um outro momento em que eu trazia o conhecimento, que foi, por exemplo, na aula dos slides...

Mas no projeto, a informação vem conforme a busca do aluno, a gente até “dava umas cutucadas” para ver se ele

perguntava, mas esperava sempre a busca do aluno pela informação.

Era mais de intermediária.

Funcionava assim:

tudo o que o aluno fazia passava primeiro pela minha seleção.

**Eu olhava o trabalho sozinha,**

exemplos da produção média da classe, aqueles que eram acima da expectativa e os daqueles alunos em que o desafio não causava nenhuma mudança, continuavam a produzir os mesmos desenhos, mecanicamente. Era sobre estes, especialmente que as discussões aconteciam. E a interação permitia que todas acompanhassem o processo de todas, o que era muito enriquecedor, pois eram diferentes projetos em ação.

A tendência mais comum em projetos é mostrar apenas o que deu certo. São poucos os exemplos do que não foi possível transformar. E é exatamente sobre isto que creio ser importante trabalhar. Isto envolve os bastidores da ação, das concepções que nos fundamentam.

Além dos pontos já mapeados retirados deste depoimento da jovem educadora, será importante elencar outros aspectos trazidos por esta segunda parte da análise, como:

- o processo de criação do projeto com o enfrentamento do caos, da insegurança, das expectativas idealizadas, da “falta de chão”;
- descobre-se respostas no próprio percurso do projeto;
- a superação da idealização de que alguém teria já a resposta para um projeto com um determinado grupo, como se fosse possível desconhecer o contexto específico;
- a dinâmica do projeto é precedido, frequentemente por movimentos de pré-tarefa e de tarefa (Bleger, 1980);

via, fazia o levantamento do que eu conseguia fazer e depois levava para a reunião o que eu consegui perceber daqueles trabalhos.

E o grupo todo, não só coordenação, mas as outras bolsistas, discutiam esse trabalho comigo. Não só eu fazia isso, mas todas as outras.

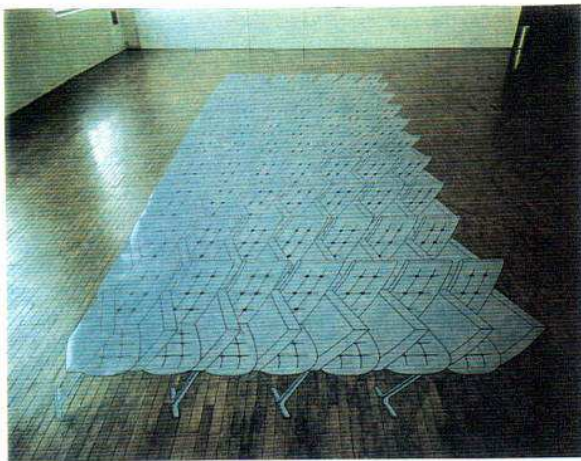
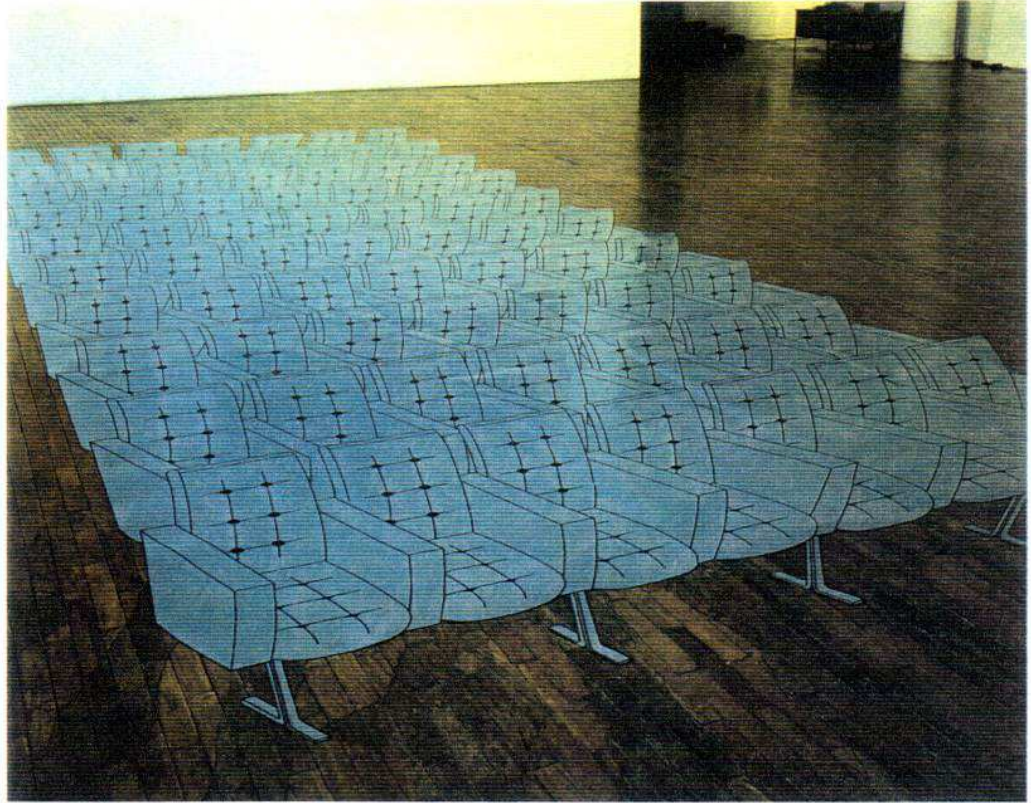
... dava para ter uma noção das dificuldades de cada bolsista e como estava caminhando cada trabalho.

Era como se eu estivesse participando, não só da aula com a 1.ª série, mas da aula com todas as séries.



- é preciso um trabalho muito consciente da coordenação para que possa preparar os participantes para enfrentar a aventura de trabalhar com os projetos em ação;
- a necessidade de embasamento teórico e prático para que se compreendam as ações pedagógicas e o que as fundamenta, assim como se ampliem as possibilidades;
- o lugar ocupado pela coordenação nas representações sociais dos educadores;
- o espaço da autonomia e da autoria do educador na construção dos projetos em parceria com o coordenador;
- a importância do trabalho coletivo, com articulações da interação provocando aprendizagem;
- cuidados necessários quando se trabalha com subgrupos com histórias muito diferenciadas;
- registros no ato, sínteses e reflexões, verbais ou não verbais, como possibilidade de interpretar, avaliar e replanejar as ações, evocando-as da memória para dar continuidade ao pensamento reflexivo e ao projeto;
- o papel do educador como mediador com tarefas também de observador sensível e sistematizador do conhecimento que está sendo trabalhado;
- a importância da leitura da produção dos alunos como fonte para avaliar as respostas aos desafios realizados, investigar zonas reais e proximais, planejar novas intervenções, encaminhamentos e devoluções.

O percurso que realizamos, partindo neste capítulo do estudo do pensamento reflexivo e dos depoimentos de um formador e de um aprendiz-educador de arte, nos remete a refletir na ação do formador. É esta nossa próxima tarefa.



## compartilhando a germinação do fruto: a parceria instigadora<sup>6</sup>

*“O aluno aprende o significado das ações, executando-as.”*

Wittgenstein

*Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende*

João Guimarães Rosa

Como educadores-aprendizes ou como educadores de educadores, estamos em processo de ensinagem, como diria Bleger (1980). Ao ensinar também aprendemos e só aprendemos porque vivemos a experiência educativa de modo a atribuir significado às nossas ações. Para isto pensamos reflexivamente, isto é, voltamo-nos para trás, para nossas ações e nos conscientizamos de nós, de nossos parceiros, do contexto, de nossa ação e de suas implicações.

Educar é uma operação muito delicada. E ainda é mais frágil e sutil quando a tarefa é educar educadores. Se a focalizamos por dentro, como na oscilação das reviravoltas de um solo tão flúido como a água pelos olhos da instalação de Guto Lacaz, agora a focalizamos por outra perspectiva. Há armadilhas para este olhar e por isso é preciso buscar o melhor ângulo, como quando contemplamos o auditório-instalação de Regina Silveira. A concretude da obra brinca conosco, oferecendo-se de maneiras inusitadas. Um observador pouco atento não perceberá o volume desta manta plástica que esconde a espacialidade vulnerável ao olhar.

Assim como este auditório-instalação a vida contemporânea também apresenta zonas indeterminadas. Áreas que escondem suas formas mais complexas. É a metáfora da realidade mutante, que para Donald Schön (1992a) gera uma crise de confiança também na formação de profissionais. Como atuar nesta realidade mutante?.

O olhar sobre a formação profissional deste graduado em filosofia impulsiona para a percepção do que à primeira vista parece plano, sem pontas agressivas ou

---

<sup>6</sup> A obra *Auditorium II* de Regina Silveira abre este item. Foi produzida em 1990 com tinta industrial s/recorte de poliestireno, 10 x 4m.

desafiadoras, sem curvas labirínticas e densas ou harmoniosas, sem espaços apertados e tensos ou abertos e densos. Nas ações que se estabelecem entre a realidade mutante, os educadores e os educadores de educadores, seja no papel de coordenação, supervisão, assessores ou professores universitários, há sutis, mas fortes, relações que afetam a possibilidade de transformar a ação contextualizada de aprender ensinando.

Há na proposta de Schön um modo de trabalho que, sem esquecer o subsolo destas relações, propõe a formação tutorizada e a aprendizagem na ação. A repercussão de suas palavras tem sido mais frequentemente vista em seus conceitos de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, aqui já tratados. Mas os teóricos da formação de educadores parecem ainda não ter valorizado o que é foco de seu extenso livro: *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1992a). Sua teoria nasceu de uma série de estudos centrados na formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento quando atuava como professor do Massachusetts Institute of Technology. Optando por uma perspectiva construtivista, Schön busca o que ele denomina como uma fenomenologia da prática - a reflexão sobre a reflexão na ação da prática - que evidencia a influência de Dewey, cuja teoria da indagação foi tema de sua tese de doutoramento, e também de Vygotsky, Luria e Wittgenstein.

Seu foco é um profissional reflexivo capaz de dialogar com a realidade, superando a ideia de formação centrada no conhecimento técnico e depois aplicado. Sua proposta é clara:

os centros superiores de formação no âmbito universitário deveriam aprender o que se faz em outros marcos tradicionais de preparação para a prática tal e como é o caso dos estudos de arte e desenho, dos conservatórios de música e dança, de educação física e de maestria em artes aplicadas, todos que têm em comum o fato de pôr **ênfase na formação tutorizada e na aprendizagem na ação**. A preparação dos profissionais deveria reconsiderar seu projeto desde a perspectiva de uma combinação do ensino da ciência aplicada com a formação tutorizada em **arte da reflexão em ação**. (1992a, p.10, grifos meu)

É desta perspectiva que Schön cria o termo *prácticum reflexivo*: “práticas que pretendem ajudar aos estudantes a adquirir as formas de arte que resultam essenciais para ser competente nas zonas indeterminadas da prática” (1992a,p.30).

Considerar as habilidades artísticas, a tutorização e a reflexão na ação - o pensar enquanto se está fazendo - como marcos importantes, fazem deste autor uma referência fundamental para a justificação de minhas próprias ideias. Como ele, acredito na importância no modo do fazer/pensar do artista na formação de qualquer profissional e vejo na construção e acompanhamento de projetos uma das possibilidades de execução do que ele denomina de formação tutorizada e reflexão na ação. É preciso, entretanto, aprofundar a complexidade das relações possíveis, perceber diferenças e investigar as críticas que este autor vem recebendo.

Quais são as contribuições da arte na formação de profissionais reflexivos? Para Schön a arte é compreendida de uma maneira mais ampla, como ação articuladora: “é uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber” (id, p.26). Esta ação articuladora de elementos diversos, de percepções, ideias e sentimentos é uma característica do ser humano. Evidentemente há diferenças essenciais quando nossa ação se dirige à criação de uma obra de arte ou a solução de alguma questão científica, mas o que Schön parece indicar é que estudar o modo de trabalhar do artista pode ser um impulso para um novo pensar sobre os processos de formação de qualquer profissional.

Já vimos que a integralidade da experiência vivida, a imersão total do artista, fazem de sua ação uma experiência estética. Esta qualidade consiste, para Schön, na capacidade e disposição do estudante “para mergulhar numa situação. Arrisca-se a declarar que efeitos espera produzir e se arrisca a colocar em prova um tipo de experimentação desconhecida” (id, p.258). A habilidade artística parece estar apoiada pelo “manejo de situações de incerteza, singularidade e conflito”, num conhecimento construído na ação, revelado através da execução e não da explicitação verbal.

Partindo do estudo da formação de profissionais reflexivos na área de Arquitetura, Schön se depara com o ateliê de desenho como um *prácticum reflexivo* onde os alunos

aprendem através da ação com a ajuda de um tutor, mais do que um professor, lidando diretamente com a complexidade. “O estudante deve formar-se a si mesmo para chegar a desenhar, mas somente pode fazê-lo por meio das interações com um mestre de ateliê” (p.142). É desenhando que aprendem a desenhar, ou melhor, que desenvolvem um “pensar de um modo arquitetônico”, instigados por um tutor. Este modo de atuação já foi aqui vista na fala de Regina Silveira quando “embarca no projeto do aluno”, instigando-lhe a pensar enquanto elabora e concretiza seu próprio projeto. Para este autor, “Que tal se...?” é uma indagação frequente do tutor, gerando a ampliação do repertório de significados e, muitas vezes, uma ideia totalmente nova.

O modelo de ação composto pelo ateliê de desenho e pelo papel do educador como um tutor e pela maneira como os estudos se organizam, frequentemente, em torno de projetos extraídos da prática, fundamenta a teoria de Schön sobre o processo de formação profissional, seja qual for a área de atuação, pois em sua pesquisa, o autor estabelece relações com outras formas de *praticum*, seja em aulas de interpretação musical, na prática psicanalítica, no debate sobre as técnicas de orientação ou aconselhamento. Em todas elas enfatiza a presença do tutor - também como investigador frente ao mesmo problema, atento às intervenções sintonizadas por uma boa relação com o aprendiz - e, a importância da reflexão na ação.

A habilidade artística, presente nos moldes do ateliê de desenho analisado por Schön, parece que ainda não foi suficientemente digerida por estudiosos da área de educação, como um “manejo de situações de incerteza, singularidade e conflito”, sendo uma das preocupações centrais nesta tese, ainda reafirmada no último capítulo.

Outro aspecto que requer aprofundamento é aquele que Schön dá à aprendizagem tutorada. A utilização do termo *tutor*, ou do termo *coach* (na edição inglesa) é compreendida por Alarcão (1996), no estudo da teoria de Schön, como perfil do profissional que orienta o trabalho de formação: um formador que é “simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro” (Alarcão, 1996, p.13). A palavra *tutor* está entrelaçada com as ideias de amparo, proteção, defesa, e faz parte de nosso imaginário que envolve a educação no passado revelada pela literatura, pelos filmes. Tutores que

nos metiam medo ou eram como fadas-madrinhas. Imagens que provocam críticas à Schön.

Outros aspectos da visão de Schön são criticados. Zeichner e Liston (citados por Campos e Pessoa, 1998 e Geraldi, Messias e Guerra, 1998), discordam sobre a ideia de reflexão como um ato solitário, e contrapõem como um ato dialógico. Embora este caráter esteja presente no diálogo com o tutor e a realidade apontados por Schön, não é um aspecto enfatizado por ele, assim como a necessária vinculação com as condições sociais, políticas e econômica. Este alerta é concretizado por Zeichner:

No meu trabalho com os professores, tento ajudar a ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula. Não é uma análise acadêmica abstrata, distanciada da sala de aula. Os professores fazem muitas escolhas e opções todos os dias que afetam a vida, as oportunidades e as chances das crianças que têm implicações para a igualdade e a justiça sociais (Zeichner, citado por Geraldi, Messias e Guerra, 1998, p.245)

A partir destas ressalvas creio que é preciso construir melhor o perfil daquele que acompanha o desenvolvimento de outro. Mas não é um acompanhamento apenas “assistido”, com um tutor do passado. Falo aqui de uma parceria instigadora, que intervêm, que lê as necessidades, interesses e faltas do outro para que cresça tanto em sua experiência pessoal, como profissional e organizacional (Nóvoa, 1992), de forma contextualizada e compromissada com ideias progressistas.

Assim tomo a liberdade de substituir o termo tutor quando me refiro à teoria de Schön, reafirmando aspectos apontados por este autor que considero centrais para melhor configuração do papel do educador de educadores, revendo-o especialmente em sua atuação nos projetos com intervenções, encaminhamentos e devoluções provocam o pensamento do aprendiz-educador.

Em uma ação partilhada, nos projetos que tenho vivido com os professores-aprendizes, destaca-se as mesmas três dimensões vistas também por Schön:

- o aprendiz atua, descreve sua atuação e compreende as consequências de sua ação;
- descobre implicações dentro de contextos mais amplos;
- muda de posicionamento na medida em que vai dialogando com a realidade.

Neste processo, a aprendizagem dependerá do conteúdo e da qualidade da reflexão na ação do aprendiz, instigada pelo parceiro-educador de educadores. O que aprendeu será revelado em ações posteriores, com novas possibilidades de reflexão.

Assim, o papel do parceiro instigador, atuando como um educador de educadores, seja como professor, coordenador, supervisor ou assessor, é fundamental neste processo, não levando à uma solução padrão, mas instigando uma indagação sobre as características peculiares do problema em questão, da singularidade do contexto onde se situa. Ele enfrenta uma tríplice tarefa: deve tratar com problemas de interpretação, deve ajustar seus conhecimentos às necessidades e possibilidades de cada educador-aprendiz em seu contexto e criar um tipo de vínculo que conduza à aprendizagem que possa ressignificar percepções e crenças, percebidas numa ampla e complexa rede. Seu papel é imprescindível: "perguntar, contestar, aconselhar, escutar, demonstrar, observar, imitar, criticar... Tudo está encadeado de maneira que uma intervenção ou resposta possa desencadear ou dar pé a outra" (Schön, 1992a, p.110). Deve haver uma criação rigorosa de novas ações eficientes, sintonizadas com o processo do ensinar, fundamentada pela apreciação dos resultados dos passos anteriores, por isto é vital a leitura do que se está concretizando na prática frente ao que havíamos planejado. A avaliação gerará novas ações.

Na proposta de Schön, o parceiro instigador também inventa maneiras para ensinar, indagar e descrever, para responder às dificuldades e possibilidades do aprendiz em particular e ampliar a rede de associações e conhecimentos possíveis. Pode tornar-se um co-investigador das hipóteses do aprendiz. É preciso que também compreenda a forma como a experiência é percebida e sentida pelo aprendiz.

O diálogo entre o parceiro instigador e aprendiz-educador tem lugar no contexto das intenções do aprendiz em relação ao seu projeto, exigindo uma reflexão na ação, isto



é, o diálogo há de ser realizado enquanto o aprendiz está vivendo a tarefa, quando está iniciando uma nova, quando se encontra pensando sobre uma tarefa já terminada, ou ainda quando ensaia em sua imaginação alguma tarefa para o futuro. Reforça-se aqui também o papel de mediador deste educador de educadores.

Uma das formas de mediação é a descrição verbal do educador, dando pistas para a observação mais apurada das características essenciais do que está sendo analisado é importante. Em minha prática no acompanhamento de projetos feita com os educadores em assessorias ou cursos esta ação fica visível quando lemos juntas as produções plásticas dos alunos. A descrição verbal do que estamos vendo gera novas possibilidades de compreensão. Percebem o que não tinham ainda visto e apontam ângulos que poderia parecer óbvios ou que também não foram vistos pelo educador.

O aprendiz deve estar disponível para este compartilhamento de seu pensar. Nem sempre, entretanto, um aprendiz vive um diálogo reflexivo produtivo com seu parceiro, gerado pela falta de critérios claros ou as reduzidas devoluções do educador sobre o processo do aluno. Muitas vezes pode nascer uma atitude defensiva do estudante assustado pela auréola de competência que coloca em seu mestre. Ou pode converter-se num “contra-aprendiz”, um guerrilheiro que trava combate com seus professores, entendendo as intervenções como ataques. Os comentários não devem ser entendidos como críticas, mas como possibilidade de se tornar consciente de suas ideias e ações. Aprendiz-educadores e educador de educadores não podem entrar num jogo de ataque e defesa, ou num jogo de ganhar ou perder pois isto não conduz a uma mútua reflexão. A dimensão afetiva não é sufocada num *practicum*, que abre espaço para que sentimentos possam ser expressos, como o de perda, de falta de confiança, etc, vencendo possíveis “ataduras da aprendizagem”. Os fracassos são discutidos com o grupo, auferindo a eles também uma aprendizagem importante e o fracasso da comunicação só pode ser superado se tutor e estudante buscarem ativamente uma convergência de significados através do diálogo de mútua reflexão na ação. Se analisarmos estes aspectos levantados por Schön pensando na ação entre professores e coordenadores, veremos que cuidados no diálogo são fundamentais.

Certos aspectos, entretanto, são colocados de forma menos evidente, nas interações grupais. Schön cita que os “próprios companheiros podem, de diversas maneiras, jogar o papel de tutor”(p.156), mas não aprofunda a validade desta ação. Quando estuda o ciclo de fracasso de um *practicum* em técnicas de orientação e aconselhamento, torna a identificar a importância das relações grupais, como forma de aflorar sentimentos e refletir sobre os cenários de intervenção e as ações estabelecidas, por isso a crítica que tem recebido é justa. Schön parece desconhecer teóricos que poderiam ampliar seu olhar sobre esta questão. E enfatiza a importância de um olhar sensível às estas relações grupais, pois somos seres geneticamente sociais e aprendemos na relação com o outro, como já discutimos ao final do segundo capítulo.

Em minha prática percebo que é preciso momentos de avaliação especiais, tornando visíveis estas relações. No meio do caminho sempre é possível uma parada, mesmo que as “pedras do caminho” não sejam visíveis. Tira-se de cena a escola, os problemas, os projetos, para iluminar o grupo que dirige àquela cena. Olhar à distância para si, para o outro, para o conhecimento que estamos construindo é se apropriar do processo e seguir em frente, com novo fôlego. Um grupo maduro torna a avaliação um marco de crescimento.

Nos estudos de caso, Schön analisa também a importância da imitação. O aprendiz aprende com o parceiro instigador formas de ação, que são imitadas, para depois serem recriadas. Também Madalena Freire tem apontado o papel da imitação e do modelo no processo de formação afirmando que ele é visto conforme a concepção de educação que o fundamenta. Numa concepção democrática a imitação é vista como alicerce da aprendizagem.

O processo de imitação é o que alicerça o processo de aprendizagem, possibilitando a construção do processo de diferenciação para a conquista da autonomia. Processo de imitação, onde os dois estão sempre envolvidos; um que imita, copia para aprender, e outro que se empresta (temporariamente) como modelo (e com seus modelos) a ser imitado. É neste sentido que todo educador é um modelo a ser imitado. Aprendemos porque imitamos, introjetamos nossos modelos para serem recriados.” (Freire, 1998, p.69)

Aprendemos de fato quando superamos os modelos, recriando-os. Não podemos, entretanto, desvalorizar o processo de imitação presente num primeiro movimento como reprodução, num segundo movimento como re-apresentação rumo ao terceiro movimento, da recriação, da conquista da autoria. Estes movimentos, segundo Madalena Freire devem ser conscientizados na educação de educadores. Cabe ao formador perceber quando o seu papel como modelo fica cristalizado, quando no processo de diferenciação do segundo movimento os confrontos e as críticas são exacerbadas, fortalecendo a passagem para o terceiro movimento que leva a autonomia.

Há portanto muito a perceber na aparente “planura” das relações pedagógicas, da mesma forma que a procura de melhor ângulo de visão para ver mais que a “planura” da instalação de Regina Silveira. A complexidade do contexto da ação, trazendo para si o contexto de cada participante com a especificidade de seu papel, podem nos afugentar para a teoria e não nos forçar a olhar a realidade mutante. Por isto, as considerações de Schön reforçam a importância do *praticum* reflexivo para qualquer tipo de prática. Refletir sobre a realidade é perceber sua cultura, incluindo sua própria linguagem, suas normas e seus rituais, é buscar a eficaz convergência de significados. E, isto certamente demanda formas de investigação sobre o aprender fazendo e o trabalho do educador de educadores como um parceiro instigador.

Esta perspectiva mostra a importância de um olhar dirigido à realidade mutante. Mas esta pode não ser a prática de formação como delata Giroux (1997, p.159): “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Para Perrenoud não se pode subestimar o que chama de razão prática. Torna-se importante dar espaço para perceber esta razão prática, nem sempre possível de se tornar conscientizada, pois a racionalidade pode ser desviada - mobilizada para um outro fim, pode ser ilusória - rebuscada, simplificada ou reduzida em sua complexidade. Há que ser feito um grande esforço para chegar mais próximo de uma visão mais realista da prática. Neste sentido propõe um processo clínico que articula teoria e prática:

O clínico é o que, perante uma situação problemática complexa, possui as regras e dispõe dos meios teóricos e práticos para:

- a) avaliar a situação;
- b) pensar numa intervenção eficaz;
- c) pô-la em prática;
- d) avaliar a sua eficácia aparente
- e) corrigir a pontaria. (Perrenoud, 1993, p.130)

Neste processo clínico de formação é valorizado o trabalho dos formadores. Nele há prática e teoria e, especialmente, funcionamentos em situação, articulando saberes teóricos, o saber-fazer e saber-ser, isto é, a articulação da teoria e da ação, a orquestração funcional de competências de base. Tanto Perrenoud como Schön preocupam-se com uma formação que atue sobre a prática, possibilitando as transformações.

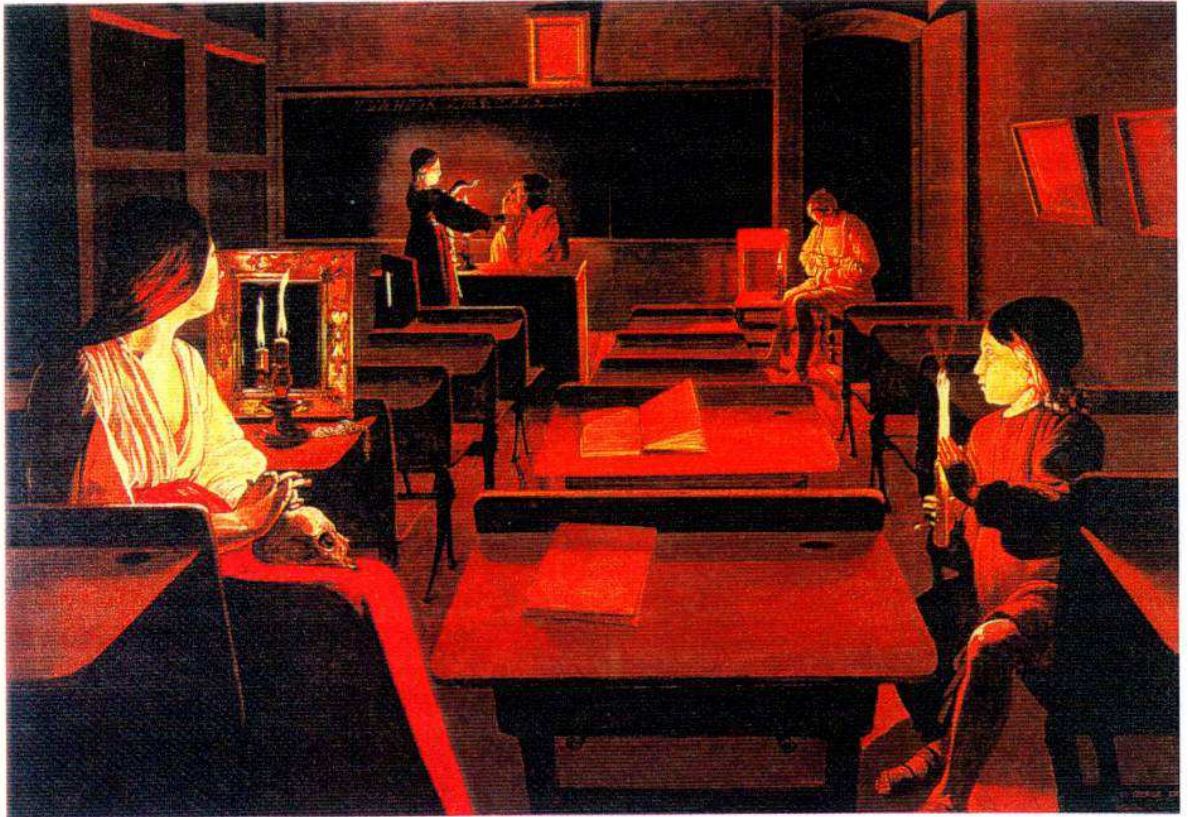
Creio que estes estudos trazem uma perspectiva instigante para pensar a formação em serviço, quando a ação educativa pode se tornar fonte de investigação compartilhada e a atitude do educador e do educador de educadores pode se investir da qualidade de uma experiência estética, integral, desafiante e criadora.

Estas considerações reafirmam um aspecto crucial na educação de educadores: a parceria instigadora. Como parceiro, o educador de educadores tem por base seu repertório de exemplos, imagens, conhecimentos e ações, e uma capacidade de *ver-cómo* e de *atuar-cómo* no enfrentamento de problemas, inclusive os não familiares (Schön, 1992a). Com isto ele pode se situar no lugar de seu aprendiz, para gerar situações instigantes, que envolvem o experimentar, o observar e o refletir na ação. Cada nova experiência de reflexão na ação enriquece seu repertório e implica necessariamente em experimentação, investigando novas hipóteses, mantendo-se concomitantemente distante dos fenômenos experimentais e conservando os pontos de vista próprios de seu objeto de estudo.

Para Schön, experimentar é atuar com o fim de observar o que resulta. Pode ser uma ação exploratória, uma ação premedita (experimentos de comprovação de movimentos) ou uma discriminação intencional entre hipóteses contrapostas

(comprovação de hipóteses). “Quando um prático reflexiona na ação em um caso que percebe como singular, prestando atenção aos fenômenos e aflorando a compreensão intuitiva que possui deles, sua experimentação é ao mesmo tempo exploratória, de comprovação de movimentos e de verificação de hipóteses. As três funções se levam a cabo mediante as mesmas ações. Daqui se deriva o caráter distintivo da experimentação na prática.” (id, p.75) Ao viver estas experimentações, o tutor amplia as experimentações do aprendiz. A prática do educador de educadores é assim sinônimo de investigação e mediação. E o caminho há de ser da parceria instigadora, germinando novos frutos...

Fechamos aqui uma espécie de tríptico. De um lado a pincelada da inquietude investigativa do artista, presente também no educador (capítulo I). De outro o colorido da mediação, preocupação fundamental no educador (capítulo II). Talvez no centro o suporte da parceria instigadora, que alicerça a ação do educador de educadores, também ele investigador e mediador em sua própria prática e, além disso, impulsionador da investigação e da mediação de educadores (capítulo III). Na construção deste tríptico vimos a presença dos projetos em ação e da dimensão estética como modos instigantes para que a pincelada, o colorido e o suporte destes três elementos estivessem presentes. Cabe agora voltar para as questões que alimentaram esta reflexão. Voltemo-nos a ela neste jogo de espirais constantes. Tentemos descobrir também o que talvez pudesse estar escrito naquele chão branco descoberto pela formiga Aurélia.



**E**sta é um história muito antiga que fala de uma rapariga e de um certo cara: \_ *Meu nome é Formigamiga.*

Formigamiga é uma moça muito trabalhadeira. \_ *Não me dou com a leseira!*

\_ *E me chamam Cigarragarra.* Cigarragarra acha que ela fica brava por qualquer besteira.

Cigarragarra gosta mesmo é de uma cantoria. Formogamiga acha que ele leva uma vida vadia.

De ver Formigamiga trabalhar sem nunca se distrair, Cigarragarra começou a cantar, na esperança de vê-la sorrir. \_ *Só quero te amar. Não precisa fugir...*

Não há quem não diga que a cigarra pensava alegrar o trabalho da formiga. \_ *Se liga no som! se liga!*

Mas a formiga não entendia porque é que a cigarra não ia mesmo trabalhar. \_ *Ainda mais agora que o inverno está para chegar.*

Eis que chegou o frio. Formigamiga foi para casa, e da cigarra não escutou mais um pio. E ela imaginou, por alguns instantes, que estaria melhor se estivesse como antes.

Cigarragarra, pelo seu lado, estava sozinho, passando um frio danado. Mas quando viu que Formigamiga chegava, de repente, sentiu-se muito contente. \_ *Use isto. Não me vá ficar doente.*

E esta história termina com um entendimento: Formigamiga fez a comida, e Ciagarragarra, o divertimento.

E...

Finis forinis finis.

Rogério S. Trezza

#### IV. O educador de educadores de arte

##### a jovialidade da primavera instigando promissores e inquietantes ciclos<sup>1</sup>

Pessoas que constroem castelos no ar, na sua maioria, não alcançam muita coisa; contudo toda pessoa que alcança grandes coisas é propensa a construir castelos elaborados no ar e, então copiá-los penosamente no chão sólido.

Charles Sanders Peirce

Projetar é construir um castelo no ar, no virtual, no vir-a-ser e, por meio do trabalho desenvolvê-lo em um espaço determinado por um contexto, por uma história, por personagens que marcam suas possibilidades e seus limites. É sonhar, mas trabalhar para que pelo menos parte dele seja realizado, lutando para que amanhã “o impossível de hoje” se concretize. É desejar e ter fôlego de entrelaçar um trabalhar e um se encantar. É ter tolerância consigo mesmo e para com os outros para que o processo de criação possa ser vivido sem ansiedades paralisantes ou marasmos, no acolhimento do caos, da insegurança, do que ainda não se sabe e do que se sabe que ainda não se saberá logo. É recolher as flores, as sonoridades, os aromas, é incluir as superações das dificuldades para dar sentido às vidas e se alegrar com o trabalho e o encanto de suas produções, seja individual, coletiva, colaborativa, fincadas nos chãos com suas culturas.

Talvez tudo isso possa ser criticado por ser utópico. Mas, como diz Terezinha Azeredo Rios:

Quando se projeta, tem-se em mente um *ideal*. Confunde-se, às vezes, inadequadamente, o ideal como algo irrealizável, que se classifica de *utópico*. O ideal é, sim, utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo *ainda não* realizado. (...) É no próprio real que se encontram as possibilidades de realização de algo ideal. Por isso, é na escola real, aquela de nosso cotidiano, que vamos buscar o possível daquela que se construirá (Rios, 1992, 74-75, grifos da autora)

---

<sup>1</sup> Este capítulo IV se abre com dois textos situados nas páginas anteriores. O texto visual é composto pela obra *School of Georges de la Tour*, realizada em 1986 pelo estadunidense George Deem (nasc. 1932), óleo sobre tela, 86 x 122 cm. O texto literário é a fábula: *Formigamiga e Cigarragarra* de Rogério S. Trezza (1997).



E, frente a escola real, os projetos em ação na busca da consumação da realização daquilo que “pode vir a ser realizado”, com parceria instigadora, com atenção especial à qualidade da mediação numa perspectiva de investigação e de contextualização, fazem diferença. Fizeram em minha vida de educadora, fizeram na minha vida de educadora de educadores. Fizeram diferença na vida de educadores que viveram comigo projetos comuns. Diferença na consciência cada vez mais nítida do trabalho de arte na escola. E seu encantamento.

Deixei de lado a discussão sobre os problemas de currículo, das considerações em relação a inter ou transdisciplinaridade, entre outras questões tratadas por muitos estudiosos deste tema. Mas, o que percebo é que por debaixo destas questões que não deixam de ser importantes, há algo nem sempre tocado: a alma deste sujeito educador, com seu modo de pensar e sentir, com suas dificuldades, seus sonhos, sua maneira singular de viver o processo de criação, seus projetos pessoais, interpessoais e seus projetos pedagógicos.

Tentei aqui falar deste sujeito educador que ensina arte, especialista ou não, que é educador de educadores de arte ou não. Mestre que sabe que ainda não sabe tudo, porque busca melhores formas de tornar ensinável o universo enorme de sua área de conhecimento. E, na arte, sabemos o quão vasto ele é.

Não há formulas, nem porções mágicas. O castelo no chão, em chão sólido, precisa de toda a nossa energia de homens e mulheres que se dirigem a um outro trazendo na bagagem seus melhores tesouros, mesmo que ainda pouco valorizados, seja por ele ou ela ou por outros. Falo da bagagem de arte que trazemos conosco por sermos homens e mulheres adultos, dotados de corpos que nasceram numa cultura que já os recebeu com seus signos, que nasceram com um corpo simbólico que pensa e se emociona e elabora significados, ações. Um corpo que, mesmo às vezes cansado, busca também a luz, o fôlego, a alegria de adultos apaixonados, esperançosos, comprometidos com as transformações necessárias nas realidades de seus países, que ainda sonham mais do que poderão talvez um dia alcançar. Mas sonham... E projetam... como formigas e como cigarras...

O equilibrista, do conto de Michael End<sup>2</sup> sabia o segredo: o sonho só vira verdade se não for de um só. E o sonho das pessoas da educação é coletivo sempre, embora nem sempre soubemos e sabemos trabalhar coletivamente para a sua concretização, para a “escola que pode vir-a-ser” se torne realidade neste chão brasileiro, tão sofrido mas sempre tão esperançoso. Talvez, por ser esperançoso demais, uma parcela da população brasileira jogue tudo para o futuro porque espera que as coisas melhorem e, por esta razão não lute no presente tanto quanto deveria para transformá-lo desde já.

As pessoas vivendo nas atuais escolas brasileiras, nas cidades e nos campos, adultos educadores e aprendizes de todas as idades, presentes nas salas de aula podem estar vivenciando sonhos, luzes e sombras como na pintura de Deem sobre a escola de La Tour, reproduzida no início deste capítulo. As aulas desses participantes podem estar repletas de silêncios e de ruídos, de individualidades no caramujo, e de cardumes de peixes, de solidão e de solidariedade e de muitas ausências, de densidades ou de superficialidades, de espelhos que refletem o melhor e o pior de cada um de nós, como espaço para a cultura, que em todo o tempo, lugar e há muito tempo, os criou de modos muito singulares.

Entre os inúmeros aspectos possíveis para análise do educador de educadores, neste espaço mágico e colorido ou apagado e triste, procuro trazer aqui a importância de um processo educativo conscientemente buscado com investigação, mediação/parceria e contextualização, considerados como aspectos centrais de sua atuação. Mas, no jogo de metáforas deste trabalho (que marcam meu próprio modo de pensar e espero não tenham cansado o leitor), ainda é preciso acabar de montar uma nova instalação da qual faz parte o tríptico terminado no terceiro capítulo. Instalação esta que quer se amarrar, se enraizar mais ainda em um contexto, como *site specific* deste trabalho. Na volta às perguntas iniciais retomo novamente os três focos apresentados na introdução deste trabalho:

- a ação do educador de educadores (na educação inicial e contínua), especialmente os de arte;

---

<sup>2</sup> O equilibrista é um personagem de um dos contos de *O espelho no espelho: um labirinto*, de Michael End (1986, p.144-151) e foi trabalhado em cursos ministrados na FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação em 1994, com a parceria de Gisa Picosque sobre as linguagens da arte. Um pequeno fragmento do conto será compartilhado como epígrafe do primeiro item deste capítulo.

- a qualidade estética e o processo de criação e aprendizagem do artista e do educador que trabalha com arte;
- o projeto de trabalho em ação, como procedimento investigativo compartilhado, desenvolvido por profissionais da educação e da arte.

É esta a minha tarefa final, nesta última parte da narrativa desta tese, que deseja mais do que a simples amizade ou convivência pacífica da cigarra e da formiga, como na fábula de Trezza. Como pesquisadora, a partir dos depoimentos, das teorias visitadas, da reflexão sobre a prática e experiência destes anos de trabalho na educação de educadores, busco as sínteses possíveis na aproximação com a prática, esperando instigar novos ciclos, inquietantes e promissores com a mesma jovialidade da primavera. Ciclos que ainda se ampliarão no contato com outros pesquisadores, pois a espiral iniciada neste doutorado continuará ampliada e alimentada pela interlocução com novos parceiros instigadores no prosseguimento de minha ação como educadora de educadores.

**o projeto do educador de educadores de arte:  
um complexo coletivo que busca mudanças**

*\_ Pode-se sair de qualquer lugar \_ replicou o rapaz \_,  
quando se consegue mudar o sonho*

*\_ Como é que isto funciona? \_ perguntou a menina de olhos  
amendoados. E o rapaz de asas acrescentou:*

*\_ O que significa mudar o sonho?*

*\_ Tudo isto é besteira! - gritou o funcionário.*

*\_ Mudar o sonho \_ disse o rapaz com roupa de equilibrista -  
significa inventar uma nova história e depois entrar dentro dela.  
Afinal de contas, o que é que vocês aprendem aqui nessa escola,  
se nem ao menos sabem disso?*

*\_ Onde foi que você aprendeu isso? \_ a mulher e gorda quis  
saber.*

*\_ Com um mudador de sonhos que eu mesmo inventei -  
respondeu o rapaz.*

*\_ E você consegue mesmo mudar sonho? - perguntou a  
menina ofegante. \_ E você pode ensinar isto para nós?*

*\_ Claro! \_ replicou o rapaz. \_ Aliás, sozinho é a maneira mais  
difícil. De dois fica bem mais fácil. E quando muitas pessoas fazem  
a coisa juntas, então, aí sempre se consegue. Todos os  
verdadeiros mudadores de sonho sabem disso.*

Michael End

O sonho só se torna verdade se não for de um só. No sensível conto de Michael End os alunos na sala de aula, cada um sob o seu guarda-chuva, encontram uma solução porque acreditam no sonho coletivo e porque havia um personagem singular: um equilibrista que lhes ensina, mas também avisa: “\_ A gente nunca sabe antecipadamente. A gente simplesmente começa.”

Nada melhor do que a imagem de um personagem equilibrista para entender o educador que se torna parceiro instigador das mudanças, das transformações, das metamorfoses. Nosso sonho por uma sociedade mais humana também precisa de parceiros que promovam mediações, instiguem, que apoiem, que cutuquem, que informem, que

procurem incessantemente, que ofereçam, que briguem, que critiquem, que mostrem que não sabem, que se humanizem. Triste o homem e a mulher sem parceiros em sua vida, no sentido mais amplo desta palavra. Triste o educador e a educadora sem parceiros. E é sobre estes parceiros que esta tese vem também tratando. Primeiro dos parceiros internos - ser parceiro de si mesmo - trazendo em si a cigarra e a formiga em metamorfoses sensíveis - "cigarraformiga"- tornando estética a experiência da vida. Com trabalho e com encantamento. Focaliza conjuntamente o ser parceiro ao mesmo tempo de outros, na relação pedagógica com aprendizes e com a equipe da instituição onde constrói seu castelo coletivo. Com trabalho e com encantamento.

Como educadores de educadores, este papel de fomentar parcerias é essencial. É fundamental. É ela que trará um olhar renovado para que as reuniões de trabalho ganhem significado ampliado, para que o estudo teórico tenha reflexos na prática, para que encontremos sentido maior para nossa razão de ter escolhido esta nossa profissão. Mas é preciso ir além e pensar as relações humanas ali desenvolvidas como o artista pensa nas relações espaciais numa instalação que intensifica sensações e desperta pensamentos.

Por muitos momentos neste trabalho foi-me possível vislumbrar a importância do educador de educadores, seja exercendo papel de coordenador, de supervisor ou de assessor. Até que ponto sua presença é mesmo vital? Um professor pode por si só construir suas competências, sejam pessoais (suas experiências compartilhadas e refletidas), profissionais (seus saberes de uma prática refletida, de uma teoria especializada, de uma militância pedagógica) e organizacionais (sua gestão democrática, sua prática curricular participativa) como enfatiza Nóvoa (1992)?

Muitos professores, certamente, vêm construindo sua trajetória docente em trabalho quase solitário, com leituras, com reflexões sobre a prática, com cursos aqui e ali. Solitário? Já não o é totalmente na medida em que está envolvido com seus alunos que fazem perguntas, resistem à "mesmice", impulsionam desconfortos. Entretanto, quando se fala de parceria se cobra uma participação em um tipo de relação mais alargada, aprofundada. Não é a restrita a um curso onde determinados aspectos são abordados, até com interação. Mas, busca-se a participação em um espaço e um tempo

para reflexões mais densas com a realidade mutante que é enfrentada sob o olhar cuidadoso de outro educador, que não apenas o escuta e o acolhe, mas que também tem um projeto de educação a ser concretizado. Não apenas para resolver os problemas que enfrenta em momentos determinados, mas para instigá-lo à pesquisa e ao estudo de sua própria prática mediadora. Pesquisa e reflexão que podem ser instigados e fomentados pelo trabalho coletivo ou individual, articulados pelo educador de educadores, ocupando cargos diversos - coordenador, supervisor, assistente de atividades pedagógicas, diretor, etc - mas consciente de sua função de educar e aprender.

Eis um ponto chave. O educador de educadores em geral, dentre eles o da arte, também tem o seu projeto, também o coloca em ação. E se sua concepção de educação é pautada em princípios democráticos, progressistas, construtivistas, sócio-interacionistas, seu projeto não poderá ficar preso apenas aos problemas que aparecem, às questões da burocracia da escola, ao estudo desfocado da prática, com textos que não são nem ao menos aprofundados.

Embora os discursos teóricos apontem mudanças substanciais na formação de educadores, é possível verificar como as mudanças se processam lentamente, pois há um longo caminho do discurso à prática. Por isso, autores estrangeiros contemporâneos como Nóvoa (1992), Schön (1992a), Perrenoud (1993) e brasileiros como Pimenta (1997), Fusari (1997) têm insistido em uma educação docente que enfoque e parta das práticas existentes geradoras de discursos e vice-versa. Para mudar a práticas docentes existentes não bastam as palavras ou o jeito novo de lidar com a rotina ou com as intervenções. É preciso transformar nossas formas de compreender e de narrar sobre a realidade a que, cegos, não vemos mais. Nossa noosfera<sup>3</sup> pode estar tão impregnada por um esquema de ação, por um *habitus* tão restrito que só conseguimos perceber esta realidade, ou a que nos mostram, com este pano de fundo. É como se tivéssemos

---

<sup>3</sup> A noosfera, conceito utilizado por Perrenoud (1993), é a “esfera onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas”, espaço da psique nem sempre levado em consideração quando há ênfase apenas nas competências pedagógicas, técnicas ou acadêmicas, teóricas. “Se os modelos da *noosfera* integrassem com menor reticência a parte do inconsciente, da improvisação regulada ou desregulada, da autonomia, da diferença, da negociação com o outro, das apostas pessoais confessadas ou não, as formações seriam *menos ingênuas*...” (p.31, grifo do autor).

chupado uma bala muito forte de menta, que nos tira a possibilidade de perceber o gosto diferenciado de outra qualquer. Tudo terá um forte sabor de menta, já impregnado em nosso próprio corpo. Acontece o mesmo em nossa pele e corpo pedagógicos.

Ainda o discurso sobre a importância da formação de educadores é mais visível do que a prática desta. Os coordenadores ainda não perceberam que são eles que estão hoje na berlinda, pois seus alunos são os professores que coordenam. Convivem eles também, por sua vez com a indisciplina, a resistência, o fracasso, assim como seus professores com seus alunos. Formá-los é mais do que distribuir textos e esperar que os discutam ou que os incorporem em suas práticas.

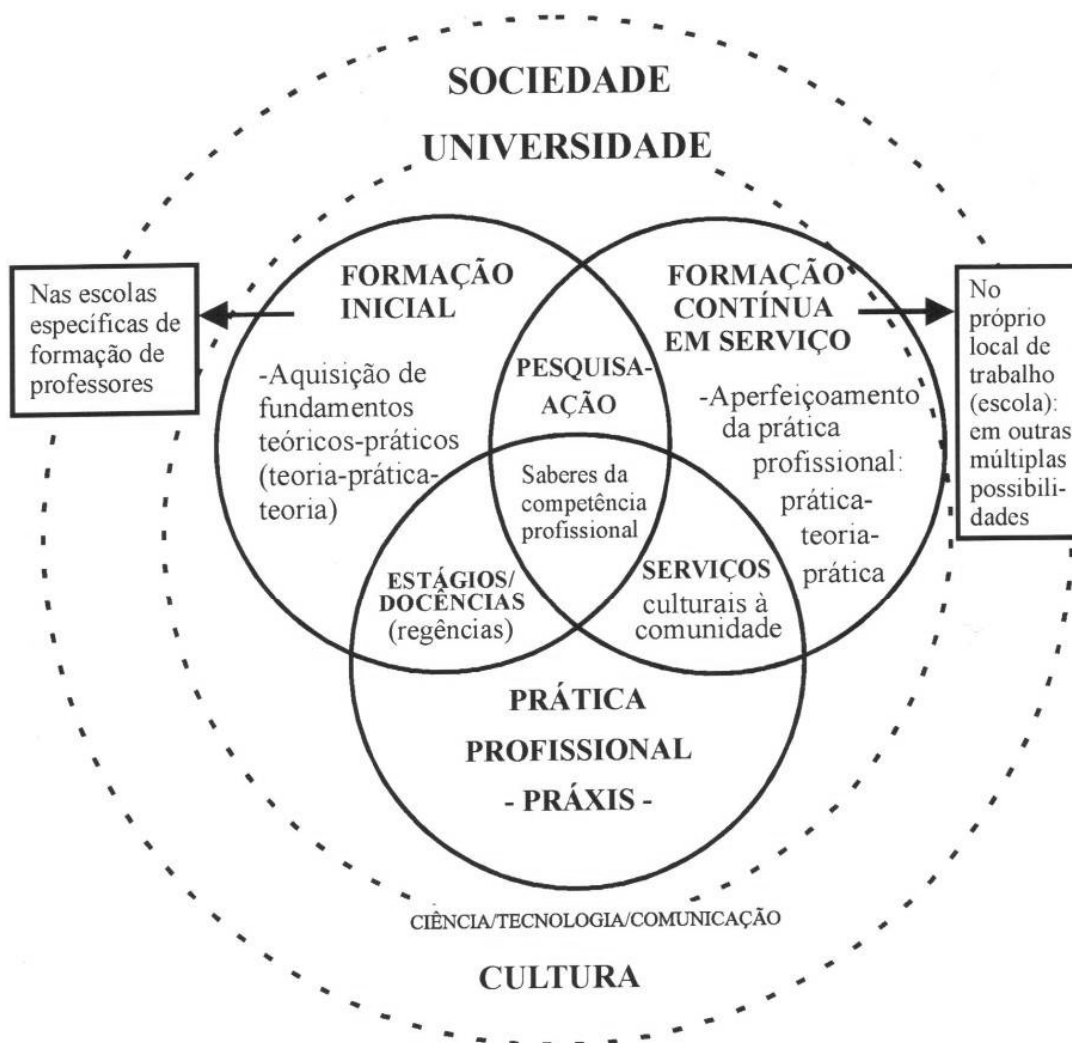
Se acreditamos que o sujeito constrói, produz conhecimento, vive num grupo com sua afetividade, seus sentimentos e sua sensibilidade criadora, temos que assumir, em sua formação, o acompanhamento instrumentalizador de todos esses aspectos constituidores desse sujeito: cognitivo, social, afetivo e estético. A formação de educadores não pode negligenciar nenhuma destas dimensões humanas. Mas, como lidar com elas se nós mesmos, enquanto educadores de educadores, não nos percebemos como sujeitos cognitivos, sociais, afetivos e estéticos?

Nossa tarefa de educador de educadores nos faz responsáveis, compromissados e líderes para encontrar soluções, superar preconceitos, romper barreiras, enfrentar os desafios. Por isso, estudar o projeto do educador de educadores aponta uma inovadora posição para superar a dificuldade da tarefa de educar que Freud tratou como impossível. Não a podemos tomar como a “salvação”, mas certamente traz outro compromisso ao trabalho pedagógico, desta vez dirigido especialmente a quem trabalha com esta formação. Como podemos compreender melhor as atribuições do projeto do educador de educadores?

Talvez o ponto de partida para esta síntese seja a visão macro do processo de formação, seja inicial, contínua ou através da prática profissional realizada, percebendo pela perspectiva mais distanciada as intrincadas relações. O quadro: *Elementos que interagem no tempo e no espaço sócio-educacional*, na página seguinte, foi elaborado pelo Prof. Dr. José Cerchi Fusari como síntese de suas ideias muitas vezes divulgadas

**ELEMENTOS QUE INTERAGEM NO TEMPO E  
NO ESPAÇO SÓCIO-EDUCACIONAL**  
Formador de Profissionais de Educação em um *continuum*

**MUNDO CONTEMPORÂNEO**



- Carreira: seleção, contratação, condições de trabalho
- Política de formação dos profissionais de ensino

A competência dos profissionais no ensino será fruto da interação entre os diferentes elementos inseridos no tempo e no espaço - *num continuum*

---

Quadro elaborado por José C. Fusari (1998), com base nos estudos de Nóvoa (1992), Schön (1992), Pimenta (1997) e Fusari (1997).



em seu trabalho e palestras e aprofundado nos estudos realizados em sua tese de doutorado (1997). E, permite um panorama claro das redes que estão envolvidas numa visão ampla da escola no mundo contemporâneo. Redes instaladas no mundo contemporâneo que interagem na formação de educadores.

Poderíamos aprofundar as relações possíveis entre os projetos e as práticas, indicadas no interior do quadro, quanto a pesquisa-ação, ou as ações num estágio ou os serviços culturais à comunidade, mas isto implicaria em aprofundamentos que fugiriam da rota traçada para esta tese. Ouso usufruir, assim, de sua construção, atendo-me a um dos aspectos: percebo que no centro de tudo, onde se situam os *saberes da competência profissional*, podemos pensar em camadas articuláveis destes saberes pelos ângulos específicos da competência profissional, acrescida da pessoal e da organizacional. Neste sentido, proponho uma destas camadas, ou seja, a prática de projetos como uma das possibilidades de trabalhar a competência docente<sup>4</sup>. À visão macro, entrelaço então uma visão micro e proponho um quadro, inserido dentro do anterior, portanto considerando relações com a sociedade, a cultura, o mundo contemporâneo. Nesse âmbito, sugiro aqui, uma das possibilidades quanto “aos saberes da competência profissional” que se encontra no centro do quadro. Ou seja, aí, no âmago dessa trama sociocultural, proponho que projetos integrem um desenvolvimento de saberes da competência docente do educador de educadores de arte (e outras áreas). Sugiro também que esse desenvolvimento de projetos manifesta-se em atos contínuos por meio de uma produção mediadora-investigadora-contextualizadora, como visualizado na página seguinte.

Esta é uma das versões possíveis para a formação inicial e contínua e para a prática do educador de educadores que trabalha com o ensino de arte (o que não implica a impossibilidade de ser utilizado em outras docências). Tem em seu centro a ideia de projeto em ação, como um campo aberto de possibilidades, mesclado de subjetividade e objetividade, de futuro previsto e de passado lembrado, onde a ação intencional e a consciência que escolhe e recusa, que antecipa e avalia para seguir

---

<sup>4</sup> Além de tomar como ponto de partida o quadro do Prof. Dr. José C. Fusari (1997), a sua produção também foi inspirada pelo quadro proposto pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Felisminda Rezende e Fusari (1998), minha orientadora neste trabalho, como visualização dos saberes da docência em comunicação em multimídia e que compõe seu conjunto de transparências utilizadas em sua docência.

adiante. Projeto entendido como uma espiral, colocada sobre redes, contextualizada socioculturalmente, e acompanhada de outras espirais, como vimos na introdução.



Quadro: Projetos em ação integram “saberes da competência docente” do educador de educadores de arte em um contexto sociocultural

Se estava na introdução deste trabalho a configuração de projeto de ação, somente agora, podemos cercar melhor os três âmbitos que constituem os projetos: a produção mediadora, a produção investigadora e a produção contextualizadora, como saberes produzidos pela competência pessoal, profissional e organizacional. Saberes do educador de arte que lida com seus aprendizes crianças, jovens e adultos. Saberes do educador do educador que trabalha com arte, seja especialista ou não.

Se, como diz Nóvoa “toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções” (1992, p.31), qual é o projeto do educador de

educadores? Quais as suas opções? Que instrumentos ele utiliza para desenvolver projetos em ação que possam contribuir para o desenvolvimento “pessoal, profissional e organizacional” de educadores, no caso, os de arte?

Algumas respostas busco na reflexão sobre as teorias de outros pesquisadores e nos quatro depoimentos recolhidos e analisados nesta pesquisa, na minha prática e experiência compartilhada, em um vai-e-vem com a teoria que a fundamenta e no que ainda é possível inventar, pois como já disse Stenhouse (1987), o ensino sempre pode ser melhor. Prática especialmente ampliada no convívio com o trabalho desenvolvido no Espaço Pedagógico, espaço organizacional de educar, tecido em uma gestão coletiva de estudo e pesquisa, sob a coordenação de Madalena Freire, onde continuamos e reinventamos o que ela iniciou no trabalho com grupos de formação, especialmente o que ela denominou de instrumentos metodológicos (1996 e 1997), já comentados anteriormente e que tenho aprendido a recriar, e que tanto ainda tenho de aprender.

Para construir esta síntese também fiz outras pesquisas concomitantes a esta tese, estudando os depoimentos com outras grades de análise e estudando também a gravação de um vídeo<sup>5</sup> da penúltima reunião do projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino do Instituto de Artes/UNESP, o mesmo relatado no depoimento da aprendiz-educadora de arte, Prof<sup>a</sup> Cláudia Pereira da Silva, além de minhas sínteses e do relatório final deste projeto.

Entendendo o projeto do educador de educadores de arte como um complexo coletivo que busca mudanças onde a produção mediadora, a produção instigadora e a produção contextualizadora estão presentes, fundamentada por uma opção filosófica e política que valoriza o ser humano e a escola como uma das instituições criadas pela sociedade na busca de um futuro melhor, procuro configurar melhor as ações do educador de educadores (na educação inicial e contínua), especialmente os de arte. Elenco, assim, algumas ações que parecem instrumentalizá-la, apesar da certeza de que esta é uma das versões possíveis.

---

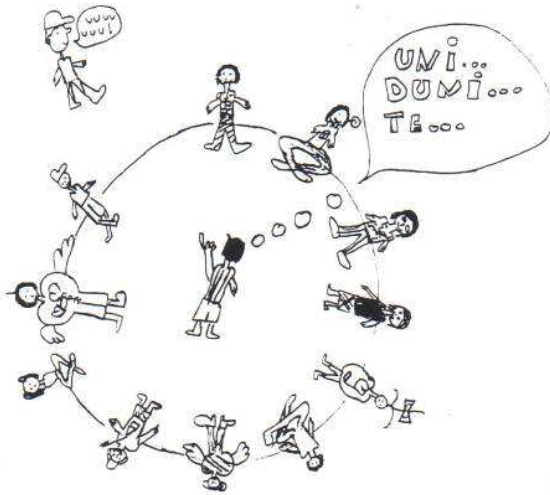
<sup>5</sup> A ideia de gravação tinha sido fruto de um curso na pós-graduação (FEUSP) com a Prof<sup>a</sup> Dra. Marli André, quando percebi importância do vídeo como mais um meio de análise e era uma primeira incursão no território de gravar uma experiência. Gravação que me desafiou a um novo olhar sobre a prática.

## Projetos em ação de educador de educadores para o ensino de arte

- a) como produção mediadora que focaliza especialmente o sujeito que aprende a ensinar e que envolve, entre outros aspectos:
  - a disponibilidade frente ao convite para novos desafios
  - o desvelar/ampliar referências
  - a leitura partilhada das produções
  - a imersão na vida de grupo gerando produções
  - o acreditar na potencialidade do outro e da ação com prometida
  - a percepção do processo de criação
  
- b) como produção investigadora que focaliza e reflete sobre a ação educativa e que envolve, entre outros aspectos:
  - o exercício da observação sensível e pensante
  - avaliações constantes que levam a planejamentos e replanejamentos
  - a sistematização organizadora
  - a realidade e a história ressignificada
  - o estudo da teoria e da prática da arte e de seu ensino
  
- c) como produção contextualizadora que focaliza o amplo contexto onde sujeitos e ações educativas agem e que envolve, entre outros aspectos:
  - a geografia dos espaços internos e externos de educação e cultura
  - o tempo, o ritmo e a rotina
  - a sintonia com a vida e com parceiros do passado e do presente
  - o compromisso ético - implicações sociais e culturais.

Vejamos cada um destes Itens, tentando encontrar indicadores implícitos ou desvelados nos quatro depoimentos descritos e analisados nos capítulos I à III.

**a) projetos em ação de educador de educadores para o ensino de arte  
como produção mediadora  
que focaliza especialmente o sujeito que aprende a ensinar**



O desenho de Ludmila, 9 anos, indica as diferenças de cada um no grupo e a necessidade da liderança que provoca interações. Assim também a parceria instigadora é a marca primordial do projeto do educador de educadores, tanto no acompanhamento do projeto de seu educador-aprendiz, como na sua ação efetiva no caminho de ampliar sua prática e teoria. Algumas ações mediadoras são fundamentais para que seu projeto se concre-

tize com o olhar voltado para cada aprendiz-educador e para a dinâmica do grupo, no desenvolvimento da “competência pessoal, profissional e organizacional” (Nóvoa, 1992). Em outras palavras, ambos os educadores (o que aprendem a ensinar arte e os que aprendem educação de educador de arte) podem compartilhar melhor esses seus saberes ao, por exemplo, desenvolverem:

- **disponibilidade frente ao convite para novos desafios**

A disponibilidade que permite o envolvimento com a experiência é um dos pontos essenciais para o mergulho que pode transformá-la em experiência estética. Tanto aprendizes quanto educadores precisam estar disponíveis para a aventura do aprender e ensinar, sem resistências que emperram ou apatia que tudo aceitam.

Propor desafios é uma forma de convidar os aprendizes para a aventura pedagógica, assim como foram os desafios recebidos pelos depoentes. Convites, desafios que são aceitos com disponibilidade.

... Para realizar esta instalação eu fui convidada pelo então curador do museu ... um curador que já vinha acompanhando a minha produção ... viu a afinidade entre a minha poética e a poética do arquiteto.. (RS)<sup>6</sup>.

... Quando eu fui convidada ... uma inquietação “danada”... inicialmente, tratei de ler tudo o que os outros professores haviam já lido, para iniciar e decidir qual seria a minha linha de atuação, a minha linha de intervenção dentro do projeto (RV)

Esse projeto foi um convite feito por uma professora dentro do Instituto... esse convite fez com que participássemos da seleção (CS).

... há uma norma da escola: em cada trimestre deve-se fazer uma visita a uma exposição. Nós aproveitamos esta visita para construir um projeto em relação com a exposição (EH).

No projeto escolhido para relatar, o Prof. Hernández parte de uma norma estabelecida, mas que não deixa de desafiar para novas formas de respondê-lo, iniciando pela própria escolha da exposição a ser visitada. De uma forma ou de outra os desafios foram aceitos com disponibilidade, proporcionando uma nova e rica experiência, tanto para os educadores como para a artista.

Em todos os projetos relatados, há um papel claro do curador ou do educador de educadores como um mediador que instiga a disponibilidade com desafios que trazem em si aspectos que podem suscitá-la. São, portanto, desafios que não desconhecem as possibilidades e os desejos dos que são convidados a participar de novas aventuras.

#### • o desvelar/ampliar referências

O educador de educadores, assim como o educador, problematiza as questões trazidas pelos aprendizes e não simplesmente responde a elas. Neste sentido desvela o que sabem e amplia com novas referências, impulsionado um novo pensar e sentir, transformando *habitus*. A coordenação deve estar atenta também para pinçar as questões, deixá-las mais nítidas para que os aprendizes possam encontrar respostas.

---

<sup>6</sup> A partir deste momento passarei a utilizar as iniciais dos depoentes, conforme segue: RS – a artista plástica Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Regina Silveira, RV – Prof<sup>a</sup>. Rosane Acedo Vieira, CS – Prof<sup>a</sup>. Cláudia Pereira da Silva e FH - Prof. Dr. Fernando Hernández

... Eram perguntas que apareciam em todas as reuniões e a coordenação deixava “no ar” a resposta ... para o grupo encontrar a resposta do que seria (CS)

Acredito que quanto mais elementos tiver o coordenador atuante na educação de educadores de arte, quanto mais bagagem cultural, quanto mais souber de sua área de trabalho, mais poderá contribuir com o grupo oferecendo novas referências. Terá de estar “atenado” com o mundo, com o que acontece na sua cidade, informado, como aliás deveria estar um profissional de qualquer área. Evidentemente que isto não é fácil, mas um educador de educadores pode perceber e problematizar questões para todos buscarem novas informações, inclusive ele mesmo.

Eu lhes mostrei muitos livros... Também tinha uma ampla coleção de slides, de materiais para trabalhar nos museus e tudo isto se colocou à disposição das professoras. (FH)

... o que a gente sentia na coordenação era a possibilidade de resolver com uma riqueza de informação maior. Quando surgiam dúvidas, vinham vários textos... Mas o tempo inteiro o trabalho do Núcleo não era só discussão sobre o que se tinha. A coordenação trazia novos elementos... ajudou a selecionar imagens... ampliar a referência, ampliar com imagem e também ampliar com técnica... (CS)

... tive um apoio muito grande da coordenadora... nós juntas teorizávamos..., sempre que senti necessidade busquei o apoio, o aval dela em uma série de coisas e ela esteve me alimentando também. Ela achava algum texto e me trazia, e quando eu achava algum texto passava para ela (RV).

É preciso alimentar o professor para que novas ideias possam nascer. Mas observo que a ampliação só ganha sentido se fizer gancho com o que aprendiz-educadores já sabem, praticam. Por isso, é importante o espaço de desvelar também o que eles conhecem, de socializar o que se sabem reordenando também suas próprias ideias. As ideias novas rearranjam as velhas. A união do novo e do velho não é uma mera composição de forças, senão uma recriação em que a impulsão presente toma forma e fluidez, enquanto o velho, “o armazenado é literalmente revivido, o que lhe dá nova vida e alma ao encontrar-se com uma nova situação” (Dewey, 1949, p.55).

O espaço para reviver o velho é imprescindível para fazer parte e aprofundar o novo e não descartá-lo, como muitas vezes se faz com modismos pedagógicos. E exige dos educadores de educadores pensar em situações desafiantes para que estes encontros se concretizem. Impulsos para recriações, sempre... Mas também momentos para reorganizar as ações vivenciadas.

Como meio de desvelar/ampliar referências também tenho trabalhado com uma ação que denomino: nutrição estética. Uma imagem, um conto, um livro, uma poesia vêm para o encontro com os educadores, não para gerar nova produção, mas simplesmente para nutrir esteticamente, trabalho de cigarra...

#### • leitura partilhada das produções

Aprende-se a olhar e atribuir significados. Aprende-se a sair de nosso olhar costumeiro e ganhar novos ângulos, outras perspectivas, como quando olhamos para o auditório criado por Regina Silveira. Podíamos ver ali apenas o plano se não fosse a disponibilidade e a curiosidade para brincar com a armadilha ao olhar que a artista propõe. E, muitas vezes precisamos de outros para ler o que nossa leitura superficial não nos permite perceber. Esta é uma importante ação mediadora presente no depoimento da artista, interessada também em seus fruidores.

... fiz palestras sobre o meu trabalho de modo geral e as conexões com essa obra particular, com outras... dados são importantes para o museu e são importantes para aqueles que vão se comunicar com as visitas, por exemplo as visitas guiadas... (RS)

E, também está presente nos depoimentos da educadora, preocupada em oportunizar leituras atentas do material produzido pelos seus alunos, gerando classificações e ampliação de significados atribuídos às produções realizadas.

... fizemos uma leitura disto com toda a classe e separaram-se os 3 grupos... cruzamos os dados nas apresentações em sala de aula e foram momentos muito bons, muito significativos... (RV)

Nos projetos que focalizam a ação do educador de educadores, percebe-se que a leitura partilhada é realizada também de forma indireta, isto é, lê-se também a partir da



leitura já realizada, da narrativa das produções feitas, dos educandos destes educadores e a ênfase passa a ser na investigação da ação educativa, como veremos no item: o exercício da observação sensível e pensante.

Percebo que a coordenação, no papel de educador de educadores, tem uma importante ação ampliando as possibilidades de leitura de seus aprendizes e promovendo a interação, facilitando a troca de possíveis significados às leituras realizadas. É neste sentido que a leitura partilhada é mediadora. Nos vários planos de ação, a observação sensível e pensante, focada e consciente se exercita, e cresce no grupo.

#### • a imersão na vida de grupo gerando produções

A imersão na vida em grupo não quer dizer se afogar nas relações humanas. Estar junto não quer dizer vida de grupo. Um grupo se constrói em relações de vínculo que são sustentadas por ideais comuns e estas interações estão presentes nos projetos quando o educador e o educador de educadores sabem promovê-las gerando produções. O grupo que opera em projetos, sai da resistência da pré-tarefa e da tarefa, e produz (Pichon-Rivière, 1988 e Bleger, 1980). Produções que são mobilizadas pelas interações, repletas também de divergências e diversidades, e por isso enriquecedoras.

Eu fui uma pessoa muito mobilizada por esse projeto... Nós nos reuníamos, todos os professores... nós trocávamos experiências de aulas, e o que um poderia estar alimentando o outro. (RV)

Há vários grupos interagindo num projeto, como as redes apresentadas em síntese gráfica na introdução. Há o núcleo central dos aprendizes e do educador e outros grupos que interagem com ele como a coordenação e a direção, as assessorias quando existem, os outros professores e também o grupo das famílias, como vimos nos depoimentos dos educadores.

Mesmo no projeto da artista Regina Silveira aparecem momentos de interação, tanto entre o curador e ela, como entre a obra do arquiteto e suas próprias obras, e também no momento da montagem, quando trabalhou com um número grande de ajudantes. E, os amigos dos educadores, fora do âmbito da escola, também são

chamados a colaborar, ampliando com informações e conhecimentos mais sistematizados.

... busquei uma colega que fez mestrado nos EUA% que unha toda coleção precisamente de um museu que existe nos EUA, um museu de mulheres artistas (FH).

... Eu precisei recorrer a alguns especialistas. Tenho uma amiga que é professora de História de Arquitetura, e corria até ela para pedir-lhe algumas coisas. Tenho outros amigos que trabalhavam em outras áreas, eu também me mobilizava...

Cada grupo é um grupo. Cada grupo cria sua própria dinâmica, que reflete também o modo de trabalhar com grupos do educador.

Por que duas classes, fazendo um dossiê e uma trajetória similar levam a uma conclusão diferente? (FH)

Esta é uma questão que está sendo estudada por Fernando Hernández e que certamente não poderá ser respondida sem a compreensão maior de todos os elementos que compõem a interação no grupo. Isto não fica sempre visível nos relatórios porque são micro-decisões tomadas no ato, instigando a voz dos silenciosos, fazendo os falantes ouvirem seus parceiros, cuidando do respeito e da ampliação proporcionada pela diversidade, promovendo negociações que ensinam a argumentar.

... aprendi a respeitar um pouco mais a visão do outro, mesmo quando era totalmente oposta... isto foi construído pelo Núcleo, pela relação da coordenação com o grupo, não só em mim, mas em outras integrantes do grupo, e acho que isso era uma relação fundamental para você se relacionar com o aluno. (CS)

Temos muito a aprender sobre o lugar da coordenação num trabalho coletivo. Há uma liderança democrática a ser conquistada e exercida no trabalho coletivo na escola, em um intercâmbio entre o líder-coordenador e o grupo, como vimos com Pichon-Rivière (1988). No trabalho com a formação, especialmente a contínua, em reuniões pedagógicas e de acompanhamento do trabalho do educador esta liderança democrática sofre pressões e resistências de todo o tipo. É comum a permanência na pré-tarefa que não provoca avanços. A construção do projeto pedagógico de cada escola não deixa de ser uma esperança para a construção coletiva, mas certamente dependerá da liderança

democrática que diretores e coordenadores devem conquistar. Liderança que nasce também da percepção destes atores sociais de que há um processo de formação que está em suas mãos. Os educadores são seus educandos. É preciso ler seus desejos, necessidades e faltas, e trabalhar as relações grupais na tentativa de provocar reais projetos e colocá-los em ação.

É preciso tempo e constância para que seja possível remexer em *habitus* cristalizados, sendo importante realizar reuniões periódicas que fazem parte de um projeto da coordenação e não simplesmente reuniões para resolver emergências de todo o tipo. Nos três depoimentos de educadores, as reuniões aparecem com sua constância e são vistas como momentos de crescimento. Também aparecem ali os conflitos, como se viu no projeto relatado por Cláudia.

Ela foi condenada. Parecia que ia ser crucificada na hora... criou uma polêmica muito grande... Na primeira reunião estavam todos, depois foram aparecendo pretextos...(CS)

O grupo pode ser muito duro com seus integrantes e pode afugentá-los do projeto. A autoridade, não autoritária, do educador de educadores precisa ser sensível aos movimentos da verticalidade e da horizontalidade do grupo que aparece em qualquer grupo, quando se valoriza e se trabalha as relações grupais, não camuflando seus impasses e problemas para que a mediação encontre campo profícuo e instigador. É importante frisar que o educador de educadores não pode se desligar de um papel diferenciado do educador-aprendiz e por isso assumindo com mais intervenções o seu papel de parceiro instigador.

Trabalhar as relações grupais, tornando o grupo consciente estas perspectivas pessoais, pode gerar uma maior percepção de cada sujeito sobre si mesmo, o que também causa novos movimentos nesta horizontalidade.

- **o acreditar na potencialidade do outro e da ação comprometida**

Nos diversos projetos em que atuei era constante uma preocupação muito grande com os resultados que se queria obter e acreditando que os aprendizes teriam muitas

dificuldades, dirigia-se com mais rigor todas as ações. A ansiedade cega o educador que não permite que o aprendiz encontre as saídas, que muitas vezes o surpreendem.

Orientando recentemente uma coordenadora que trabalhava com suas professoras-aprendizes sobre escultura me deparei com a seguinte situação: depois de várias ações instigantes e preocupada em sistematizar o que havia sido trabalhado até ali, a coordenadora tinha estudado muito e preparado uma “aula” sobre a escultura. Mas, por que não permitir que os professores trouxessem os conceitos que aprenderam nestas ações anteriores, ampliando a partir daí? Dá-se “pronto”, como os desenhos mimeografados, porque não se acredita na potencialidade da resposta dos aprendizes e não se acredita na potencialidade da ação planejada. A sistematização certamente é importante, mas não pode desconhecer o que vem do grupo.

Acreditar na potencialidade do outro para promover mediações é também estar atento aos interesses, necessidades e faltas e aí propor desafios, promovendo a autonomia.

Paralelamente a isto, eles continuavam a fotografar. Estavam muito mobilizados... Foi quando eu propus que fizessem um portfólio... E isso foi muito bom porque eles já tinham até caminhos e alguns já tinham realmente montado fotografias, mas a maioria refez uma outra proposta de trabalho.. Quando eles começaram a trazer os resultados, já uma montagem, eu fiquei muito satisfeita... cada um trazia uma parte bastante significativa de suas descobertas.(RV)

... O meu trabalho como formador era basicamente de abrir caminhos, mas as professoras eram as pessoas que seguiam o caminho. Eu não levava pelas mãos as professoras, elas eram suficientes, autônomas para trabalhar. (FH)

... o fato da coordenação não ficar “dando tudo de graça”, “na mão” para a gente, nos possibilitou trabalharmos sozinhos agora. Porque se eu tivesse uma coordenação do jeito que eu queria, toda hora me dando respostas, hoje, talvez, eu não tivesse competência para fazer um projeto e andar com ele sozinha, eu ia ficar na dependência de uma coordenação (CS)

Frequentemente a autonomia é conquistada apenas quando se dá espaço e se confia no outro e em si. Há de se confiar também nos desafios oferecidos, como uma

ação comprometida com os objetivos do projeto. Isto acontece também no projeto da artista Regina Silveira quando acredita e elabora as ideias que vão nascendo.

#### • a percepção do processo de criação

Como um vir-a-ser os projetos lidam com o processo criador de cada integrante que gera um processo de criação do próprio projeto, acolhendo os acasos, os erros, as descobertas pelo meio do caminho. E também lidando com o enfrentamento do caos, da insegurança, do não saber tudo ou ter tudo em mãos. Este é um processo difícil, enfrentado pelo artista como parte integrante de sua obra. Na criação o artista convive com a tensão, com o caos criador, com o perseguir ideias, com a relação direta entre fins/meios e conteúdo/forma, com a incorporação dos desacertos que instigam novas direções, com o jogo criador e a imaginação, com o impulso combinador e a memória criadora que permitem novas e inusitadas relações. O artista convive com desafios e os enfrenta de modo ousado. Estas constatações estão presentes em muitos momentos no depoimento da artista Regina Silveira. E como se mostram nos depoimentos dos educadores?

... eles conseguiram perceber o processo criativo, conseguiram perceber que tem começo e meio e que não tem fim, na verdade. (RV)

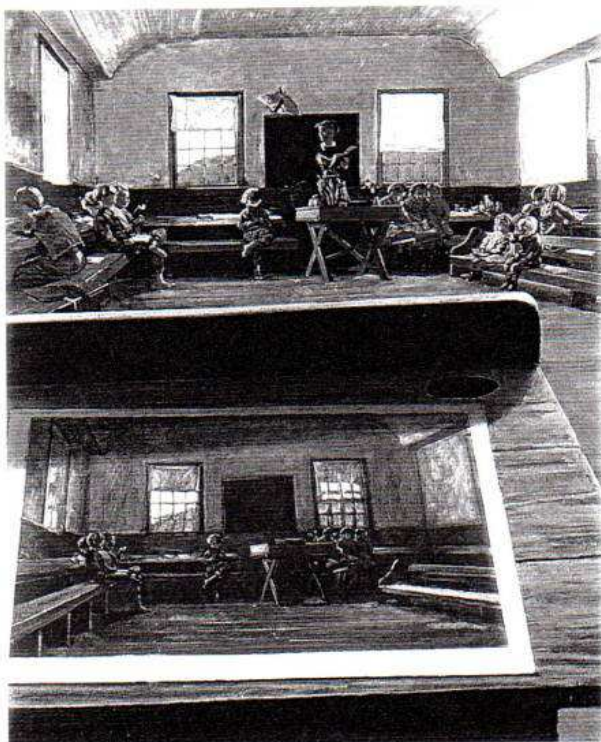
No depoimento da Prof<sup>a</sup> Rosane o processo de criação é posto em destaque, para que possa ser apresentado, discutido, ampliado. Ela também aponta seus próprios medos, sua inquietude, sua insegurança em alguns momentos. O enfrentamento do caos, da perda, de encontrar cada vez mais perguntas também estão presentes no depoimento da Prof<sup>a</sup> Cláudia em vários momentos. Por outro lado, no depoimento do Prof. Dr. Hernández não parece haver momento de caos ou de conflitos. Todas as ações são organizadas dentro de pressupostos construídos no início do trabalho, com definições claras de ações a serem desenvolvidas. Não transparece em sua fala o processo de criação, seja seu ou das professoras, o que na prática certamente ocorreu.

Creio que é importante como prática mediadora, colocar o aprendiz, seja educador ou não, de frente com seu próprio processo de criação. Isto facilita a compreensão e o acolhimento dos momentos nebulosos, impedindo, ou pelo menos

minimizando, a resolução pelo caminho mais simples e não pelo mais ousado ou novo. Cada vez mais tenho visto a importância de trabalhar o processo de criação num projeto, tornando-o visível. Voltaremos ainda a esta questão.

Até aqui temos visto alguns instrumentos do educador de educadores que trabalham com arte que alimentam a *produção mediadora* presente nos projetos em ação, como pontas que entrelaçam cada sujeito com os objetos de conhecimento colocados no foco de cada projeto. Este olhar do educador de educadores, voltado para os seus aprendizes-educadores e a arte e seu ensino é complementado pela visão do projeto como *produção investigadora*.

**b) Projetos em ação de educador de educadores para o ensino de arte como produção investigadora que focaliza e reflete sobre a ação educativa**



Tanto como as ações anteriores, estas também são ações mediadoras, instigadas por um parceiro. Não se poderia estabelecer limites, mas sim ênfases diferenciadas que facilitam a visão dos projetos em ação. Aqui o olhar se dirige para a ação educativa, especialmente na representação que se faz dela, como a dupla representação de George Deem na obra vista ao lado: *School of Wislow Homer*. Por que, no desenho sobre a carteira a professora sai da cena? Há múltiplas possibilidades de resposta...

Na coordenação ou no acompanhamento de projetos, tendo em vista a produção investigadora, deve-se desenvolver e compartilhar:

## • o exercício da observação sensível e pensante

Muito tenho trabalhado com teóricos que ampliam nossa possibilidade de perceber que “o olhar pensa: é visão feita interrogação” (Cardoso, 1988). Eu mesma escrevi vários artigos e comunicações sobre o que chamei sensível olhar pensante<sup>7</sup>, um olhar que percebe sutis diferenças e semelhanças, que aprende a olhar o que está por trás, que atribui e amplia significados porque faz relações. Para aprender a olhar é preciso também focalizar, para ver melhor, mais profundamente, com mais intensidade. Um olhar que se exercita olhando a realidade e a interpretando.

Já avaliamos aqui a ação da leitura partilhada das produções que também é exercício da observação, mas agora, enfatizando a ação educativa, o observar ganha outras características. Em exercício constante podemos focalizar aspectos para observar a própria reunião, a própria aprendizagem, a dinâmica do grupo, a ação da coordenação. E como ela é planejada previamente, ela ajuda o olhar a meditar durante a ação, para colocar distância naquilo que se observa e poder olhar com mais clareza.

Durante um projeto a observação tem lugar especial nos seus momentos iniciais, quando se está avaliando interesses, faltas e necessidades dos aprendizes, como veremos no segundo item deste capítulo, inclusive promovendo algumas situações para que estas observações possam ser concretizadas.

No projeto do educador de educadores de arte, a observação pode ajudá-lo a acompanhar os projetos de seus educadores-aprendizes com seus alunos. Investiga as ações didáticas que eles promovem, ajudando-os a observar suas respostas, seus acertos e desacertos.

... eu seguia o processo das conversas, as intervenções de suas ações,... eu também ficava envolvido com a avaliação das produções... (FH).

... tudo o que o aluno fazia passava primeiro pela minha seleção. Eu olhava o trabalho sozinha, via, fazia o levantamento do que eu conseguia fazer e depois levava para a reunião o que eu consegui perceber daqueles trabalhos. E o grupo todo, não só

---

<sup>7</sup> Este conceito foi introduzido em minha dissertação de mestrado (ECA/USP), quando percebi que era preciso transformar o olhar para ver o desenho para além de seus mitos.

coordenação, mas as outras bolsistas, discutiam esse trabalho comigo. Não só eu fazia isso, mas todas as outras. Embora eu não tenha participado - não assisti a aula da outra estagiária - tinha uma noção das dificuldades de cada bolsista e como estava caminhando cada trabalho... (CS).

Uma outra forma de atuação, interligada à anterior é observar quais são as dificuldades conceituais, de fundamentação teórica em relação à arte e seu ensino ou às questões mais gerais do desenvolvimento ou da ação pedagógica. E observar também seus interesses específicos em relação a área e os seus saberes, a sua história em relação ao ensino de arte. Com estes dados, o educador pode criar hipóteses para a construção do seu projeto de ação com seus professores-aprendizes, seja como assessor, coordenador ou professor universitário. Assim, a observação atenta e sensível é alimentadora de estudos, ampliações e reflexões sobre a prática.

Além destes aspectos há também a observação da ação do educador. Não uma observação invasiva, que tem um caráter quase persecutório, de fiscalização. Mas a observação combinada antes, que tem pauta de observação, que alimenta o educador. Esta ação de observar e ser observada é comum em nossas aulas no Espaço Pedagógico. Aprendemos também não só sobre quem observamos, mas sobretudo, sobre nós mesmos. Houve uma tentativa para que isto também se concretizasse na relação entre as alunas bolsistas e as professoras de classe no projeto relatado pela Prof<sup>a</sup> Cláudia (ver capítulo III), mas das seis professoras envolvidas somente uma professora ofereceu seu trabalho de parceria como observadora. É um aspecto para novas pesquisas.

#### • **avaliações constantes que levam a planejamentos e replanejamentos**

Durante um projeto de educação de educadores de arte as avaliações constantes permitem sistematização, leitura da produção, a volta aos focos que foram observados durante a ação do projeto. Assim é possível ver que a avaliação não é uma tarefa de final de projeto, mas presente em todo o momento, exercitada de vários modos.

Nos momentos diversos de avaliação (no início, durante e no final do projeto) é possível perceber como os participantes, mestre e aprendizes, vivem a experiência. É



possível rever os problemas. E se o coordenador construiu um bom vínculo, abre-se aqui um espaço de queixas que não se tornam lamúrias, e de apontar críticas que se configuram como novos desafios para novas possibilidades de trabalho futuro.

As avaliações estão intrinsicamente interligadas aos planejamentos e replanejamentos, pois o vir-a-ser do projeto exige mudanças articuladas e sintonizadas ao seu andamento, sem perder de vista os focos que estão sendo trabalhados.

... a gente passava mais tempo fazendo reunião sobre o que ia fazer e o que se fez, do que propriamente com o aluno... o trabalho era mais centrado na organização e na avaliação do que estava acontecendo, do que simplesmente na prática... Tinha avaliação "direto"... As avaliações com os alunos eram feitas periodicamente...um mini-avaliação que ocorria em todos os encontros (CS)

... avaliávamos constantemente este processo... durante todo o processo houve uma série de alterações... (RV)

O planejamento não pode ser entendido apenas como aquela obrigação de início de ano e que necessariamente nem é seguido, onde os objetivos são tão gerais que caberiam em qualquer curso, em qualquer classe. Falamos aqui de planejamento com professores concretos, alunos concretos, escolas concretas, em projetos concretos. Planejamentos exercitados nos compromissos marcados para a proximidade sem perder de vista o futuro mais longínquo.

- **sistematização organizadora**

Tomar consciência do que está sendo construído é o objetivo maior de uma atividade de sistematizar o que está sendo construído num projeto. E não acontece apenas ao final de um projeto, mas na avaliação de cada encontro de trabalho coordenado pelo educador de educadores.

Uma das possibilidades de sistematizar é o levantamento de conteúdos que estão sendo trabalhados a partir da prática refletida e da teoria que a fundamenta. É um grande aprendizado porque nos faz perceber conceitos e nos distanciar para ver a realidade vivida, a aprendizagem construída. Quando é possível, acredito ser interessante

trabalhar classificações destes conteúdos junto aos aprendizes-educadores de arte porque classificar é interpretar e encontrar critérios. E isto não é fácil em nossa área. Esta ação, entretanto não foi lembrada pela Prof<sup>a</sup> Cláudia, que a viveu com intensidade, e também não aparece com nitidez no depoimento do Prof. Dr. Hernández.

... fomos levantando alguns conceitos que foram sendo trabalhados... montamos um mapa conceitual que foi na verdade nosso mapa de navegação, durante todo o projeto... esse mapa foi alterado algumas vezes... (RV)

A sistematização é celebrada no portfólio final do projeto, não apenas o portfólio do aluno, mas o portfólio do educador que conta a história do projeto e fomenta a apropriação do que foi trabalhado. E o educador fica muito orgulhoso quando consegue realizá-lo com textos e avaliações do projeto. Cabe ao educador de educadores impulsionar para que os registros e reflexões feitas no percurso possam ser agrupadas e sistematizadas ao final do projeto, pois sistematizar é, portanto, estudar a realidade e aprender dela, conscientemente e descobrir também o que não se sabe...

#### • a realidade e a história ressignificada

Por muitas vezes já nos referimos ao pensamento reflexivo, inclusive já exemplificamos com sínteses estéticas no terceiro capítulo. (A formiga Aurélia também estava lá para descobrir o lindo chão com rabiscos). Mas, no cotidiano apressado nem sempre o educador, vai vislumbrando teorias retiradas de sua própria ação refletida, superando as ações rotineiras, mecânicas e impulsivas, buscando sentido no que ainda está oculto, ausente e remoto, tomando consciência do contexto em que se situa a questão, sem precipitar conclusões ou formular generalizações inapropriadas. Para isto é preciso julgar, enfrentando a dúvida, selecionando e discernindo os fatos e chegando ao julgamento, à conclusão. “E impossível aprender sem ficar confuso. (...) O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (Schön, 1992b, p.85). A história ressignificada, porque interpretada nos torna mais conscientes de nossos acertos e desacertos. Mas esta atitude frequentemente precisa da escuta e do incentivo para que possa chegar ao aprofundamento da análise. Sem ela é possível que as ideias sejam

abandonadas ou permaneçam em suspensão até que uma nova situação instigadora promova o crescimento deste pensamento reflexivo.

... era uma delícia quando a síntese era do outro. Terminava uma reunião e algumas pessoas do grupo ficavam incumbidas de fazer uma síntese escrita e outra plástica. Quando não era você, era uma maravilha. Você ia, olhava... as sínteses eram muito legais. As escritas faziam com que a memória conseguisse passear por tudo o que foi trabalhado no encontro anterior para você prosseguir. Dava uma ideia de continuidade, era muito válida. E a plástica era uma brincadeira gostosa, dava uma dinâmica boa para a reunião. Agora, fazer era uma tortura. Passava a semana inteira para conseguir produzir uma síntese e foi um exercício importante. Hoje eu tenho usado essa ideia da síntese... eu tenho feito a síntese da minha própria aula. Porque na hora que eu sofro para fazer a síntese, eu descubro os pontos positivos e os talhos... (CS)

Há vários planos de registro e de reflexão. O educador de educadores também faz seus registros reflexivos, assim como os seus aprendizes-educadores. Quando se escreve ficam visíveis certas micro-decisões tomadas no ato, ou certas respostas e perguntas que se tornam pistas para criar novas situações de aprendizagem ou para investigar melhor os próximos passos, ou buscar fundamentações teórico-práticas para aprofundar o que se apresenta ainda de forma nebulosa.

A síntese é uma das formas de olhar a realidade e interpretá-la. Diz Eisner (1998, p.29): “o estudo qualitativo de aulas *concretas* e professores *concretos* em escolas *concretas* faz possível proporcionar uma retroalimentação aos professores, que é fundamentalmente diferente do tipo de informação que eles recebem em programas educativos de aperfeiçoamento ou através das publicações” (grifos do autor). As sínteses e reflexões de aulas, professores e escolas concretas ganham outro sentido quando adquirem uma dimensão estética, próxima à crítica da arte, como veremos.

- **estudo da teoria e da prática de arte e de seu ensino**

Artistas, educadores, formadores são estudiosos da teoria e da prática de seu ofício. Como investigação, o estudo entrevista os estudiosos e a prática na busca de respostas, ampliações, novas relações.

...pude estudar bastante a obra de Venturi... eu comprei livrinhos que mostram como animais andam...todas essas coisas eu fui olhando para nutrir o meu projeto... (RS)

... eu recolhia o que tinha da minha prática e passava para ela [a coordenação], e nós juntas teorizávamos... nós duas nos alimentamos muito durante o projeto... (RV)

.... conforme as dificuldades a coordenação trazia a parte teórica..., trazia novos elementos... a história da zona proximal e da zona real, que a gente tanto discutiu no Núcleo de Ensino e conseguimos colocar na prática... (CS)

O educador de educandos, como parceiro instigador, deve possibilitar momentos de estudo tanto da teoria como da prática de modo sistematizado, com muito cuidado na escolha de textos que possam realmente acrescentar elementos para a reflexão e a prática do educador. Por sua vez, os projetos, com frequência, estimulam o estudo porque oferecem novas perspectivas de análise da prática.

**c) Projetos em ação de educador de educadores para o ensino de arte como produção contextualizadora que focaliza o amplo contexto onde sujeitos e ações educativas agem**



Com quais alunos/as concretos/as, escolas concretas, professores/as concretos trabalhamos? Em que épocas e bairros/regiões/cidades/estados do Brasil e com que características e necessidades latino-americanas concretas e por quê? Nossa ação deve estar imersa na realidade, por mais dura

que ela seja, como a que é revelada pela fotografia de Sebastião Salgado. E é nela que pensaremos o que é possível para chegarmos ao impossível amanhã, como já nos disse Paulo Freire (1993). Quais as ações do educador de educadores tendo em vista esta imersão na realidade mutante? Parece-nos que para isso será necessário que o profissional aperfeiçoe e compartilhe saberes sobre:

## • a geografia dos espaços internos e externos de educação e cultura

Cada um chega a cada encontro educativo de um modo, carregando suas dores e suas alegrias, seu humor ou seu mal estar,... E encontra um grupo que também estabelece determinadas ações e reações. São as geografias dos espaços internos e externos dos diversos lugares e tempos que habitam e que provocam encontros e desencontros. Se já apontamos a disponibilidade que permite o envolvimento de aprendizes e educadores como uma produção mediadora e investigadora, visualizamos aqui a importância de perceber e atuar levando em consideração estas geografias, nem sempre claras, nem sempre explícitas. Lembro-me da colega, Prof<sup>a</sup> Sandra Chacra<sup>8</sup> que começava nossas reuniões retirando todas as bolsas de cima da mesa. Era necessário montar nosso cenário para começar o trabalho, construir uma outra geografia: um espaço externo acolhendo e organizando o espaço interno.

Vislumbrar a geografia dos espaços internos e externos inclui os aspectos físicos mas também os culturais, comunicacionais com suas necessidades. Inclui se colocar no lugar de outros, vendo através de sua perspectiva. Regina Silveira procede assim quando se imagina no espaço para sua instalação, imaginando também aí seu fruidor.

... eu me dei conta que o hall era tão grande, que tinha tantas colunas, que é tão distraído o percurso, que eu tinha que caminhar ao lado das paredes para poder perceber... (RS)

Muitas vezes, apenas dispensar uma pequena atenção a um determinado aluno abre espaços para menor resistência e maior disponibilidade.

... eu sei que ele ficou assustado porque fui até a sua carteira, conversei baixinho com ele... ficou quieto.. (CS)

É preciso abrir espaço nas suas reuniões para que estes espaços internos e externos possam ser aflorados, que as angústias e ansiedades possam ser trabalhadas e não sufocadas mais ainda. Soube em Barcelona (na viagem de 1998) do trabalho desenvolvido em escolas de “bem-estar docente”, que foram criadas pelo Instituto

---

<sup>8</sup> Sandra Chacra é professora de Artes Cênicas e autora de vários livros. Trabalhou muitos anos comigo na formação inicial na Licenciatura em Educação Artística.

Municipal de Educação, para trabalhar a angústia dos professores. Lembro-me também do projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, que busca lidar também com estas questões ou pelo menos abrir espaço para este bem-estar levando os professores para um lugar acolhedor onde há cursos, momentos de troca e apresentações artísticas. Qual é o espaço destas colocações nos projetos de formação de educadores? Parece que é ainda insuficiente o espaço e o tempo para esta escuta, para críticas construtivas. Experiências deste quilate devem ser mobilizadas, realizadas, estudadas.

Perceber, portanto, que estamos frente a pessoas e a um grupo que vive, naquele momento do projeto, experiências variadas, fruto também de histórias passadas, pode alicerçar o trabalho docente contextualizado, não só inserido nas práticas sociais naquele grupo, mas antenado com as condições de vida que estão fora da sala de aula e fora da escola, neste nosso solo brasileiro.

#### • o tempo, o ritmo e a rotina compartilhadas

Tempo e ritmo são aspectos importantes para se pensar num projeto. Há um tempo que é o necessário e ideal para as ações. Não podemos esticá-las só porque o bimestre não acabou, ou acabá-las rapidamente porque o bimestre acabou. É preciso desenvolver uma percepção conscientizada para perceber quando terminar uma atividade, assim como terminar um projeto. Evidentemente que determinados projetos tem um fim imposto por fatores externos, mas é preciso que pensemos qual o tempo necessário para sua finalização, para que se possa planejar as atividades ao longo do projeto e não cortá-las ao final simplesmente porque o tempo acabou. Mesmo assim corre-se riscos.

... eu pude visualizar isto, mas eu precisava afinar tudo. E esse afinar foi longo, demorou um mês e tanto ou mais, dois meses de muitos desenhos... (RS)

... eles foram percebendo quanta coisa existia no trajeto de um projeto até chegar ao final... (RV)

Estas questões estão interligadas com a rotina do trabalho. Não a rotina que escraviza e se torna mecânica, rotineira, tediosa, mas a rotina que organiza os limites da

realidade, que é exercício de disciplina intelectual, que direciona a liberdade, que favorece a participação e a cooperação. Em nossas reuniões de trabalho no projeto relatado a pauta com suas atividades claras eram constantes. E quando a rotina está instaurada, sem ser ato mecânico pode ser transformada e modificada - não é uma “camisa de força” - ela sempre pode ser transformada, adequada, sintonizada com as necessidades do grupo. Desfaz-se a rotina porque se tem uma organização instalada e isto cria dinamismo. Mas a rotina pode ser justamente a falta de rotina e tudo pode ficar muito solto e sem significado. Cumpre-se ou tem-se prazer em ações, mas não as tornamos necessariamente experiências significativas. Em minha prática, instalar rotinas não é fácil, especialmente quando isto não faz parte da vida institucional. Mas se ganha muito com ela. É disciplina sem ser disciplinadora ou fiscalizadora.

É interessante notar como em nosso *habitus* estão instalados muitas rotinas. Basta ver como as pessoas se sentam em seus lugares de sempre no ônibus, na classe (ou mesmo como preferem determinados lugares em estacionamentos para os seus carros). Perceber a rotina é ganhar autonomia, porque a maior consciência promove maior domínio sobre ela. Ao contrário de nosso subjugar-se a ela.

Tempo, ritmo e rotina exigem constância para se tornarem sintonizadas com a vida de cada grupo que a vive com uma singularidade própria. Estar atento a eles faz parte do projeto do educador de educadores de arte ou outras áreas de conhecimento como possibilidade de construir um grupo, para transformar tarefas em projetos, e isto começa com as reuniões de trabalho.

... a parceria se dava em encontros periódicos quando as professoras terminavam seu horário escolar... (FH)

... incessantes reuniões... As reuniões deveriam ser de quatro horas, mas... todo mundo se empolgava e falava bastante...(CS)

Em um encontro ou aula em que damos continuidade à realizações de um projeto de formação com a participação dos aprendizes, o fato de saber o que vai acontecer é fundamental. A parceria é construída inclusive quando se apresenta e combina a pauta. Os aprendizes podem acompanhar melhor a proposta de trabalho e ajudar a cumprir a pauta, ou mudá-la caso haja necessidade. Ao mesmo tempo, a pauta é um convite à

participação. E, também, põe o tempo nas mãos de todos. O ritmo das atividades aparece dosado em relação a esta pauta. Muitas vezes ela pode mostrar-se “gulosa”, isto é, muitas ações para pouco tempo, mas juntos isto pode ser melhor elaborado.

• **sintonia com a vida e com parceiros do passado e do presente tecendo futuros**

Lidar com o contexto não é só se articular apenas com o momento e o lugar onde a ação se situa, onde nosso projeto se instala. Vivemos num mundo muito maior do que imaginamos.

... Esse animal selvagem terminou sendo um coioite, porque um coioite tem toda uma importância e uma presença no lendário americano, e no lendário indígena também. Ele é o enganador, mágico... impregna toda uma literatura. Coioite também, naquela área da fronteira onde está San Diego, são as pessoas que fazem os papéis para os mexicanos cruzarem ilegalmente a fronteira. Achei que isso era bastante provocativo porque era uma entrada de museu, uma passagem... Os animais estão aí de volta [na 24ª Bienal], desta vez conectados à ideia da devoração, da voracidade que é própria dos conteúdos da antropofagia... (RS)

Nos projetos dos educadores a sintonia com a vida e parceiros de outros tempos e lugares também aparece de formas diversas, seja com produtores de arte, seja com seus contemporâneos, como Prof<sup>a</sup> Rosane que levou seus alunos até a PUC/SP para conversar sobre o projeto, não como proposta de trabalho, mas para mostrar novas perspectivas desta nossa São Paulo desvairada.

... tentamos explorar porque os artistas mudam ao longo da sua vida..., como os artistas aprendem, e tentamos explorar a influência do contexto da história, do momento que os artistas estão vivendo no seu trabalho e nas suas obras (FH).

O projeto do educador de educadores não pode deixar esta sintonia de lado. Afinal a história da cultura humana nos alimenta para seguir adiante, aprendendo também com as aprendizagens de outros, no passado e no presente.



## • compromisso ético - implicações sociais e culturais

Artistas e educadores não podem se esquecer de seu compromisso ético, seu compromisso com o povo brasileiro.

... eu sempre pensei que deveria mostrar um pouco dela [a instalação *Gone Wild*] no Brasil... (RS)

E que têm também compromissos com a sociedade, nela incluindo as famílias. O projeto do educador de educadores não pode esquecer que deve haver também um projeto de educar as famílias, pois nem sempre sabem olhar as produções de seus filhos e filhas, nem sempre valorizam a cultura que ronda para além da TV. E, ao mesmo tempo, olham a escola com uma visão às vezes distorcida.

... tento a hipótese de que se não muda o olhar de fora da escola sobre a escola, esta não pode mudar... neste momento, é um momento em muitos aspectos, extremamente conservador e se a escola não educa a sociedade, dificilmente a escola poderá fazer a sua mudança (FH)

Em seu depoimento Cláudia havia feito uma severa crítica tanto ao Núcleo de Ensino quanto a mim como coordenadora pela falta de continuidade. E creio que tem razão. Nossos compromissos acadêmicos às vezes roubam espaço de uma ação mais efetiva ligada à comunidade. Tenho me preocupado com isto propondo novos projetos ao Núcleo de Ensino<sup>9</sup>, mas sinto que a crítica de Cláudia é procedente. Muitas pesquisas envolvem a escola pública, mas não são elas que lucram com estes trabalhos. Essa situação precisa mudar.

Um outro ponto para se pensar é que estando trabalhando com qualquer disciplina enfrentamos também problemas éticos. No depoimento da Prof<sup>a</sup> Rosane aparecem questões em relação ao público e ao privado. Assim mesmo com conteúdos específicos sendo trabalhados não podemos esquecer nossa vida em grupo, nosso

---

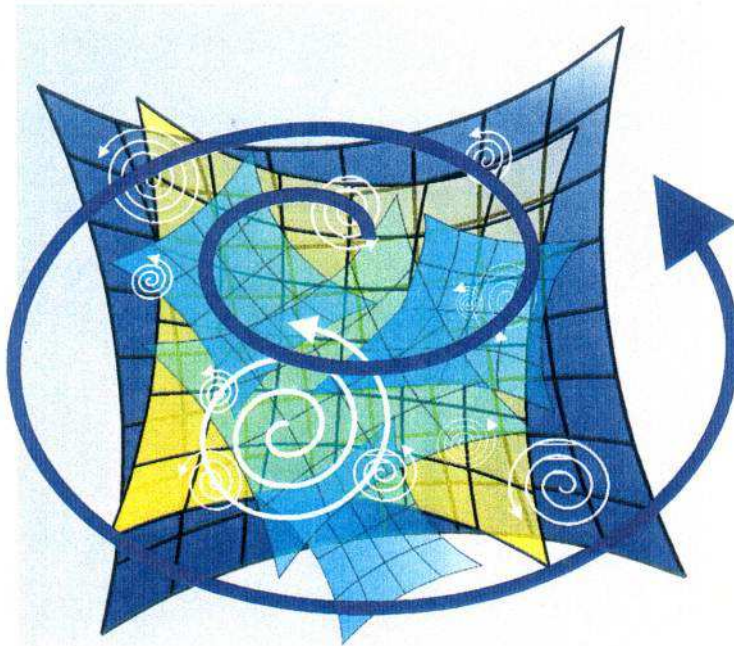
<sup>9</sup> Encerra-se em março de 1999 um projeto coordenado por mim junto ao Núcleo de Ensino, com uma pequena publicação: *Arte/Público - um convite a encontros sensíveis*, com o levantamento das instituições culturais, galerias e feiras da cidade de São Paulo, com seus acervos e serviços. Este projeto teve repercussões junto a duas Delegacias de Ensino da Secretaria Estadual de Educação.

compromisso ético, político, social e cultural, interligados com a vida que acontece fora, e na escola. Compromissos que revelam a opção filosófica do educador, seu entendimento de ser humano no mundo contemporâneo, pois não há neutralidade no trato com as entranhas da educação.

Todas estas ações, dentre outras, presentes em um projeto do educador de educadores, retiradas das práticas e experiências de vida de quem vive projetos como produção investigadora, produção mediadora e a produção contextualizadora se complementam com outras. Algumas delas quase invisíveis, pois se manifestam em pequenas ações do cotidiano, no jeito de olhar e acolher o aprendiz, no modo humorado ou não de enfrentar a vida, o trânsito, a correria, os afazeres. Na maneira de se preparar ou não para viver uma aula, um encontro de trabalho, um projeto. Para isto é preciso aprender a ser pessoa cidadã de seu país e do mundo, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto - os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (Delors, 1996 e 1998), que aqui têm sido desvelados de diversas formas, tentando compor o retrato da “cigarraformiga” que trabalha e se encanta. Encantamento e trabalho alimentado pela “simplicidade-complexidade” da sensibilidade, muitas vezes adormecida, e alimentado também pela imaginação, intuição, pelo pensar/sentir/fazer de modo a tornar a experiência de vida uma experiência estética.

“Pode-se sair de qualquer lugar quando se consegue mudar o sonho”, dizia o equilibrista. Como ele temos também de encontrar saídas, deixando de lado o sonho idealizado de uma escola que ainda não existe, e que talvez nunca chegue a existir. E, com os pés em nosso chão brasileiro, latino-americano, construir sonhos que começam na relação humana de parceria, que promove mediações, que investiga, que se instaura na diversidade do contexto onde atuamos. Este complexo coletivo que busca mudanças, precisa de projetos nas várias redes que compõem a escola: aprendizes, educadores, coordenadores, diretores, supervisores em um tempo e em um lugar específico neste mundo contemporâneo, como espiral maior que poderia ser construído pelo projeto político-pedagógico da escola, não como algo para ficar no arquivo. Um

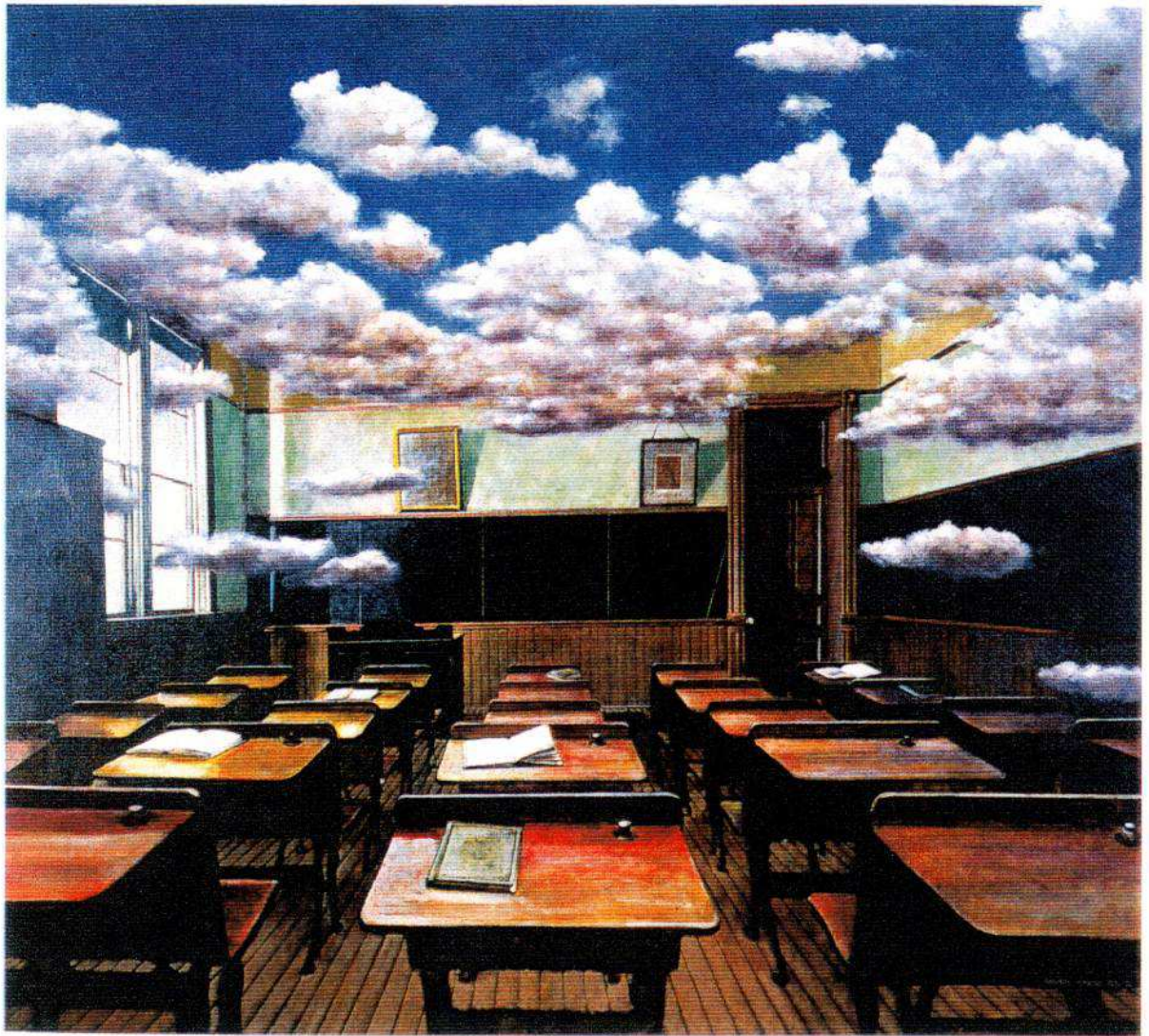
ser/vir-a-ser sempre em crescimento, em avaliações constantes gerando promissores e inquietantes ciclos, continuamente re-contextualizados.



Quadro da grande espiral que envolve as várias redes

Falamos aqui do projeto do educador de educadores, com o pensar/sentir/fazer pelos caminhos da arte, mas o sonho é mais difícil se sonhado sozinho. Assim, precisamos de projetos maiores que envolvem cada escola particularmente, redes de escolas entrelaçadas a grupos parceiros na sociedade que se tornam também uma grande escola onde o empenho de ensinar e aprender precisa contribuir, por exemplo, para superar a violência, a intolerância e a falta de esperança.

A essas esperanças devem ligar-se os projetos, no cotidiano da sala de aula. Para isso, qual é, enfim, sua estrutura? Como se apropriar do que conseguimos aprender e ensinar com ele? Como convivemos com o processo de criação presente no projeto? Continuemos o caminho para encontrar respostas através das pistas, especialmente daquelas desveladas pelos quatro depoimentos...



## **a vida do projeto: redes de ser/vir a ser que entrelaçam contextos**

O projeto é uma grande sinfonia na qual intervém a plural orquestra das nossas operações mentais.

José Antonio Marina

Nunca há pedagogia sem projeto.

Jacques Ardoino

O dia em que os projetos de trabalho acabarem por ser oficializados convertendo-se numa prescrição administrativa, como parece que tentam algumas reformas educativas e perseguem as editoras de livro-texto, começarei a questioná-los.

Fernando Hernández

Em *School of thought*, a obra que abre este sub-capítulo, o artista estadunidense George Deem<sup>10</sup> revela sua própria história: “Esta sou eu, em minha sala de aula. Eu posso ainda contar onde eu me sentava, tão perto da realidade histórica. Eu estava pintando uma simples sala de aula de Indiana e, de repente, o céu entrou e eu fiz estas nuvens, esta escola de pensamentos ou sonhos. Foi nesta sala de aula que poesia, magia, sexo - tudo - surgiram desta maneira tranquila e indescritível” (1993, p.7-8)

Certamente a imaginação e a intuição rondam a escola de norte-americanos, de sul-americanos, dentre outros, mas nem sempre são convidadas a entrar em suas salas de aula. Assim, muitas vezes ficam excluídas também a possibilidade de escolha, a intencionalidade consciente e compromissada com os valores humanos, a valorização e compreensão da diversidade cultural, a percepção do contexto singular dos educadores, dos alunos e das escolas concretas. Às vezes o olhar do educador, sonha demais e não enxerga ou não quer enxergar a realidade mutante e apressada. Às vezes triste, às vezes alegre, mas sempre viva.

Como temos visto nestas páginas, vários teóricos falam da importância do enfrentamento da realidade, de sair do nível da *noosfera* idealizada e buscar meios reais

---

<sup>10</sup> O artista George Deem evoca outros artistas colocando em sua mira a sala de aula, como fez com *La Tour* ou com *Wistow Homer* nas imagens já utilizadas nesta tese e, agora, com *Magritte*. Mas nesta, com mais força está sua própria visão de escola. Sonhos e pensamentos, enfim, tudo, cabem nela.

e concretos de transformar o ensino. E as ações traçadas aqui para projetos envolvendo produções mediadoras, investigadoras e contextualizadora podem colaborar e se tornar complexos coletivos de mudança como redes de ser/vir-a-ser. Podem colaborar, ao contrário daqueles que não o fazem por serem apenas uma moda pedagógica, um perfume de “novo” na estrutura já velha. Perfume que logo perde seu aroma... Concordo com Annie Bireaud (1995), uma estudiosa francesa dos métodos pedagógicos no ensino superior, quando diz:

Na realidade, “não há empreendimento humano (no sentido mais lato do termo) sem projeto, quer esteja ou não explícito. É por isto que, sem dúvida, não pode haver pedagogia do projeto. Persiste, mesmo assim, uma questão: porquê utilizar esta expressão? A sua existência, e mesmo que não seja mais que um mero fenômeno de moda, demonstra a presença de uma reflexão que assenta sobre a questão da relação do sujeito com a sua própria formação e a presença da tomada de consciência da impossibilidade de ignorar, no processo de ensino-aprendizagem, o fato de o estudante, o formando... ser o ator de sua formação.(1995, p.170)

Sua afirmação aponta para o cuidado de não abordá-lo como um fenômeno de moda e neste sentido as palavras de Fernando Hernández na epígrafe marcam a mesma preocupação. Espera-se “modelitos” novos, “fôrmas” e não múltiplas formas possíveis para enfrentar a realidade, colocando o aprendiz e o educador como atores de sua própria educação.

A vida de um projeto não pode se constituir de linhas demarcadas e estreitas, mas nem tudo pode ganhar este nome, pois nele não cabem os planejamentos fechados dados para os professores cumprirem como se fossem projetos, os estudos que cercam apenas um tema ou apenas uma nova apresentação da matéria. Não se pode nem concordar com fôrmas e modos de fazer padronizados, nem com uma das ideias exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte sobre projetos: “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 da escolaridade” (1998, p.102). Esta afirmação evidencia um modo único de compreender projetos.

Não há modos únicos. Quando houver um, já não se constituirá como projeto. E talvez nossa posição tenha de se tornar de contra-fluxo para impulsionar os professores para um modo mais aberto de compreendê-lo. Desta forma, não poderia colocar aqui uma forma, mas busca de sínteses. Não posso deixar de apontar alguns aspectos que considero centrais e que nos ajudam a trabalhar com projetos em ação.

Há uma *estrutura* nos projetos. Uma estrutura que de maneiras diferentes tem sido utilizada, apenas como um esqueleto para que novas ações sejam pensadas sob a sua essência.

...o próprio projeto ensinou uma coisa curiosa: não dá para pegar esse mesmo projeto e ir para outra sala, pois são outros alunos, outro ano, outro local... mas a estrutura do projeto em si, dá para pegar qualquer ideia e refazer”.

A estrutura que apresento foi nascendo não da leitura teórica, mas na prática que tenho vivido. E envolve três movimentos: a avaliação iniciante, os encaminhamentos e a sistematização. Estes movimentos muito se aproximam das propostas da pedagogia progressista, incluindo a dialógica de Paulo Freire, e que estão referidos, por Maria Felisminda Fusari e Maria Heloísa Ferraz (1992, p.69-71) como: “ponto de partida; processo de desenvolvimento das aulas de arte; e sínteses e novos pontos de partida nas aulas de arte”. Aproximam-se também da estrutura apresentada por outros estudiosos, que nomeiam e dão ênfases diferenciadas a determinadas ações.

Nos projetos em ação estes três movimentos se apresentam com preocupações e ações que enfatizam a presença mediadora, investigativa e contextualizadora do educador de arte. Por vários momentos, inclusive no livro *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, que escrevi com Gisa Picosque e Maria Terezinha Guerra (1998), estes três movimentos estão colocados próximos à prática de sala de aula. Neste trabalho, todavia, cabe investigar a essência de cada movimento na perspectiva do artista e do educador.

Poderíamos dizer que a *avaliação iniciante* está mais centrada no contato desafiante e problematizador com o contexto, vindo dos aprendizes, do curador ou ainda

dos futuros fruidores ou dos conteúdos específicos ou da realidade próxima ou não. É o momento de contato inicial e que se torna mais interessante na medida que traz desafios.

... Realmente eu me senti bastante pressionada a responder àquela solicitação... (RS)

... Quando eu fui convidada tive uma inquietação danada... Era uma coisa fascinante o que estavam me propondo... (RV)

Convites podem se tornar desafios se são respondidos com disponibilidade e se os desafios estão em sintonia com as potencialidades de um vir-a-ser. Por isso é necessário criar situações onde colhamos dados para esta avaliação iniciante, ainda sem intervenções, para que posamos melhor compreender o contexto do grupo, seu tempo, seus espaços, seus interesses e faltas.

Neste momento o artista e o educador são mais do que tudo observadores atentos e sensíveis. O olhar é pré-meditado, um olhar focalizado, refletido, interpretativo, que já se prepara para ver a realidade conscientemente. São também estudiosos da realidade com seus limites e possibilidades, descobridores das necessidades, das faltas e dos interesses que estão ali de forma visível ou como potencialidade emergente. É interessante pontuar o caráter interpretativo e avaliativo deste primeiro momento.

... Dados que não são limitantes, mas provocativos, dão parâmetros... Eu pude estudar... Eu pude fotografar... Eu comecei a olhar as minhas próprias fotografias... (RS)

... Eu lancei três questões... Antes do passeio fizemos um levantamento... E fizeram duas listas, dos conceitos que eles tinham da cidade e dos pré-conceitos. (RV)

... Em cada trimestre deve-se fazer uma visita a uma exposição... As expectativas minhas como observador participante e das educadoras era a de explorar um novo caminho. Era realmente de introduzir uma problemática... (FH)

Neste momento é preciso intervir menos para poder compreender os aprendizes, suas questões, seus modos singulares de pensar, sentir, se expressar.



... Nos primeiros encontros, ainda estava muito “no ar”. Eram perguntas que apareciam em todas as reuniões e a coordenação deixava “no ar” a resposta... para o grupo encontrar a resposta ... (CS)

A avaliação iniciante torna mais clara a complexidade do contexto onde a espiral projetante começa a nascer. E delimita melhor objetivos para que o caminho possa de fato prosseguir com os novos *encaminhamentos*, agora com maior clareza das potencialidades do vir-a-ser. Encaminhamentos sempre planejados, vividos e replanejados em função da leitura cuidadosa das produções e das respostas que vão acontecendo, em ação-reflexão-ação (Schön, 1992). O educador e o artista não deixam de observar e avaliar constantemente, para ir tecendo os nós conceituais, promovendo novas atitudes frente ao conhecimento e oferecendo novos procedimentos no modo de lidar com a realidade que se apresenta, com o grupo, com o espaço, com as dificuldades e as descobertas, com o contexto, enfim. É o momento do mergulho, da pesquisa, da produção que alimenta novas produções.

... fui olhando para nutrir o meu projeto e cada uma despertava outras ideias... Tudo isso agiu na minha imaginação para eu poder começar os desenhos que fiz às montanhas. Eu precisava afinar tudo... Eu planejei, fiz simulações... Era penoso... (RS)

... Estávamos fazendo muitas descobertas. ...durante o processo algumas coisas iam se modificando... Foi visível, foi muito claro a participação desse conhecimento trabalhado em outras áreas para a realização do trabalho. Estes iam mudando... Esse processo foi muito interessante porque eles conseguiram perceber o processo criativo... (RV)

... As professoras precisaram ler, ...estudar, ...buscar informações... Eu seguia o processo das conversas, as intervenções de suas ações... (FH)

... A gente passava mais tempo fazendo reuniões sobre o que ia fazer e o que se fez, do que propriamente com o aluno... O trabalho era mais centrado na organização e na avaliação do que estava acontecendo, do que simplesmente na prática... Eu chegava com meia dúzia de perguntas e voltava com vinte para casa. Esse era o procedimento da coordenação... As avaliações eram periódicas... (CS)

A avaliação constante permitia sistematizações no meio do caminho, mas há um momento especial onde se recupera toda a história, onde se organiza e se finaliza todo o trabalho. Momento de *sistematização* para socializar as aprendizagens de cada um, de compartilhar os resultados e avaliar todo o processo vivido.

... Entendi que deveria apresentar o projeto visual e verbalmente... Quando eu fui para o museu eu fui com tudo certo, na medida, no tamanho, para executar... (RS)

... Quando eles [os alunos] começaram a me trazer o resultado do trabalho, já uma montagem, eu fiquei muito satisfeita. ...cada um trazia ali uma parte bastante significativa das suas descobertas e com certeza um novo olhar... Houve realmente uma ampliação. Fizeram um texto... Tínhamos um projeto e tínhamos que dar um nome para esse projeto... (RV)

... Já temos as perguntas e temos respostas, já temos uma situação ordenada a respeito da pesquisa de início. O projeto finaliza neste momento... Com as professoras combinamos que ordenaríamos estas falas, estas respostas. Mas chegou o final do curso e não houve ocasião de fazê-lo. É uma tarefa que estamos fazendo com os estudantes e voltaremos para elas... (FH)

... Foi aí que eu entendi para que servia o Núcleo de Ensino para mim, enquanto profissional... no projeto você trabalha a construção desse caminho num tempo mais longo. ...vi que não era só a atividade que contava, era o processo em si... (CS)

... O projeto é uma história que se explica (FH)

E este terceiro movimento torna visível esta história. Para isto, entretanto é preciso que o projeto seja registrado. Não estamos falando aqui do registro para contar para os outros, para os pais, para os fruidores ou estudiosos, etc. Mas o registro que faz rever e aprender com o projeto, registro como pensamento reflexivo que se exterioriza para ser compartilhado com os outros e consigo mesmo - porque a escrita nos distancia de nós mesmos. Este é um aspecto que já foi apontado, mas que merece ser aprofundado.

Afinal, qual o papel do registro num projeto?

A resposta dependerá, fundamentalmente, da concepção de projeto inserida na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem. As formas ou a “fôrma” que o registro toma, desvela a concepção de educação que a subsidia, mesmo que de modo quase inconsciente.

Visto como intencionalidade, o projeto exige o registro de hipóteses e ideias iniciais. Visto como algo que se constrói o registro adquire o caráter de anotações de bordo, indicando decisões, escolhas, mudanças de rota, fruto de avaliações e planejamentos constantes. Visto como resultado de um processo, o registro ganha o valor de documento, de reconstrução da memória, momento de sistematização e apropriação do que foi realizado. E ao contextualizá-los continuamente às necessidades e questões socioculturais do “chão”, do país e pessoas aí envolvidas, tal intencionalidade indica as finalidades, o porquê, para quê de projeto.

Talvez seja mais comum pensar no papel do registro como documento, quase como uma “ata”, ou um “memorial descritivo”. Para alguns representa o momento da organização do portfólio, da reconstrução avaliativa do processo e da apropriação dos conteúdos e conceitos trabalhados, onde também há a percepção de interlocutores que dialogarão com este produto. O registro revigora-se no final do projeto, mas pode sofrer o risco do encastelamento: o produto “é” o projeto com a “cara” que ganhou neste documento, quase como uma imagem idealizada. Frequentemente não abre espaços para a avaliação, para levantamento do que poderia ter sido diferente, para os problemas superados ou não.

É comum também o registro como uma “carta de intenções”. Nasce no início do projeto, ou ainda antes dele. É um momento prévio em que as hipóteses são elencadas. Mas, pode se transformar no planejamento fechado com uma sequência de atividades previamente programada, restando ao educador executá-la (talvez neste ano e no próximo também!).

Estas duas facetas do registro parecem estar mais presentes na escola, consideradas como faces mais nobres. Às vezes, apenas uma delas é valorizada. Ou ainda, cabe ao professor o registro tipo “carta de intenções” e aos alunos o tipo “memorial descritivo” através de seu portfólio (e pode ser muito pouco diferente das pastas de final de bimestre).

Mas, há também o registro como “diário de bordo”. Pode ficar restrito ao caráter de uma “agenda” onde são marcadas as atividades realizadas, com descrições com maior ou menor detalhamento. O seu significado, entretanto, fica mais próximo de nossos diários como adolescentes, que guardavam impressões, confissões, segredos, expectativas, desejos, valores..., mas vai além dele porque implica também um olhar mais distanciado, capaz de focalizar, de avaliar criticamente, de perceber as respostas às ações planejadas.

Há ainda o registro de determinadas ações, realizadas pelos alunos individualmente ou coletivamente. Há também o registro das falas dos alunos pelo professor. Além de outras formas de registrar, através de outras linguagens, como os desenhos, as colagens, as fotografias, os vídeos,...

Estas constatações expõem formas diferentes de construção de registros num projeto, mas não respondem sobre o seu papel, embora desvelem concepções.

Se concebemos o projeto como uma produção investigadora, mediadora e contextualizadora do professor, e a consideramos como momento privilegiado em seu processo de formação contínua, o significado do registro num projeto é ampliado. Independente das diversas formas que pode e deve tomar. O registro é a concretização de um pensamento reflexivo que acompanha todo o desenrolar de um projeto, como uma “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (Schön, 1992). Pensamento reflexivo que se apoia em outros instrumentos metodológicos, como a observação, a avaliação e o planejamento. Sem estes instrumentos, o registro pode ficar limitado às descrições ou narrações, nem sempre com lentes interpretativas e avaliativas. E isto faz diferença, porque implica na construção de significados em nossa prática pedagógica que funcionam como alimento para novos projetos.

Se concebemos o projeto como uma produção investigativa, mediadora, contextualizadora e momento privilegiado no processo de formação contínua do educador, o significado do projeto e de seu registro também deve incorporar o processo de criação. Deve dar espaços para que o caos criador, a incorporação dos desacertos que instigam novas direções, a imaginação e a intuição, as inseguranças, entre outros aspectos possam ser socializadas e trabalhadas pelo educador de educadores, através da linguagem verbal e não verbal, pois há outras formas do registro de seu inquieto pensar reflexivo e investigativo. Esta perspectiva pode nos provocar novas relações na compreensão de projetos e seus registros na escola, o que Eisner (1998) aponta como uma indagação qualitativa frente à realidade, presente na arte, e que deve ganhar mais força na ação educativa. Voltaremos a este autor.

Em momentos diferentes do percurso, com formas diversas de tornar visível o olhar interpretativo e avaliativo do projeto, em momentos de ação-reflexão-ação (Schön, 1992), com a ousadia no enfrentamento da tensão e do caos criador o registro poderá ser uma releitura reflexiva do percurso do projeto realizado. É a memória do vivido que alimentará novas práticas pedagógicas. Mas para isto é fundamental a presença do coordenador como educador de educadores, também revendo e recriando seus próprios registros. registros que podem se ampliar na reflexão maior sobre a educação, sobre os cidadãos, também os desfavorecidos, sobre as vidas nas cidades.

Aberta à experiência e centrada nas qualidades e relações do próprio objeto que critica, o registro requer uma memória sensorial, uma percepção capaz de observar sutilezas do comportamento humano. Muitas vezes utilizam-se certos esquemas para observações de classes, mas seu uso mecânico pode cegar, o que é significativo.

O registro reflexivo pode se tornar uma apreciação educacional desenvolvida não só pela habilidade de perceber sutis particularidades como também pelo reconhecimento dos caminhos pelos quais aquelas particularidades fazem parte de uma estrutura na qual está a classe. O seu refinamento permite a habilidade para perceber as “regras” em cuja vida educacional é vivida. Isto exige um olhar focalizado, sensível e consciencioso sobre os acontecimentos e também a comparação de tais acontecimentos para discutir o que vemos, identificar o que não havíamos percebido previamente e integrar e avaliar o que

foi visto. A essência e o significado das observações de eventos educacionais requer, para além da sensibilidade para qualidades emergentes, o conhecimento de uma série de ideias, teorias e modelos que possam nos ajudar a distinguir o que é significativo do que é trivial e a colocar o que vemos num contexto inteligível. O processo perceptivo opera com múltiplas escolhas, pois é seletivo e não é neutro, arraigado a valores e conceitos teóricos que o influenciam. Também não é possível formalizar esquemas de observação previamente. O educador que registra, reflete, avalia como um crítico, carrega para a classe um complexo de “categorias e critérios, esquemas e estruturas, sensibilidade e interesses” (Eisner, 1985), para capturar e interpretar o que experimentaram, com coerência e abrangência. O mais importante é que cada situação particular é julgada no sentido de tornar relevante o que é para ser visto, conhecido e comentado.

Os relatos parecem ser bastante pessoais, colocando o leitor dentro da situação e expressando interpretações e avaliações.

Com a crítica educacional, Eisner pretende ir além das fórmulas estandarizadas - problema, conteúdos, métodos, descobertas, discussão e implicações - valorizando a autoria, a forma criativa e pessoal, a sensibilidade e a percepção singulares, próprias e únicas de cada crítico. Não há fórmulas mágicas. As imagens e metáforas podem fornecer o clima, a atmosfera da sala de aula, ampliando a compreensão da cultura e dos conceitos que embasam as ações. “Imagens são o pano de fundo onde construímos nossos palácios teóricos. Elas são indispensáveis” (p.355), mas precisam estar compromissadas com a experiência humana e não simplesmente um corpo esbelto que pode ficar apenas nas aparências. A subjetividade é parte integrante, mas a credibilidade das observações está sujeita à coerência e a amplitude que ilumina a situação que se quer investigar. Tornar-se consciente deste processo, já demonstra uma perspectiva estética.

Na mitologia grega as Musas são filhas da Memória, a inspiração nasce do passado evocado (Marina, 1995). E é através do registro reflexivo, passado evocado e ressignificado, que o projeto pode ganhar nova abrangência e complexidade, sendo o estopim de novas produções investigadoras, mediadoras e contextualizadoras. Um estopim para o processo de criação constantemente ativado através de projetos?

Nas redes de ser/vir-a-ser do projeto, nem sempre se dá espaço para a percepção ou mesmo para aflorar os processos de criação que estão sendo vividos, o que vimos ser uma ação necessária no projeto do educador de educadores.

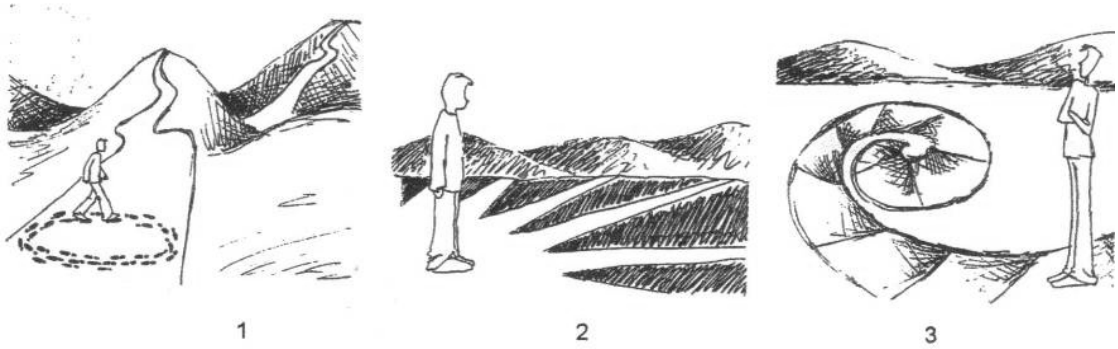
Como diz Cecília Salles: “o percurso criador mostra-se como um itinerário recursivo de tentativas, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia da continuidade e, portanto, sempre inacabado (Salles, 1998, p.28-29). Esta afirmação nos leva a vários aspectos.

Ética e estética estão unidos no projeto quando a solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, o diálogo, as co-responsabilidades estão presentes não apenas em relação aos grupos com os quais trabalhamos, mas frente às pessoas nas cidades e nos campos de nosso país e de outros, aos excluídos. Assim como aqueles alunos (ou professores) que nem sempre vemos ou gostaríamos de ver em nossas salas de aula, mas com os quais precisamos trabalhar ainda mais.

O conceito de projeto inserido na cadeia da continuidade lançado por Salles (1998) está muito ligado ao que já vimos com Dewey, um projeto se enlaça com um próximo. Frequentemente não nos damos conta como por baixo das aparentes diferenças, cada educador trabalha em cima de suas questões centrais, reflexo do seu modo singular de habitar o mundo, sempre em continuidade. Neste sentido é inacabado, como não se acabam aqui os meus estudos sobre projetos, processo de criação e educação de educadores, como na primavera, instigando a promissores e inquietantes ciclos.

Como “itinerário recursivo de tentativas”, de descobertas, de mudanças de rota, de avaliações constantes, de caos criador, e também de ousadias, o processo criador precisa ser calçado no projeto, pois os aprendizes e educadores estão lidando com redes de ser/vir-a-ser que podem provocar muito mal estar, muita ansiedade, muita resistência. É preciso torná-lo mais visível, para que possa ser melhor enfrentado.

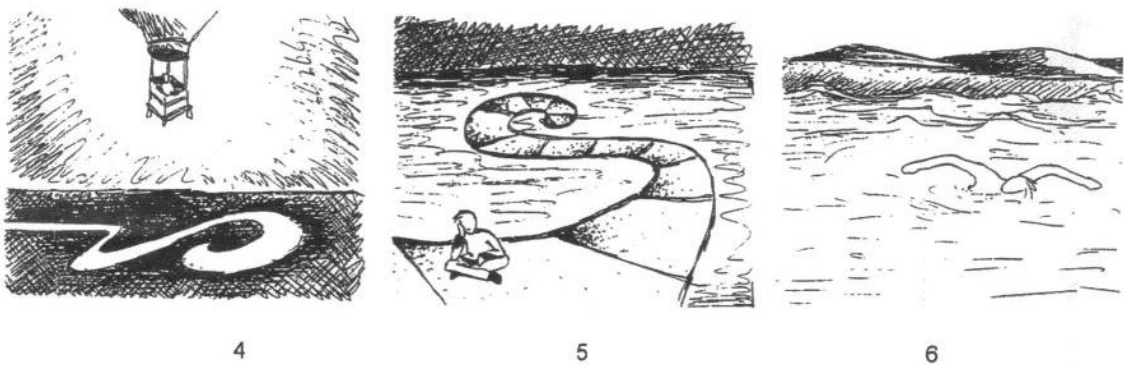
Acompanhando o trabalho de muitos profissionais da educação percebo que há certos comportamentos criativos em relação à construção de projetos. Pensando com imagens, visualizei o projeto como um jogo de trilhas, e vislumbrei as diferentes jogadas.



Jogador 1: fica em círculos com muito receio de entrar no jogo; o projeto cada vez mais parece uma fantástica ladeira que requer muito esforço e ele não se sente com forças para iniciar. Inventa motivos, e não sai do lugar. E a montanha parece cada vez maior.

Jogador 2: Vê muitas possibilidades à sua frente e não sabe qual seguir. Não consulta os dados da realidade, não analisa criteriosamente e fica muito tempo paralisado. Não sai do lugar, fica em pré-tarefa. Precisa de impulsos e de ajuda para levantar melhor os critérios para a escolha, pautados em observações mais atentas e sensíveis.

Jogador 3: Sente-se seguro e forte frente ao projeto que lhe aparece fácil e sem mistérios em sua visão superior, de quem já tem as respostas e já sabe o fim. Pode deixar que o projeto adeque-se e fique preso às suas próprias expectativas iniciais.

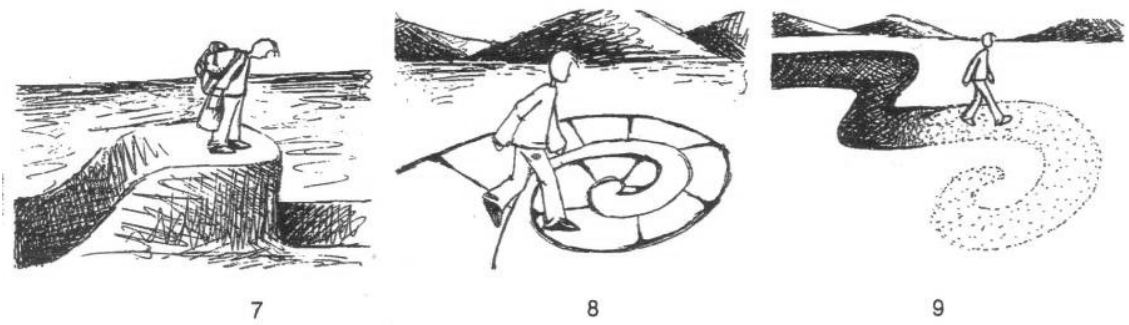


Jogador 4: Admira o possível projeto de longe, por inteiro, mas fica paralisado, em pré-tarefa, preferindo o calor e o aconchego do que já conhece.

Jogador 5: Já caminhou um trecho, mas parou e não sabe como seguir adiante. Não olha para o já traçado e para as possibilidades do futuro, mas fica estatelado procurando soluções em outro lugar e não no próprio caminho do projeto.

Jogador 6: Vai nadando sem saber para onde vai. Só sabe que tem de seguir em frente. Não pára para ver o já percorrido e novas possibilidades.

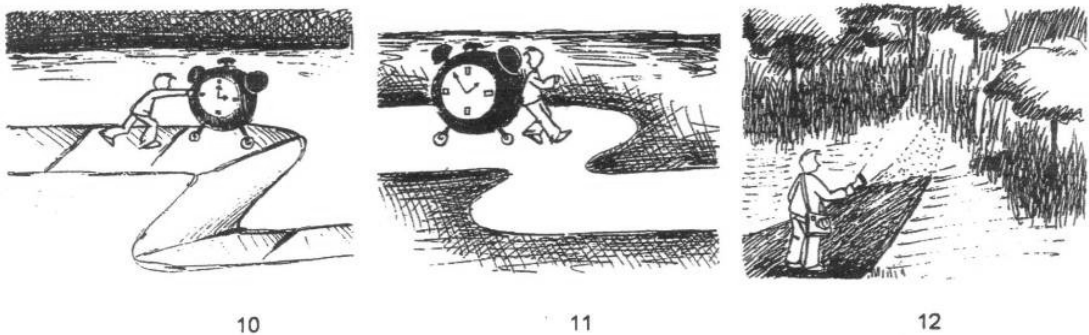




Jogador 7: Andou muito, pesquisou bastante e traz na bagagem muitos materiais. Mas não pode seguir adiante com tudo o que recolheu. É preciso selecionar e deixar parte para trás, para dar o salto e seguir adiante.

Jogador 8: Seguiu parte do caminho e agora gostaria de dar um pulo para terminar logo, esquecendo de olhar com maior atenção os que com ele participaram. Pode em sua pressa, perder o envolvimento dos parceiros.

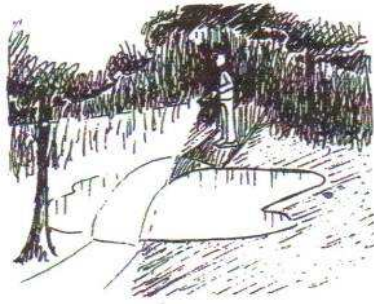
Jogador 9: Ao contrário do jogador 8, quer ir até o fim, custe o que custar. E não percebe que seus parceiros pararam o jogo há muito tempo. Como quer ir até o fim, finaliza tudo sozinho.



Jogador 10: Empurra o relógio para frente sempre, não importa em que parte está do jogo. Sempre vai postergando as suas ações.

Jogador 11: É sempre empurrado pelo relógio. Está sempre com cara de atrasado, pois quem o dirige é o relógio que também o empurra. Não olha para trás para ver o que foi traçado, e o que poderia vir para frente, porque não dá tempo!

Jogador 12: Está com uma lanterna na mão para encontrar possíveis caminhos. Procura também pistas, para escolher melhor. Leva também uma máquina fotográfica e cadernos de anotações gráficas e verbais. Não perde de vista o horizonte mais longínquo e as particularidades do contexto, aproveitando as oportunidades.



13

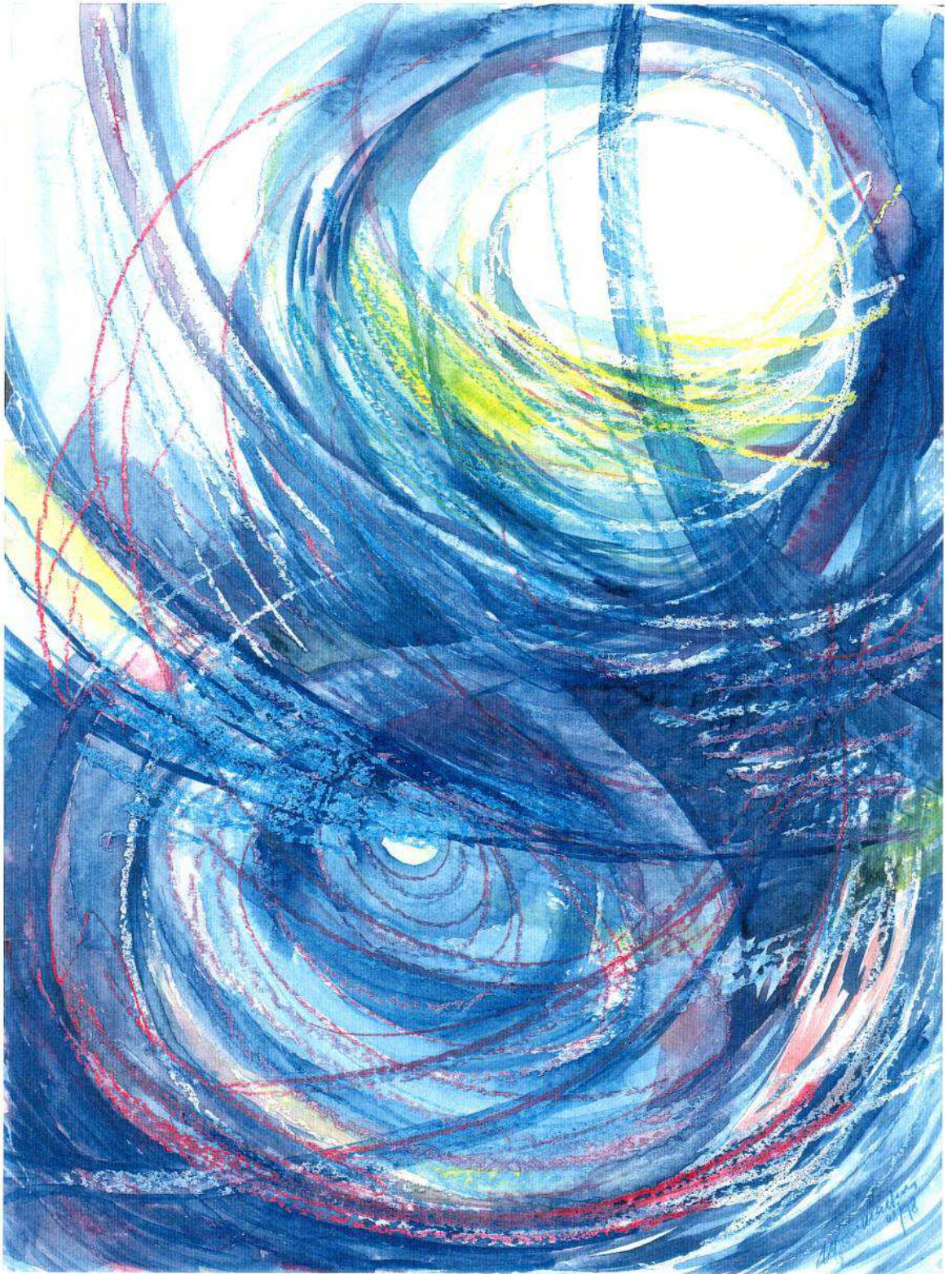


14

Jogador 13: Já percorreu boa parte do caminho. Olha para o que foi percorrido para escolher o caminho futuro aproveitando também o que o contexto lhe apresenta. Soube passar por cima dos obstáculos. Seu caderno já está repleto de anotações e de reflexões sobre o vivido.

Jogador 14: Vê feliz a produção registrada do caminho percorrido, com textos, imagens, produções. Avalia o que ele e seus aprendizes aprenderam e reflete sobre o que poderia ter sido realizado de maneira diversa.

No jogo das imagens é possível que nós mesmos nos identifiquemos com muitos jogadores em momentos diferentes do projeto. Não é fácil a vida de um projeto, mas tem algo especial. É falando deste algo especial que encerraremos esta trajetória...



## **o sabor, o aroma e o calor da experiência humana: a dimensão estética<sup>11</sup>**

Construir um mundo significativo requer de nós consciência dos padrões do entorno e das regras tácitas e explícitas em nossa vida social, e que nos sintamos suficientemente livres para jogar e correr riscos permitindo que invenções conceituais ocorram. A criação destes padrões significa em parte a construção de estruturas que se articulam, são coerentes, expressam ordem e interesse e nos possibilitam dar sentido ao mundo. Este fazer sentido, eu acredito, é um ato artístico. Nós funcionamos como arquitetos de nossa própria civilização (cultura, informação), nós construímos nossos próprios edifícios conceituais e nós os queremos tão belos quanto úteis.

Elliot Eisner

Durante todo o percurso deste trabalho tentei destacar como está presente no ser humano uma bagagem às vezes escondida, que o empurra e o instiga para construir o seu projeto e parcerias em tantos outros. Uma bagagem que às vezes não é utilizada pelo educador, e que precisa de uma aventura para ser utilizada, como aquelas malas que só saem do maleiro alegremente quando vamos finalmente viajar... Precisamos de mestres que nos convidem! E de cigarras...

Precisamos de aventuras-desafios que possam nos instigar para que nos arrisquemos no mundo, na procura constante pelo que nos faz mais humanos. O convite está sempre feito por algo que faz parte da bagagem de homens e mulheres e que transformam ações em experiências estéticas.

Muitos caminhos foram percorridos para encontrar um conceito que traduzisse a forma pela qual a arte faz diferença na vida, também vivida na escola. Foi impossível encontrar. São tão fortes e intensas as cores desta experiência que só nos restou um calor, um sabor e um aroma prazerosos.

---

<sup>11</sup> O trabalho que abre este último item, como um texto visual é uma aquarela: Mergulho Azul, realizada por mim em 1998 (aquarela e pastel oleoso, 30 x 40 cm).

Acredito ser possível nestas páginas vislumbrar entre as palavras de um artista ou de um educador, o que provoca a diferença entre uma ação que se torna apenas comum nas escolas, da ação que se torna estética, reunindo o prático, o emocional e o intelectual como queria Dewey, e que constrói sentidos, como diz Eisner. E nessa perspectiva muito pouco seria a diferença entre a experiência científica ou a artística. A experiência estética pode estar presente nas duas, insufladas também pela ética, como “experiência clarificada, coerente e intensa ou apaixonada” (Dewey, 1949, p.257).

Talvez possamos reafirmar aqui a validade da aprendizagem acompanhada por uma parceria mediadora, instigadora e contextualizadora, que pode também aprender com a arte e seu universo, como a jovialidade da primavera, irreverente e ousada que provoca promissores e instigantes ciclos.

Schön (1992a) se referiu ao ateliê de desenho, como ação exemplar desta parceria, tendo em vista projetos de arquitetura, como já tivemos a oportunidade de comentar. O artista-educador e o artista também nos ensinaram. Diz Ana Angélica Albano: “O verdadeiro mestre é aquele que facilita ao discípulo a percepção do projeto, que deverá ser a sua obra. (...) Existe algo que move o artista numa direção e, mesmo sem saber qual, ele vai. Mesmo sem entender o que o move - mas move - ele vai e faz daquilo uma continuidade; faz daquilo um projeto; faz daquilo uma vida. Arrisca, porque não importa se vai ser alguma coisa.” (1998, p.148)

Há algo que move o artista, há algo que move o homem e a mulher. Algo que pode ser ainda imprevisível, como uma mancha de luz. Algo que pode estar “na ponta da língua” mas não sabemos o que é até encontrar uma referência que nos traga a certeza. Algo que faz manejar situações de incerteza, singularidade e conflito.

A arte dos pintores, escultores, músicos, bailarinos e desenhistas tem uma forte semelhança com a arte daqueles advogados, médicos, executivos e professores que são extraordinários profissionais. Não é causal que os profissionais se refiram a uma “arte” do ensino ou da direção empresarial e utilizam o termo artista para referir-se àqueles profissionais da prática extraordinariamente experientes no manejo de situações de incerteza, singularidade e conflito. (Schön, 1992a, p. 28)

De que “arte” fala Schön?

Uma das principais preocupações na utilização da arte fora do cenário de seu próprio universo é a possível banalização do que ela tem como mais característico. Assim, muitas vezes artistas e estudiosos da arte requerem um cuidado especial no uso do termo. Por outro lado, corremos o risco de sacralizá-lo, como algo restrito a talentosos e especialistas e como se em alguns artistas não estivessem presentes também a busca do poder, o “estrelismo”, o egoísmo, o mercado de arte e seus critérios pouco claros,... O caráter estético ou artístico abrange um sentido mais amplo.

Para Schön (que já se fez presente em vários momentos deste trabalho, especialmente fundamentando o pensamento reflexivo e o papel do parceiro instigador) a arte é “uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber” (1992a, p.26). Há uma habilidade artística do aprendiz e também do mestre que aprende que, para Schön, “consiste em sua capacidade e disposição para mergulhar numa situação. Arrisca-se a declarar que efeitos espera produzir e se arrisca a colocar em prova um tipo de experimentação desconhecida” (id, p.258). Arrisca-se para um vir-a-ser... tornar-se “ser” em um tempo e espaço contextualizados.

Além dele, Stenhouse (1987) e mais recentemente Sacristan e Pérez Gómez (1998), entre outros, têm feito considerações em relação à dimensão estética da experiência educativa, tendo como suporte maior a visão da experiência estética de Dewey. Dimensão que envolve também os processos criadores de educadores aprendizes. Para Pérez Gómez a atuação do docente é, em parte, sempre um ato de criação, uma atitude artística apoiada no conhecimento e nas experiências passadas, mas projetadas além de seus limites. “O/a professor/a e os alunos/as embarcam em uma empresa de reflexão e experimentação, que é mais imprevisível, quanto mais rica e profunda for” (Pérez Gomes, 1998, p.86). Sua afirmação traz em si formulações próximas ao que temos levantado em relação ao processo de criação através de projetos em ação.

Nas interfaces possíveis entre o educador e o artista, Elliot Eisner nos convida para “uma fresca perspectiva”, tanto em seu livro *The educational imagination* (1985)

como em *El ojo ilustrado* (1998). Em ambos procura a essência da qualidade artística, valorizando a investigação qualitativa, tendo como modelo a arte e a crítica de arte.

“O que nós vemos quando o artista trabalha - num palco, num estúdio, numa sala de concerto, numa classe - não é a ausência de racionalidade ou inteligência mas a derradeira manifestação de sua realização. Tais indivíduos trabalham com a criação e organização de qualidades, o ator com a qualidade do discurso e do gesto, o músico com aquelas do som, o pintor com a cor, a linha e forma, e o professor com as palavras, as adaptações e a criação de clima educacional. O que todos estes artistas tem em comum é a aspiração de auferir uma pessoal e singular ordem aos materiais com os quais eles trabalham”(1985, p.366).

A expressão exige interpretação reflexiva, pois há diferença entre estar triste, e expressar a tristeza. O artista apreende o sentido das qualidades com as quais trabalha e sabe tirar proveito delas. É preciso que os educadores e aprendizes-educadores também possam perceber como a flexibilidade, a sutileza e tolerância pela ambiguidade são necessárias, ampliando o conceito do que é uma ação racional e valorizando também as qualidades de subjetividade, ludicidade e humor, de lidar com o caos, com a insegurança com a tensão que também faz criar. Os artistas investigam de maneira qualitativa, tanto na formulação dos fins quanto no uso dos significados para realizar aqueles fins, segundo Dewey. E Eisner acredita que a apreciação e crítica da educação deveria se espelhar na apreciação e na crítica da arte. O caráter qualitativo desta crítica estaria centrada no próprio caráter qualitativo da arte.

Em seu estudo sobre a ciência do ensinar Eisner (1985, p.175-177) aponta quatro sentidos em que o ensino pode ser considerado como arte:

a) O ensinar é uma experiência estética (como indicado por Dewey). A maneira “como as atividades são orquestradas, questões feitas e leituras oferecidas - constituem uma forma de expressão artística. O que ocorre é uma performance que oferece intrínsecas formas de satisfação...”

b) O ensinar é dependente da percepção e controle de qualidades. “Professores, como pintores, compositores, atores e dançarinos, fazem julgamentos baseados profundamente em qualidades que se desdobram durante o curso de ação” - selecionar,

controlar, organizar, lidar com o tempo, o tom, o clima, o passo da discussão e o movimento. Lida portanto com a reflexão sobre a própria ação, percebendo, instigando e utilizando as qualidades que se desvelam na ação.

c) No ensinar, a atitude do professor não deve ser dominada pelas prescrições ou pelas rotinas, mas ser influenciada pelas qualidades e contingências que são imprevisíveis. No ensinar, lida-se assim com o caos criado, com o não-saber, com a insegurança, com o correr riscos e por isto, investiga o contexto, as práticas sociais...

d) No ensinar, os fins que são concluídos vão frequentemente se originando e adquirindo significado no próprio processo. O artista acolhe o que vai nascendo, aproveita o acaso, pesquisa, investiga (como vimos em Juan Miró, Fayga Ostrower ou Regina Silveira).

Além destes quatro aspectos, creio que também a mediação é outra característica da arte presente no ensino, O artista não cria apenas para si mesmo, mas busca e produz a comunicação com o outro, inserido em seu tempo e lugar, com marcas fortes de seu entorno que nos impulsionam, como fruidores, para compreensão para além do nosso próprio entorno, de nossas próprias limitações. Comunicação mediadora que vai além das palavras, como revela o artista Tuneu<sup>12</sup>: “Tarsila era uma pessoa de personalidade muito forte. Ela dizia sem dizer. Esta é uma coisa que fui perceber mais tarde. E coisa de mestre. O Wesley fala disso lindamente. Ele diz: O mestre é aquele que mostra e esconde. Deixa o outro procurar. Não precisa falar muito, revela” (citado por Albano, 1998, p.63).

A linguagem da arte prepara melhor o educador, de qualquer área, a se tornar mais sensível às leituras de mundo expressas não só pelas obras de arte, pelas manifestações culturais, mas pelos seus aprendizes, com mais sensibilidade, com mais sutileza e crítica e a pensar também não só através da linguagem verbal tratada apenas pelo seu modo mais objetivo e frio e não ampliada pelo poético que também está nela presente. Estas afirmações atestam também a importância do especialista no ensino de arte, como possibilidade de ampliar a potencialidade de cada aprendiz e de instigar

---

<sup>12</sup> Nesta citação o artista Tuneu se refere aos seus professores: a artista Tarsila do Amaral e o artista Wesley Duke Lee. O percurso de Tuneu foi analisado Ana Angélica Albano (1998).



colegas e a direção para sua valorização e importância. Para isto, esse especialista terá de aperfeiçoar-se cada vez mais.

O educador sensível pode oferecer um clima que aguça a exploração investigativa, instiga o risco e a ousadia, cultiva a disposição de jogar também com ideias, possibilitando o sentir-se livre para colocá-las em novas combinações, para experimentar e até falhar. O educador sensível deixa emergir a imaginação, a intuição, as metáforas e extravagantes construções. É assim que educadores e aprendizes podem descobrir os limites de suas próprias ideias, testar suas próprias competências e formular regras que eventualmente pode converter o jogar, em jogos. Os próprios professores devem se sentir livres para inovar, explorar e jogar, de aproveitar oportunidades quando elas ocorrem. Como diz Perrenoud (1993) o educador é um *bricoleur* que utiliza resíduos e fragmentos de acontecimentos, o que tem à mão, o que guarda em seu “estoque” como aquelas aparas de papel, aquelas imagens de velhas folhinhas, aqueles artigos de jornal que um dia lerá, e com eles cria novas situações de aprendizagem.

A inquietude investigativa própria do artista, como vimos no primeiro capítulo, revela-se também na crítica de arte. Mais um ângulo trazido por Eisner que amplia nossa compreensão da ação do educador de educadores. É ele também um crítico, como o de arte, capaz de ensinar a ver e compreender. E para isto terá de superar a forma rígida e deixar que a metáfora, que o clima, que o humor e a criação façam parte de seu juízo. A crítica de arte é uma versão pública da apreciação, tornando qualidades e significados mais visíveis. Ocorre o mesmo com a apreciação e crítica educacional. Para revelar as particularidades, capturar essências é preciso criar formas que sugerem, desvelam a sua existência. A metáfora é um dos meios. Os relatos apresentados por Eisner (1985) parecem ser bastante pessoais, colocando o leitor dentro da situação e expressando interpretações e avaliações, superando a visão tecnológica pela perspectiva artística.

Por que não trazer para a escola esta crítica, este modo particular de estar no mundo? Isto não poderia ser facilitado, instigado, provocado pelos projetos em ação, como uma forma de “arejar” uma estrutura que muitas vezes se mostra cristalizada?

Talvez assim possamos combater os inimigos do estético:

Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São o monótono, a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais. Abstinência rígida, submissão pela força, tensão por um lado e dissipação, incoerência e indulgência sem objetivo, por outro, são desvios, em sentidos opostos, da unidade da experiência. (Dewey, 1949, p.39).

A dimensão estética, presente não só nos projetos em ação quando vividos como produções mediadoras, investigadoras e contextualizadoras, mas também em outros modos de viver significativamente o ensinar e o aprender, compromissados eticamente com a valorização de homens e mulheres, crianças e jovens, também os excluídos e desfavorecidos e pode ser um antídoto a estes inimigos também da educação. Dimensão estética, portanto, que não fica apenas restrita ao ensino de arte, mas deve ser estendida a outras áreas. Com todo o cuidado para não transformá-la apenas em recurso “arejando” a aridez e rigidez em que pode se transformar a escola e a formação de educadores entendida como “fôrma”, mas como forma de pensar/sentir/fazer através das várias linguagens artísticas, sem esquecer de incluir nelas a literatura. Ainda há muito a investigar sobre a contribuição da arte em projetos interdisciplinares, pois muitas vezes ficam apenas na superficialidade desta linguagem.

Para isto não há modelos de projetos, nem modelos de educadores, nem modelos de educador de educadores, mas jeitos muito diferentes de lidar com o contexto, com a cultura, com a sociedade, com a política, enfim com os outros humanos aqui e em outros espaços de forma compromissada, coerente e intensa ou apaixonada, e por isto estética, com sabor, aroma e calor especial.

Como vimos o artista, considerado como a cigarra por Esopo e seus seguidores, também trabalha muito, com afinco, intensidade e paixão. Ao contrário da fábula, todo artista é cigarra e é também formiga - “cigarraformiga”... O trabalhador da escola também é formiga, e ao mesmo tempo cigarra, que recolhe, como o artista, alimentos para seu celeiro. Duas personagens que se complementam em cada ser humano, que vive a beleza e as agruras da vida, que rompe barreiras, que constrói o futuro, ainda impossível hoje. Celebramos assim as metamorfoses das “cigarrasformigas” humanas.

Como pesquisadora me sinto ainda, ao finalizar este relato e tese, como a formiga de Yanagi, tendo rodeado os limites com persistência, recolhido muito no celeiro teórico, preparando outras estações, mas também deixando de lado outras discussões não menos importantes. Sinto-me também como a formiga de Leonardo da Vinci, que acreditou na promessa do grão de trigo, que esperou pelo tempo da nova estação e como a formiga Aurélia, de Regina Machado, maravilhada com papéis brancos que se enchem de rabiscos. E soube acolher a cigarra, como a “formigamiga” de Rogério Trezza. Mas também sinto-me a cigarra, alimentada pela arte como linguagem que me ajuda a pensar e sentir, o que me fez também escrever através das obras de arte escolhidas, pois:

As obras de arte, como as palavras, estão literalmente grávidas de significado  
(Dewey, 1949, p.135).

Este trabalho também foi construído como um projeto, também mediador, investigador e contextualizado, com muitos registros, diários de bordo, reflexões, avaliações e replanejamentos no caminho, com parcerias instigadoras, pensando na mediação e enredada nas teias de minha própria inquietude investigativa. E por isto a imagem que abre este trecho é uma aquarela feita em um daqueles momentos que era preciso pensar pela cor e pela forma, como necessidade interna, mais do que um trabalho de arte. Talvez seja ousadia colocá-la aqui, nem é um trabalho tão “artístico”, mas é o redemoinho, a captação de linhas com as quais brincava quando o lápis que marcava os textos de minhas paixões teóricas desenhava para a imaginação viajar... Linhas enroscadas que também desenhavam o infinito...

Respostas talvez não tenha encontrado, mas certezas de que o caminho é mesmo pelas alamedas da arte. E muito bem acompanhada... Há teóricos para referendar nossas práticas e a experiência de cada um para seguir o equilibrista...

Por que não trazer à educação de educadores em geral e dentre eles, os de arte, o contato sensível com a vida da escola, aflorando também os movimentos de incerteza, singularidade e conflito dos processos de criação? Por que não trazer a redescoberta da dimensão estética da experiência para aqueles que na universidade ou em outras

instituições e instâncias enrijeceram seu olhar pela teoria do outro, pela prática monótona, infrutífera? Porque não instigar para que homens e mulheres percebam que diferentemente do reino dos pequenos animais carregam em si mesmos a cigarra e a formiga?

Talvez aí haja na escola mais trabalho. E, mais encantamento

Afinal, por que não inventamos uma nova versão para a fábula *A Cigarra e a Formiga*?



## Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Paulo. *O Trabalho de Projecto e a Relação dos Alunos com a Matemática: a experiência do Projecto MAT89*. Tese (Doutorado). Universidade de Lisboa, 1994.
- ALARCÃO, Isabel (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.
- ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998.
- ALEXANDER, Thomas M. The art of life: Dewey's Aesthetics. In: HICKMAN, Larry (org) *Reading Dewey*. Indiana: University Press, 1998.
- ARNHEIN, Rudolf. *El "Guernica" de Picasso: gênesis de una pintura*. Barcelona: Gustavo Gilli, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *El pensamiento visual*. Buenos Aires: EUDEBA, 1973.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. São Paulo: Abril, 1974. (Col Os pensadores)
- \_\_\_\_\_. *A gaveta, os cofres e os armários*. In: \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1981.
- \_\_\_\_\_. (org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARRO, João de. *A cigarra e a formiga recontado por João de Barro (Braguinha)*. São Paulo: Moderna, 1996 (Clássicos Infantis).
- BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto, 1995.
- BLEGER, José. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONOWSKI, J. *Ciência e valores humanos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Arte e conhecimento - ver, imaginar, criar*. Lisboa: Martins Fontes, 1983.
- BRUNER, J. Una asignatura sobre el hombre. In: \_\_\_\_\_. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988, p.173-194.

- BYINGTON, Carlos Amadeu. O arquétipo do mestre-aprendiz. In: \_\_\_\_ *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996, p.115-121.
- CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CAMPOS, Silmara de e PESSOA, Valda. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta, FORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (org). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. 1998, p.183-206.
- CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante. In: NOVAES, Adauto et al. *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p.347-360.
- DA VINCI, Leonardo. *Fábulas e Lendas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.
- DAVINI, Juliana et al. *Psicanálise e educação: em busca das tessituras grupais*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1988.
- DEEM, George. *Art School*. London, Thames and Hudson, 1993.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.
- \_\_\_\_ *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- \_\_\_\_ *Experiência e educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DELORS, Jacques Educar para o futuro. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, ano 24 (6):6-16, junho 1996.
- \_\_\_\_ et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- EISNER, Elliot W. *The educational imagination - on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, 1985
- \_\_\_\_ *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- FABRE, Josep Palau. *El guernica de Picasso*. Barcelona: Blume, 1979.
- \_\_\_\_ *El secreto de las meninas de Picasso*. Barcelona: Polígrafa, 1982.
- FAZENDA, Ivani (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_ *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992,
- \_\_\_\_ *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FREIRE, Madalena et al. *Observação-Registro-Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996 (Série Seminários).
- \_\_\_\_ *Avaliação e Planejamento: Instrumentos Metodológicos II*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1997 (Série Seminários).

- \_\_\_ Grupo - indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1993 (Série Seminários).
- \_\_\_ Modelo, imitação e processo de formação. In: DAVINI, Juliana et al. *Psicanálise e educação: em busca das tessituras grupais*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1988.
- FREIRE, Paulo. Escola Pública e Educação Popular. In: \_\_\_ *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 96-119.
- \_\_\_ *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1997.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg, *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GARDNER, Howard. *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_ *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- GERALDI, Corinta, FORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (org). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- HARGREAVES, AL. *Professorado, cultura e pós-modernidade*. Madrid: Morata, 1996.
- HERNANDEZ, Fernando *Projetos de trabalho na escola - uma alternativa de aprendizagem* São Paulo: CEVEC, 1997a.
- \_\_\_ *Educación y cultura visual*. Sevilla: M.C.E.P., 1997b
- \_\_\_ *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998a.
- \_\_\_ e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998b.
- HIGTON, Bernard e ASH, Russel. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.
- ITTEN, Johannes. *Le dessin et la forme*. Paris, H. Dessain & Tolra, 1970.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_ *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- KNELLER, George F. *Arte e Ciência da Criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1973.

- KRIS, Ernest e KURZ, Otto. *Lenda, mito e magia na imagem do artista - uma experiência histórica*. Lisboa: Presença, 1988.
- LALANDA, M. Conceição e ABRANTES, M. Manuela. O conceito de reflexão em Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996, p.41-61.
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos. *Trabalho de Projeto*. Porto: Afrontamento, 1994. (2 volumes)
- LEITE, Lúcia Helena A. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 2 (8):24-33, mar/abr, 1996.
- MACHADO, Luiz (seleção). *O livro das virtudes: uma antologia de J. Bennett*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- MACHADO, Nilson José. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MACHADO, Regina. *Arte-Educação e o conto de Tradição Oral: Elementos para uma Pedagogia do Imaginário*. São Paulo, Tese (doutoramento), ECA/USP, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- MARINA, José Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Anagrama, 1995.
- MARTINS, Mirian Celeste. *"Não sei desenhar" Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. São Paulo: 1992, Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes/USP.
- \_\_\_\_\_, PICOSQUE, Gisa e TELLES, M.Terezinha. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998 (Coleção Didática do Ensino)
- MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo Desenho*. São Paulo, Martins Fontes, s/d.
- MILLER, Jacques Alain. A transferência. O sujeito suposto saber. In: *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p.72-89.
- MIRÓ, Joan. *A cor dos meus sonhos: entrevistas com Georges Raillard*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.
- MONTEIRO LOBATO, J. *Obras Infantís Completas*. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Edição Centenário 1882-1982) .
- MORAES, Angélica (org). *Regina Silveira: cartografias da sombra*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- \_\_\_ e SACRISTAN, J.Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência na licenciatura. In: ANDRÉS, Marli E. e OLIVEIRA, Maria Rita (orgs.) *Alternativas de Ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Significado e pressupostos do Projeto Pedagógico. In: BORGES, Abel et al. *O diretor - articulador do projeto na escola*. São Paulo: FDE, 1992, p.73-77 (Série Ideias)
- SÁINZ, Fernando. *El método de projecto*. Buenos Aires: Losada, 1951.
- \_\_\_ *El método de Proyectos en las escuelas rurales*. Buenos Aires: Losada, 1959.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998
- SANTAELLA, Lúcia. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.
- SARTRE, Jean-Paul. *Questão de Método*. São Paulo: Abril, 1973, p.115-197. (Col. Os pensadores, v. XLV)
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992a.
- \_\_\_ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b, p. 77-91.
- SMOLE, Kátia C.S. *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras: refletindo sobre a formação docente. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- \_\_\_ *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.
- TREZZA, Rogério S. Formigamiga e Cigarragarra. São Paulo: Brinque-book, 1996.

- VYGOTSKY, L.S. *La imaginacion y el arte en la infancia: ensayo psicologico*. Madrid: Akal, 1990.
- \_\_\_ *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. O papel do "outro" na consciência do "eu". In: \_\_\_ *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.
- YENAWINE, Philip. *How to show grow-ups the museum: a young person's guide to paintings in the Museum of Modern Art, New York*. New York, Museum of Modern Art, 1985.
- ZABALA, A V. *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

### **Bibliografia consultada**

- ALVES, Ana J. O planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. (77):53-61, maio, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_ e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- \_\_\_ O papel da pesquisa na formação do educador. In: REALI, Aline e MIZUKAMI, Maria da Graça (org). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFScar, 1996, p.95-105..
- ANDER-EGG, EZEQUIEL e IDÑÉZ, Maria José. *Como elaborar un proyecto: guia para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires; Lumen/Humanitas, 1996.
- BELO HORIZONTE (Município) Secretaria de educação. *Os Projetos de Trabalho*. Belo Horizonte: SMED, 1996.
- \_\_\_ *Escola Plural. Proposta curricular da escola Plural: referências norteadoras* Belo Horizonte: SMED, 1995.
- BENAVENTE, Ana (org). *As Inovações nas Escolas: Um Roteiro de Projectos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo, Ática, 1985.
- BRANDÃO, Carlos (org). *O educador: vida e morte - escritos sobre uma espécie de perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRITO, Regina Lúcia. *Escola, Cultura e Clima: ambiguidades para a administração escolar*. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo, 1998.

- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CALABRESE, Osmar. *A Linguagem da Arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CARVALHO, Angelina e DIOGO, Fernando. *Projeto Educativo*. Porto: Afrontamento, 1994.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação como projeto antropológico*. Porto: Afrontamento, 1992.
- CASSIRER, Ernest. *Antropologia Filosófica - ensaio sobre o homem*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- CASTEDO, Mirta. *Projetos Didáticos com língua escrita*. São Paulo: Escola da Vila, 1997 (mimeo).
- CASTRO, Lisete Barbosa et al. *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 85-98.
- CLARK, Gilbert e ZIMMERMAN, Enid. *Project Arts: programs for ethnically diverse, economically disadvantaged, high ability, visual arts students in rural communities*. Indiana: Indiana University, 1997.
- CUNHA, Maria Cristina (coord). *O diretor-articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias: n.15)
- CUNHA, Marcus Vinícius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. *ABC iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.
- DIAS, Marina Célia Moares. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva de seus protagonistas*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1997
- DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DOLL Jr. Willian. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUARTE Jr., João F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O que é beleza?* São Paulo, Brasiliense, 1987.
- DUTOIT. Rosana. *A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional*. Tese (Mestrado). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1995
- ECO, Umberto. *Obra Aberta; forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo, Perspectiva, 1969.
- \_\_\_\_\_. *A definição da Arte*. Lisboa: Martins Fontes, 1986.
- EISNER, Elliot W. *Processos cognitivos y curriculum - una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martinez Roca, 1987 (1982).

- \_\_\_\_ *Educating Artistic Vision*. New York, Macmillan, 1972.
- EFLAND, Arthur. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers Press, 1990.
- ENRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio (org). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto, 1993.
- ESTRELA, M.Teresa e ESTRELA, Albano. *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa. 1977.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming Human Through Art aesthetic experience in the school*. New Jersey, Prentice-Hall, 1970. 389p.
- FISHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- FRANGE, Lucimar P. Bello. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1987b.
- \_\_\_\_ Compromisso do educador para com a pesquisa. In: CASALI, Alipio (org). *A relação universidade-rede pública de ensino: desafios à reorganização curricular da pós-graduação em educação*. São Paulo: FDE/PUC-SP, 1994.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIOVANNI, Luciana Maria. *A didática da pesquisa ação: análise de uma experiência entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1994. 204 p. Tese (Doutorado em Didática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- GOMBRICH, E.H. *História da Arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.
- \_\_\_\_ *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- GRUPO MINERVA. En contra del método de proyectos. *Cuadernos de Pedagogia*, (221):74-77. Barcelona, 1997,
- HERNANDEZ, Fernando. A importância do saber como os docentes aprendem. *Revista Páteo*, Porto Alegre, (4):8-13, fev/abr, 1998.
- \_\_\_\_ Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. *Revista Páteo*, Porto Alegre, (6):26-31, ago/out, 1998.
- JANSON, H.W. *História da Arte: Panorama das Artes Plásticas e da Arquitetura da Pré-História à Actualidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- KLIMKE, Federico & COLOMBER, Eusebio. *História da filosofia*. Barcelona: Labor, 1953.
- KNELLER, George F. *Arte e Ciência da Criatividade*. São Paulo, Ibrasa, 1973.

- KOSIK, K. A Cotidianidade e a História. In: \_\_\_\_ *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976, p. 68-79.
- LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LANGER, Susanne K.. *Filosofia em Nova Chave - um estudo do simbolismo da Razão, Rito e Arte*. São Paulo, Perspectiva, 1977.
- \_\_\_\_ *Sentimento e Forma*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- \_\_\_\_ *Los problemas del arte - diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires, Infinito, 1966.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAGNANI, M. do Rosário. Formação de professores: currículo como forma de representação de um projeto. In: BORGES, Abel et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1995, p. 161-173 (Série Ideias)
- MARTINS, Mirian Celeste. Projetos em ação para o ensino de arte. In: FREIRE, Madalena et al.: *Avaliação e Planejamento - a prática educativa em questão, Instrumentos Metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p.70-85 (Série Seminários).
- MARX, Ronald et al. Enacting Project-Base Science. *The Elementary School Journal*. Vol.97 (4):341-358, Chicago, march1997.
- MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo Desenho*. São Paulo, Martins Fontes, s/d.
- MEÑOS, Zulema P. *El proyecto institucional en el marco de las transformaciones educativas*. Buenos Aires: El Ateneo, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo, Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)
- \_\_\_\_ *A dúvida de Cézanne*. São Paulo, Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)
- NETTO, J.P. e FALCÃO, M.C. O que é vida cotidiana? In: \_\_\_\_ *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- NOVAES, A. et al. *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1991.
- OSBORNE, Harold. *Estética e Teoria da Arte - uma introdução histórica*. São Paulo, Cultrix, 1986
- \_\_\_\_ *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica/São Paulo, 1996.

- PEREGRINO, Yara Rosas (coord). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Universitária, 1995.
- PERNIOLA, Mario. *A estética do século XX*. Lisboa: Estampa, 1997.
- PIERRE, Luiz A. *Projeto Educativo para uma educação libertadora*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PIMENTEL, Lúcia (org). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.
- PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O sentido da arte*. São Paulo, Ibrasa, 1968.
- REALI, Aline e MIZUKAMI, Maria da Graça (org). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFScar, 1996.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: \_\_\_\_ e EZPELETA, J. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Sumus, 1982.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1990.
- SAMPAIO, Rosa Maria W.E. *Freinet- Evolução Histórica e Atualidades*. São Paulo: Scipione, 1994.
- SANTAELLA, Lúcia. *A percepção: uma teoria semiótica*. São Paulo: Experimento, 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade - o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Maria Cecília Pereira. *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SILVA, Ursula & LORETO, Mari Lúcie. *Elementos de estética*. Pelotas: EDUCAT, 1995.
- SIQUEIRA, Ana Elisa. *Projeto... Pequenas conversas à respeito de uma história bem antiga*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1997 (mimeo)
- SCHILLER, Federico. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Herder, 1963.
- SOUZA, Maria Augusta. *Projectos na vida de um professor*. Porto: Porto, 1995.
- TIEZZI, Márcia. *Professor, ser ou não ser: uma questão de identidade*. Tese (mestrado) Pontifícia Universidade Católica/São Paulo, 1997.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TOBIAS, José Antonio, *História das ideias estéticas no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1967.
- TOLSTÓI, Leon. *O que é a arte?* São Paulo: Experimento, 1994.

- UNESP/Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994 (4 volumes).
- VASCONCELOS, Celso dos. *Planejamento: plano de ensino - aprendizagem e projeto educativo - elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos (org) *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- WILSON, Brent & WILSON, Marjorie & HUWITZ, Al. *Teaching Drawing from Art*. Massachussetts, Davis, 1987.
- WOLFF, Theodore e GEEAHIGAN, George. *Art Criticism and Education: disciplines in art education - contexts of understanding*. Chicago: University of Illinois, 1997.
- ZIMMERMAN, Enid e CLARK, Gilbert, *Project Arts: Art for rural teachers and students*, Indiana: Indiana University, 1997.

## **Anexos**

### **Anexo 1 - roteiros para desvelar memórias**

De forma geral, todos os depoimentos estão centrados nos seguintes aspectos: dados gerais, antecedentes, o início, o desenvolvimento, a sistematização, vínculos entre instituição e o educador ou artista, a ação do coordenador ou curador, a ação do educador ou do artista, sobre o projeto, final do depoimento.

Para maior visibilidade, apresento o roteiro abaixo, indicando as diferentes das questões quando houve necessidade de uma redação diferenciada, indicando as questões específicas para Regina Silveira (RS) ou para os educadores (ED), ou ainda para cada um em particular: Fernando Hernández (FH). Rosane Acedo Vieira (RA) e Cláudia Pereira da Silva (CS), quando necessário.

#### **dados gerais**

- Que projeto escolhe para relatar? Por que?  
dados gerais: onde, com quem, foco central, tempo de duração
- RS: Onde foi realizado?  
Qual foi o período de tempo entre o aceitar o convite, a execução e a vernissage?
- ED: periodicidade das reuniões e o tempo de cada encontro  
relação de parceria com outros coordenadores da instituição?  
Parceria com o coordenador? Qual a periodicidade das reuniões e o tempo de cada encontro
- +CS: Houve relação de parceria com outros coordenadores da instituição?  
Houveram outros projetos no curso de graduação com os mesmos objetivos?

#### **antecedentes**

- Que momentos antecederam o projeto?
- RS: Quais eram os desejos e as expectativas neste projeto (os seus e os da instituição)?  
O que é lidar com a encomenda? Ela é instigante ou bloqueadora e limitante?
- ED: Quais os desejos e expectativas do coordenador e do educador?  
Houve envolvimento e compromisso com a tarefa compartilhada? De que modo?

#### **início**

- Quais os movimentos iniciantes do projeto?  
Quais foram pontos de partida? Retirados de onde?
- RS: Foram feitos muitos estudos iniciais?
- ED: O professor analisou junto com o coordenador?  
Houve construção coletiva das primeiras ações?

#### **desenvolvimento**

- RS: Havia uma ideia central mais clara? Foi sendo buscada ou apenas executada?  
Nasceram novos desenhos?  
Houve avaliações no meio do caminho?  
Houveram limites ou dificuldades que provocaram mudanças? Como?  
Houve transformações a partir das avaliações ou do confronto com as dificuldades?
- ED: Houve avaliações no meio do caminho? Com que constância?  
Houve transformações a partir delas - diretamente na ação com as crianças ou no planejamento delas?  
De que modo foram avaliadas as ações pedagógicas?  
E a avaliação das respostas dos alunos? De todos os alunos?  
Que intervenções eram encaminhadas em sala de aula após a avaliação? Focalizavam o processo de ensino-aprendizagem?

#### **sistematização**

- RS: Quando viu o término de seu processo de criação: quando estava tudo preparado para iniciar a instalação ou apenas quando terminou?  
Como e quando nasceram os textos para a divulgação da obra?
- ED: Como se planejou a finalização de um projeto?



Quando e quem decidiu pelo seu término?  
Como planejou/planejaram a construção do port-fólio final?  
Houve alguma avaliação com as crianças sobre o projeto vivido? E com o educador? E sua?  
Alguma preocupação em tornar público? Por que? Por quem?

#### **vínculos entre a instituição e o artista ou educador**

RS: Como se dava a a parceria entre artista e instituição/curador?  
Havia conflitos? De que tipo?  
Houve discussão de pontos de vista?  
Como as diferenças eram encaminhadas, solucionadas?

ED: Como se dava a a parceria entre educador e coordenador para o encaminhamento do projeto?  
Havia conflitos? De que tipo?  
Houve discussão de pontos de vista?  
Como as diferenças eram encaminhadas, solucionadas?

#### **ação da instituição/curador ou do coordenador**

Houveram intervenções?

RS: Que papel desempenhou a curadoria?

ED: Houve preocupação com a formação contínua? Algum conteúdo específico?  
Que papel a coordenação desempenhou nesta ação de coordenador?

#### **a ação do artista e do educador**

RS: Como as idéias eram registradas ao longo do projeto?  
Havia reflexões escritas?  
Percebeu frustrações durante a ação? Como lidava com isto?  
Havia uma atitude de pesquisador?

ED: Que papel o educador desempenhou nesta ação entre os alunos e o conhecimento?  
Havia registros? De que forma? Enfocando o que? Mais descritivos ou reflexivos?  
Constantes?  
Percebeu frustrações durante a ação? Como lidava com isto?  
Havia uma atitude de pesquisador? Qual acervo, ou material sobre o assunto o professor tinha em seu cotidiano?

#### **sobre o projeto**

O que surpreendeu? O que decepcionou?  
O que guardou do projeto para si? Imagens?  
Usou tecnologias contemporâneas?  
O que trouxe desta experiência para outros projetos?  
O que ouviu dizer deste projeto, durante ou depois?

#### **para terminar**

Há algo a mais que gostaria de enfatizar dentro de um projeto vivido por um coordenador e um educador?  
Qual sua avaliação da entrevista?

## Anexo 2 - Depoimento: o olhar do artista sobre um projeto

Depoimento da artista e Prof. Dra. Regina Silveira, gravado em vídeo no Instituto de Artes/UNESP, em 30 de julho de 1998.

Para essa entrevista o que escolhi relatar é o projeto, a instalação *Gone Wild* que eu fiz para o Museu de Arte Contemporânea em San Diego, em La Jolla, na Califórnia. No segundo semestre de 1996. Inaugurou-se, em setembro. Ficou como uma peça feita no lugar, ou seja, *site specific* até janeiro de 1997.

Eu escolhi relatar esta instalação, o projeto de realização porque ele se mostrou fecundo dentro da minha produção nos últimos anos, e dele derivaram novos projetos com modificações específicas a cada um dos casos desde então.

Para realizar esta instalação eu fui convidada pelo então curador do museu, Louis Grachos, que é um curador que já vinha acompanhando a minha produção, quando ele antes trabalhava num museu em Nova Iorque, depois no *Center of Fine Arts*, em Miami. Quando se deslocou para La Jolla, o museu já estava no processo de uma reforma. O museu tem duas sedes, uma em *down town* e outra na praia (La Jolla), mais tradicional e maior. Esse museu já estava em processo de obras para reforma há quase dez anos. O projeto original era de um arquiteto californiano famoso, chamado Irving Gill. Em 1916, era uma casa de uma patrona das artes e depois transformada em museu. A reforma foi concebida por Robert Venturi que é um arquiteto pós-moderno americano que possui uma prestigiosa obra internacional. Contando que a reforma estaria concluída, Louis Grachos convidou artistas para dialogar com o novo design e eu fui uma dos três artistas convidados. Esse projeto deveria ser instalado no museu no mesmo momento em que se reabrisse, depois de tantos anos, mas não aconteceu assim. Houve um deslocamento de parte desta exposição. A exposição inicial se chamava *Inside/out: court, garden, mural*, que seria o hall de entrada, o jardim e o mural. Eu ficaria com o *court*, que era justamente a entrada do museu e que entendi ser o mais difícil, porque lá estava o design mais complexo do arquiteto. Soube depois que, nesse longo processo em que ele resgata as formas da arquitetura de Irving Gill e amplia o hall como operação principal, o trato tinha sido de que ele poderia fazer do hall a peça que quisesse, escultórica como fosse, desde que mantivesse os cubos brancos para o resto do museu. Então, o hall era realmente impressionante. Criou muitas contradições e opiniões confrontantes sobre o resultado. Eu, particularmente, adorei.

Quando eu cheguei lá, o hall estava sendo ainda construído e o museu me convidou para passar alguns dias no local, para ver o que eu podia inventar, e sem pressa. Disseram-me que eu não precisava me apressar, que não era naquele momento, mas eu sabia que tinha que ser naquele momento, aquela ideia... porque, enfim, as distâncias são grandes, não é todo momento que eu poderia voltar lá para checar os dados do espaço. Realmente eu me senti bastante pressionada a responder àquela solicitação. Quando cheguei ao museu a reforma não estava concluída. O que pude fazer foi fotografar o hall de entrada de longe. As fotografias que naquele momento eu tomei do hall [*Regina mostra a montagem com várias fotos*] mostram operários ainda arrumando aquilo que foi depois o elemento mais provocativo para mim: o padrão que o Venturi criou para o pavimento. Basicamente o que ele fez foi fechar uma parte do então jardim da frente e replicar as janelas anteriores para manter os padrões da forma do arquiteto. Criou para iluminar, uma grande janela, uma grande ... como se chama? ... lanterna feita por janelas, uma grande estrela barroca na verdade, pela qual entrava luz, e que ficou muito mais barroca depois quando ele acrescentou padrões decorativos nas laterais e colocou neons coloridos. Conhecendo as minhas realizações, a ideia inicial, era que eu pudesse de alguma maneira produzir uma obra, que trouxesse uma área, com uma sombra projetada dessa estrela luminosa. Aquilo realmente não me "ia", porque eu achei que não deveria fazer uma sombra de uma estrela. Eu não queria me colocar nessa situação em relação ao espaço.

Eu pude fotografar os operários fazendo aquilo que entraria em vigor, que era um chão onde havia um padrão de granito claro-escuro com as manchas de um cachorro dálmata. Eu pude estudar bastante a obra de Venturi quando me convidaram para fazer esta colaboração, este diálogo, essa interpretação, que eu acho muito honrosa, porque admiro particularmente este arquiteto. Então, fui chamada porque o curador viu a afinidade entre a minha poética e a poética do arquiteto. De fato, tem muitas pontes possíveis. Mas, eu fiquei muito atraída pelo padrão, uma repetição das manchas de cachorro dálmata, De alguma maneira estavam

repetidas nos tapumes que tampavam a obra do edifício e estavam no hall fazendo essa incrustação no chão.

Fui convidada em setembro para uma realização que deveria acontecer em março. Esse era o projeto inicial. Fiquei hospedada num hotel com *jet lag* [*desnorteada frente a diferença de fuso horário*]. Eu comecei a olhar as minhas próprias fotografias que eu revelara para ver que ideia eu podia ter.

E, finalmente, a ideia brotou assim, num momento, que eu nem ... É curioso. Eu posso relatar como foi. A noite. Não sabia se estava ainda acordada ou já estava dormindo porque há essa diferença de horário muito grande com a Califórnia. E o que me veio foi assim, um momento de clareza. Veio com palavras, veio com palavras em inglês, *animals crossing*, os animais cruzando o espaço; porque esse chão tinha uma qualidade animal, é muito orgânico, pareciam pegadas, além disso era uma entrada do museu e essa ideia da passagem, do fluxo, era forte. Então, sempre que eu olhava aquilo pareciam gigantescos animais passando pelo hall. Acordei com essa frase *animals crossing* e imediatamente eu já queria sair, àquela hora mesmo, para ir ao museu, porque era a uma quadra de distância, mas tive que esperar, o amanhecer e o horário de abertura do Museu para checar no espaço aquela qualidade e ver o que eu queria fazer. O que eu quis fazer foi, em primeiro lugar, criar uma situação de passagem na entrada do museu. Criar nas paredes, refigurar o animal do chão. Primeiro pensei que ele devia se tornar mais selvagem, eu queria um animal selvagem que caçasse o cachorro. Em seguida pensei patas de novamente porque pareciam marcas de patas descendo as paredes. Pensei em leão, pensei em tigre, pensei em algo caçando aquele cachorro dálmata.

Depois, finalmente essa ideia foi refinando e, mais tarde, pude entender que buscava marcas de um animal mais selvagem, mais feroz e que tivesse unhas. Meu estudo, depois, levou-me a entender que alguns felinos não marcam as unhas e que na verdade eu tinha que procurar a versão selvagem do próprio dálmata e aí surgiu o lobo, surgiu o coiote. Toda essa elaboração foi muito rápida, como um filme que passa rápido, então eu já sabia, quando vias fotografias, pude desenhar sobre elas aquilo que queria que esta instalação fosse. E ficou bem parecida com aquilo do primeiro momento. Entendi que queria usar a ideia da passagem e daí o processo começou a ser elaborado.

Comprei livrinhos [*Regina mostra pequenos livros*], saindo dali para Nova Iorque, livrinhos para caça, que mostravam a caça; como os animais andam, como deixam vestígios, enfim: as diferentes marcas das patas. Quando são pata da frente e pata de trás, aqueles bichos que são os *perfect walkers*, como chamam os caçadores, que põem uma pata justamente em cima da outra quando a outra saiu. As trilhas são mais regulares, ou seja, um lobo é um *perfect walker* porque é um caçador, enquanto um cachorro é mais errátil quando caminha. Todas essas coisas eu fui olhando para nutrir o meu projeto e cada uma despertava outras ideias. Percebi que existem diferenças entre o trote e o galope. Finalmente, estabeleci que queria fazer um animal selvagem. Esse animal selvagem terminou sendo um coiote, porque um coiote tem toda uma importância e uma presença no lendário americano, e no lendário indígena também. Ele é o enganador, o mágico, o coiote. Ele ao mesmo tempo impregna toda uma literatura. O coiote também, naquela área da fronteira de San Diego, é chamado a pessoa que faz os papéis para os mexicanos cruzarem ilegalmente a fronteira. Achei que isso era bastante provocativo pelo fato de ser uma entrada de museu, ser uma passagem. Esse museu está localizado naquela área ali, também em frente ao mar. Tudo levava àquela ideia que eu pude depois explorar, onde apareceram esses dados assim de tempo. Esta é a minha primeira instalação que o tempo, os rastros, os índices com os quais eu sempre trabalho, são índices de algo que já passou, algo que passou por ali e deixou aquela marca. Então tudo isso agiu na minha imaginação para eu poder começar os desenhos preparatórios, que fiz às montanhas! [*Regina toca amorosamente os desenhos e fotos sobre a mesa*]

Ao voltar para o Brasil, eu elaborei todos esses pensamentos. Disse que já tinha tido a ideia, que eu estava contente, que chequei, fotografei, olhei e dava certo, pude visualizar, mas tinha consciência que precisava afinar tudo. E esse afinar foi longo, demorou um mês e tanto ou mais, dois meses, de muitos desenhos. Estas são reproduções dos desenhos, de alguns dos desenhos em que eu testava malhas de perspectivas. Eu usei um padrão também em perspectiva, porque minha ideia era criar uma espécie de ilusão de paredes curvadas, ou seja, que as patas começassem no chão e escapassem pelo encontro das paredes com o teto e iam diminuindo no sentido de criar uma compressão de perspectiva. Na verdade, uma falsa perspectiva todo o tempo, não tem convergência. Eu me dei conta que o hall era tão grande, que tinha tantas colunas, que é tão distraído o percurso, que eu tinha que caminhar ao lado das paredes para poder perceber, então isto determinava, na espacialidade que eu escolhesse, que eu não

deveria ter um ponto de correção na própria perspectiva, ou seja, um ponto privilegiado para olhar e ver tudo funcionando. Praticamente ao contrário, deveria perceber um deslocamento. Então usei uma falsa perspectiva [*Regina mostra a ideia num dos desenhos*], ou seja, tudo é paralelo e só comprime para cima, não tem convergência. Isto ocasionou depois, lá, no real, um efeito que eu contava, mas não sabia que ia ser tão forte: quando você caminhava ao longo desta imagem toda, ela se deslocava junto, criava mais ainda a ideia de movimento. A única coisa que eu tentei produzir foi uma confluência dessas paralelas em cima da porta da coleção.

Isto é a maquete de papelão que eu fiz [*Regina aponta o xerox colorido da foto da maquete colocada na parede atrás de si*], mostra o padrão de dálmatas, tem uma interrupção que o próprio Venturi criou, que sugeria bastante a ideia da fronteira também. As patas começavam a partir do chão, na figura desse animal. No projeto original havia uma parede, essa enorme, das patas que sobem e havia uma pequena com as patas que desciam. A minha ideia era capturar a imagem a fugir. Entretanto ao chegar lá, ao realizar o trabalho, num outro ano, não em março, mas em setembro porque esta minha participação foi adiada, a parede onde as patas desciam, que era uma pequena parede, bem pequena, havia sido tomada por uma obra de Sol Lewitt, o museu tinha alugado por um ano - ele produz aquelas instalações específicas por um tempo - e não foi possível retirar. Isso aconteceu em virtude do deslocamento da exposição. Eu desisti, tive que desistir das patas que desciam. Na verdade o que aconteceu foi, mesmo assim, uma coisa enorme. Tem mais de 700 patas aí pintadas!

Depois desses desenhos, eu planejei, eu fiz simulações já em cima de fotografias [*Regina mostra três xerox coloridos com desenhos feitos sobre as fotos*]. Isto não é desenho de computador, eu já tinha claro assim o que ia acontecer com a figura. Não sabia como produzir isto, uma coisa que tinha que ter uma regularidade que o meu desenho, sozinho, não ia conseguir. Os dados que tive para trabalhar - e que para mim são importantes porque não são limitantes mas são provocativos, dão parâmetros - são as plantas. Diversas plantas que recebi do museu e que mostram as medidas todas, as laterais, os cortes. Com tudo isso que eu pude trabalhar para reconstruir à distância, como estava todo o espaço trabalhando nas diferentes maquetes de papel para testar todo o tempo aquilo que eu estava fazendo. Quando eu fui ao museu para realizar esse trabalho, fui com tudo certo, na medida e no tamanho, para executá-lo. Aí não tem mais invenção: nesse momento, é só realização.

O que aconteceu neste momento [*tocando os desenhos*] quando estava testando tipos de patas, inclinações, compressão, enfim uma porção de coisas... Cada desenho desses levava dias para ser feito. Havia um momento em que eu passava para um ajudante continuar, era penoso. Finalmente, pude regularizar todos através de um programa de computador, e chegar à malha final onde eu coloquei, na mesma inclinação a sequência de patas [*Regina mostra o grande desenho de toda a malha colocado na parede*]. Cada linha é um coiole galopando, então cada quatro patas é o módulo do galope. Se as patas têm a mesma largura, elas diminuem na altura, essa é a distorção que eu imaginei para elas. Quando eu pude fazer essa malha em proporção, na medida das paredes, é que eu selecionei uma sequência, como sendo ótima, para ter os meus padrões, para poder realizar aquilo que foi finalmente um grande desenho, como uma grande partitura. Eu tive que fazer isso no tamanho do espaço, ou seja, com quatro metros e meio por vinte metros. Eu fiz isso num estúdio, com tiras de papel, como se fosse papel de parede. Foi o que eu levei para lá. Estas imagens aqui são: *subindo A - subindo 1* [*mostrando dois desenhos de patas em perspectiva*], já são codificações dessa malha. Eu usei isso para ampliar o tamanho, a pata. Essa pata aqui tinha quase dois metros de tamanho. Com isso eu cortei uns moldes de plástico, todos numerados, que eu usava para replicar o desenho com essa malha toda... Aqui, não sei se me explico... - Agora vem o S2, coloca nesse quadradinho o S3... Então consegui reconstituir toda a malha, dividir. Toda uma sistemática para poder enfrentar esse tamanho, essa situação.

Viajei para San Diego em setembro do outro ano com este desenho, que eram os moldes para recortar. E lá a tarefa foi colocar esses moldes na parede, recortar, contornar e pintar, para a qual o museu me deu um grande número de ajudantes, colocou andaimes,... Isso foi feito durante uma semana e meia. Foi uma tarefa que envolveu jovens artistas que vieram ajudar e até crianças que depois foram tiradas do trabalho porque elas poderiam cair de andaimes. Era assim uma coisa muito engraçada até porque, na verdade, eram desenhos para preencher. O que havia era para executar. Ele ganhou aí essa qualidade de *cartoon*. Então eu acho que isso diz um pouco o que foi esse trabalho. Quando eu estive lá, os dois artistas já haviam estado fazendo o seu trabalho, um no jardim e o outro num grande mural externo. Um era um artista da Califórnia muito conhecido e o outro era um artista mexicano.

Essa é a história do projeto. Eu enviei todo o dossiê ao museu para que estudasse o trabalho, enviei a maquete e o museu demorou muito tempo para me responder o que achava,

me deixou muito aflita. Mas, o que havia eram umas tensões em relação à visualidade do espaço. A minha instalação ficou muito forte e dialogava tão próximo aos padrões do Venturi - depois ele colocou mais padrões ainda, que eu nem tinha visto quando eu fui lá, nas orelhas daquela lanterna, parecia assim que ele tinha continuado o trabalho com aquelas patas e enlouquecido, porque ele não ia fazer patas de coiote. De alguma maneira pareceu melhor e depois eu entendi que era também melhor para mim, estar quando se reabrisse oficialmente o museu, quer dizer, não reabrisse para mostrar a reforma, mas reabrisse o museu em setembro.

Nesta exposição eu estive. Nesta sala foi colocada também uma obra, embaixo dessa lanterna, que era uma grande aranha da Louise Borgouis semelhante a essa que temos aqui no MAM. Então a entrada virou um pouco um zoológico: havia os dálmatas no chão, havia os coiotes na parede e a aranha embaixo da lanterna.

Esta instalação ficou lá, muito bem executada, foi registrada, mas terminou. Um dia me telefonaram dizendo que estavam pintando por cima, que tinham muita pena e que era assim. Eu também fiquei com muita pena, mas ela terminou. O museu me deu muito suporte, inclusive me deixou fazer o que eu não sabia que poderia fazer: pintar algumas pegadas no chão, ou seja, preparou o chão com uma cera especial naquele lugar, para que eu pudesse colocar. Tudo funcionou perfeitamente. Essa obra foi muito vista, muito visitada. Quando estive lá, ainda fiz palestras sobre o meu trabalho de modo geral e as conexões com essa obra particular, com outras... Quer dizer que tudo isso foi cercado de todo um contexto interessante. Tive a colaboração da Inês Raphelian, ela foi uma das minhas primeiras assistentes. Vindo para uma bolsa para a *Banff Centre* onde ela como artista ia desenvolver o seu trabalho, parou em San Diego para me ajudar. De alguma maneira ajudava também a organizar o grupo dos assistentes voluntários, que o museu havia colocado. Mas foi uma tarefa coletiva grande.

Esta obra, como eu falei, teve depois desenvolvimentos em trabalhos posteriores. Eu sempre pensei que deveria mostrar um pouco dela no Brasil. Então, quando eu fui convidada pela Casa Triângulo para fazer uma instalação no ano passado, me foi oferecido um espaço específico onde o elemento central era uma janela da Academia. Achei de fazer uma invasão de pegadas através dessa janela. Esta, a imagem do folder [*mostrando a imagem da janela no folder*], é a imagem parcial do trabalho porque ocupava também um pouco do teto da sala. Esse trabalho tem uma relação irônica com o *fresh window* de Marcel Duchamp porque é também uma janela da qual eu opaquei os vidros para criar um fundo de onde, pudessem estar vindo essas pegadas pretas. Este já é um trabalho muito mais orgânico. A ideia é de irrupção. Eu pensava em um pesadelo e assim entendi que ele ia funcionar como essa irrupção incontrolável, com essas pegadas que saem desse escuro. Entretanto o resultado final foi diferente disso. Entendi que o que havia era uma contaminação gráfica. O real, a janela, virou uma imagem também. Eu senti como uma espécie de *cartoon* e me interessou essa qualidade também. Na verdade esse trabalho foi realizado diretamente no computador, através de scanner e quando foi realizado com máscaras na parede, ganhou essa qualidade também de ser um desenho de computador passado para a pintura na parede. Esse trabalho, como outras diversas sequências de objetos, como um livro peludo, umas patas, enfim, uma pequena caixinha que é na pata do coiote, são diversificações deste imaginário todo que de repente me ocupou.

Ainda agora há um projeto, neste momento, super novo, inédito neste exato momento. É um projeto para a fachada do prédio da Bienal de São Paulo. Fui convocada pelo curador para realizar uma obra que respondesse ao tema da antropofagia, o tema dessa 24ª Bienal. Eu pensei em projetos que dialogassem... Ele me ofereceu a fachada do edifício, o que para mim foi um desafio porque já venho, de uma certa forma, cercando através de obras anteriores, como o *Super X* e outras coisas. Entretanto este era neste momento, fisicamente, o maior. Este é o projeto, em andamento ainda, que eu realizei para essa fachada. [*Regina mostra a foto-montagem do projeto da fachada, muito próximo ao que seria executado depois*] Os animais estão aí de volta, desta vez conectados à ideia da devoração, da voracidade que é própria dos conteúdos da antropofagia, ao mesmo tempo eles aqui, são trilhas bastante organizadas. Você vê que não parece uma forma explosiva, mas trilhas de animais de muitas latitudes. A antropofagia é, sobretudo, os modos de digerir culturas alienígenas e transformá-las em sua própria identidade. Na minha cabeça funcionou a ideia do edifício estar no parque, que os animais também escapem para lá. São animais de todas as latitudes, tem lagartixa, urso polar, tem alce, tem tatu, tem também pássaros, tudo que não aparecia nos outros trabalhos. Não sei se será essa a última floração dessa ideia, mas de toda maneira ela está em progresso. Esta é que, no momento desta gravação, pode acontecer...

*Quanto a relação com o curador, com a encomenda:*

Houve umas coisas que breparam, por isso a demora. É que o curador saiu do Museu de San Diego e se mudou para Santa Fé. Agora é o curador do Site Santa Fé, no Novo México.

Quem assumiu a curadoria da exposição foi o diretor, há longos anos o prestigiado diretor do museu americano Hugh Davies. Ele assumiu a direção e a coordenação daquela exposição também, que era da curadoria de Louis Grachos. A exposição que abriu o museu, da qual eu fiz parte como sendo uma continuação daquele projeto que já havia sido feito uma parte, é a exposição sobre as instalações do museu, *Blurring the boundaries*, uma exposição que rendeu um livro bellissimo sobre a história das instalações - porque o museu de San Diego, é um dos museus americanos, talvez aquele que tem a coleção mais fantástica de instalações. Havia muito carinho de Hugh Davies, porque estava sendo editado o livro sobre a história das instalações. Eles têm muitas instalações, salas específicas que precisam ser reconstruídas, é um museu radical nesse aspecto. A minha instalação entrava em profundo acordo com essas obras que precisavam ser refeitas a todo momento, que vão ser colocadas, então foi Davies quem tomou conta da curadoria.

Quando eu cheguei no museu ele não sabia da parede pequena. De alguma maneira a comunicação tinha se cortado, por isso o conflito de eu dizer que também aquela parede fazia parte do meu trabalho. Criou-se uma dificuldade, mas eu sempre tenho bastante flexibilidade para modificar e adaptar. Inclusive tem uma parte desse trabalho que inventei lá na hora, que foi botar umas pegadas fora, naqueles muros que dão para o mar, como se os coiotes estivessem escapando para o mar. Eu compensei uma coisa com a outra. Mas, no momento em que estava decidido, que o próprio diretor do museu era também quem fazia a curadoria da minha exposição, eu tive uma grande assessoria no setor de arte-educação no museu, grande mesmo, para tudo o que foi necessário fazer lá. Aí foi completo o que eu pude receber como apoio de todos os ajudantes que eu quis e, inclusive o museu ficava aberto se eu quisesse trabalhar mais uma hora com essas pessoas. Essas pessoas eram contratadas pelo museu, os materiais todos que eu precisava estavam sempre no ponto e em ordem. O trato foi muito interessante. Eu até hoje, não sei o que Venturi achou do trabalho. Hugh Davies fez o contato com ele, mandou os trabalhos e ficou assim, no espaço... Acho que foi bastante elítico, mas ao mesmo tempo também sempre fiquei esperando essa informação que nunca me chegou.

O museu conservou os desenhos preparatórios que eu levei. Fazem agora parte da coleção. Tem vídeos de todo processo. Acho que a relação com o novo curador foi muito profícua. Louis Grachos recebeu também os resultados de todo o processo que no final foi ele quem havia detonado, ou seja, me convidando para fazer o trabalho.

*Algo mais? [Regina olha as questões de apoio]*

Entendi que devia apresentar o projeto visual e verbalmente. Devia apresentar e expor também quais teriam sido as minhas prerrogativas, o que havia provocado a minha imaginação, em que se fundamentava o que eu estava imaginando. Eu quis, de alguma maneira, apresentar verbalmente aquilo que estava sendo visto, já nos elementos visuais que estava apresentando, que eram as fotocópias dos desenhos preparatórios, a maquete. Poderia não escrever nada, mas eu precisava dar o nome, era importante. Tudo foi importante, eu precisava dar minhas fontes, de modo a calçar o projeto. Isso procuro sempre fazer, porque acho que é importante para mim também entender como todo processo se realiza... Eu tinha que falar que tinha sido os dálmatas, eu tinha que falar como é que era a coisa dos animais, como é que eu tinha escolhido fazer a perspectiva, porque ela era assim. Eu acho que esses dados são importantes para o museu e são importantes para aqueles que vão se comunicar com as visitas, por exemplo as visitas guiadas. Isso tudo foi conversado. Eles vinham conversar comigo, muitas vezes com esses papéis meus na mão, tomavam notas - modificavam evidente, mas eu pude falar que usei esses pequenos livrinhos de padrão de animais. Tudo isso era conhecido do museu, como eles tinham os desenhos preparatórios, eles sabiam exatamente do que eu estava falando.

Então é isto, estes textos foram produzidos por mim, no sentido de divulgação.

*Eles só existiam necessariamente para a divulgação ou faz parte do teu processo de criação também alguma coisa escrita?*

Não, quando estou inventando, não invento escrevendo não, invento desenhando. Só desta vez é que me apareceu, estranhamente, como palavras, como frase e em inglês ainda por cima. Não sei estava sonhando ou o que era, mas eram os animais cruzando, atravessando..., tinha a ideia da atravessada, do tempo, do fluxo, porque essa imagem foi tomando conta da minha cabeça, os dálmatas que pareciam as pegadas de um bicho gigante. Eu nunca anoto o que devo pensar a seguir. Eu penso visualmente. Mas depois, olhando para trás, para poder entender o que pensei, eu analiso, separo, me distancio, para poder ver. Inclusive há uma coisa muito engraçada nesse primeiro texto. Quando eu voltei para São Paulo, encontrei um livro que Carmela Cross tinha me dado de presente. Um livro de uma psicóloga junguiana chamada Clarissa Pinkola Estés sobre arquétipos da mulher selvagem. Mas eu não

tinha lido, não tinha tido tempo, eu saí para viajar, nem sequer tinha aberto o livro ainda. Quando eu voltei, comecei a ler. Aí fiquei muito espantada... porque no prólogo do livro - eu citei no texto - diz: "... mas a sombra da mulher selvagem ainda ladra ou faz um ruído atrás de nós durante nossos dias e nossas noites. Não importa o que somos, a sombra que trota, que está trotando atrás de nós tem definitivamente quatro pés". [*Regina lê o trecho que compôs seu texto para o museu*] Então eu fiquei pensando que, de alguma maneira aquilo que eu estava fazendo tinha a ver com isto, e que podia ser interpretado como uma espécie de identidade feminina, a minha, marcando o espaço, porque eu fiquei..., a coisa do trote, dos quatro pés, não esperava isso. Não sabia do que tratava o livro e de repente eu vi que tinha o lobo ou a loba, o que fosse, deixando as marcas. São coisas que não sei de onde vêm. Por isso eu queria dizer que são coisas que fertilizavam a minha imaginação, de repente. Não é que fosse isso o que eu estava fazendo, mas era uma leitura possível. Essas leituras possíveis que o artista também faz para o seu próprio trabalho...

O projeto foi um projeto bom, enorme, milionário, custou US\$ 9 milhões. É um projeto muito competente feito pelo Venturi, a mulher dele Denise Scott Brown e a firma que eles têm de design. Está lá!...

*E que avaliação você fez deste depoimento, disto que aconteceu agora?*

Acho que é a primeira vez que eu conto tudo, em sequência e que registro. Talvez eu tenha contado fragmentos disso em muitas situações, contei informalmente o projeto. Mas é a primeira vez que eu mostro inteiro assim e dou sequência. Para mim também ajuda a linealizar um pouco, porque, na verdade, ele não é assim linear. Mas, agora eu posso ver no tempo todas as fatias da criação e que nesse caso eu conservei. Na verdade eu tenho uma malinha em casa, preta, de desenhos, onde fui jogando tudo desde o primeiro momento, talvez já prevendo que no futuro haveria esta entrevista... Fui pondo ali as plantas, porque era tanta coisa que eu tinha para tratar, eram os parâmetros, os limites que a gente fala, aquilo que diz como o projeto tem que ser, especialmente projetos assim que são efêmeros, que tem que lidar num espaço dado. Todo tempo estou tratando com isso. Às vezes, tem tantos projetos ao mesmo tempo, que têm que se dar em diferentes épocas, que eu crio um arquivo, uma mala para cada um. Tudo que eu junto daquilo vai sendo guardado, estão lá nessa mala. Eu até desenhei uma pata em cima, até tem as cartas, jornais que ele mandava para que não se espalhassem pelo ateliê. É uma caixa de referência. Ainda existe essa caixa lá. Foi onde encontrei essas primeiras fotografias. São, realmente, o primeiro momento que eu entrei no museu e não podia chegar nesse lugar, estavam todas as portas tampadas. Os americanos quando fazem uma obra, geralmente não deixam a gente entrar, tem que colocar capacete, luva e tal. Tinha que ficar espiando atrás daquelas bandas amarelas e fotografando para não correr nenhum risco, mas eu entendi que era ali que eu queria fazer o trabalho. Era difícil, um desafio...

### **Anexo 3 - Depoimento: o olhar do educador de arte sobre um projeto**

Depoimento da arte-educadora Prof. Rosane Acedo Vieira, gravado em vídeo no Instituto de Artes/UNESP, em 08 de julho de 1998

O projeto que eu vou relatar aqui foi um projeto que desenvolvi o ano passado com alunos de 1.º ano de colegial. Foi um projeto bastante gratificante, muito interessante, que me envolveu bastante, que me ensinou bastante. É por isso que eu resolvi falar deste projeto, especialmente.

Fui convidada, no começo do ano passado, a pegar as aulas de artes desde os primeiros colegiais. Eles fazem parte de um projeto novo que a escola desenvolve. É um colegial diferenciado, inclusive na montagem curricular, tem algumas coisas novas. Essa montagem se deu por iniciativa de alguns professores que estavam interessados em construir algo novo. A escola deu, então, esse aval e eles montaram este curso com assessoria externa e interna. Em seguida veio a nova LDB, que deu base legal ao funcionamento desse projeto. É um projeto multidisciplinar, interdisciplinar, tem a preocupação de que o aluno não fragmente mais o conhecimento; que o conhecimento seja único e que ele transite por todas as disciplinas, juntando todas as especificidades do saber, do conhecimento, para ter uma bagagem consistente, realmente, que faça sentido.

Quando eu fui convidada - não havia participado tão de perto da montagem do projeto - eu tinha uma série de..., tipo uma inquietação "danada" em relação com "o que eu posso fazer com o que está aí?". Mas realmente era uma coisa fascinante o que estavam me propondo. Fui

convidada pela minha coordenadora da escola, que me falou: “\_ Você tem o perfil para trabalhar com esse projeto.” Então, inicialmente, tratei de ler tudo o que os outros professores haviam já lido, para iniciar e decidir qual seria a minha linha de atuação, a minha linha de intervenção no projeto.

Este projeto trabalha com um tema único por ano. No 1º ano, eles trabalharam a cidade de São Paulo, que é um universo bastante grande. Então, todas as matérias têm enfoques diferentes sobre a questão da cidade de São Paulo e eu me decidi, consultando coordenadores, com muito trabalho, que nós trabalharíamos na questão do “ver”, do fazer uma leitura dessa cidade. Achei que seria mais lógico, muito melhor trabalhar pela questão do ver.

Para iniciar, num primeiro momento com os alunos na primeira aula do semestre, eu lancei 3 questões: “Como eu vejo São Paulo?”, “O que eu vejo em São Paulo?” e “Como eu me vejo em São Paulo?”. Era um exercício bastante simples: eles tinham que fazer em dupla - a sala de aula deles também tem uma configuração diferente, eles sentam-se em mesas maiores e dois alunos por mesa - , então, eles já estavam divididos em dupla e um aluno estaria relatando para o outro estas questões. Um aluno relatava e o outro estaria registrando através de desenhos bastante esquematizados. O que relatava tinha que se limitar a relatar, não podia estar passando para o outro o que deveria estar desenhando, porque o outro teria a questão da interpretação - interpretar e colocar ali. Então, eles fizeram 3 folhas separadas: “Como eu vejo São Paulo?”, “O que vejo em São Paulo?” e “Como eu me vejo em São Paulo?”

Em seguida fizemos uma leitura com toda a classe e separaram-se os 3 grupos: “Como eu vejo...?”, “O que eu vejo...?” e “Como eu me vejo...?” e a gente foi levantar como é que estava a relação deles com a cidade, a questão do ver mesmo. O que predominava no “Como eu vejo SP?": era uma cidade extremamente confusa, com muita poluição, com muito trânsito, uma coisa terrível, visualmente muito feia. “O que eu vejo em SP?” Eles viam o circuito: shopping, escola, casa e as danceterias, era assim como um “guetosinho”, uma coisa bem da zona sul. E, “Como eu me vejo em SP?” foi um fator bastante preocupante, porque eles se viam numa insignificância total: uma folha inteira em branco e uma formiguinha no meio da folha, ou uma folha cheia de bonequinhos, bonequinhos, bonequinhos e ele perdido no meio da multidão. Ele não tinha assim, nenhum contato com a cidade em que ele se sentisse parte integrante, não só parte integrante, mas realmente ali alguém ativo dentro da cidade. A aparência dele ali dentro da cidade era uma coisa não só de insignificância como também de uma passividade total. Então estes são os dados que nós levantamos.

Junto com isto, trabalhamos muito também a questão da linguagem. Nós fomos levantando este exercício na aula posterior, como é que estava, o que a gente tinha trabalhado ali? Nós trabalhamos com a linguagem oral, com a linguagem do desenho. Nas duas houve a interpretação e fomos levantando alguns conceitos que foram sendo trabalhados. Registro, tudo mais... Com estes conceitos nós montamos um mapa conceitual e que foi na verdade o nosso mapa de navegação durante esse projeto. O mapa é bastante simples [*Rosane olha o texto que apresenta o mapa conceitual*], diz o que é arte, linguagem, dentro da arte as artes visuais que inclui uma leitura e a escrita da imagem através do registro, da representação dentro da questão do tempo e espaço, registro de uma realidade visível e de uma realidade invisível. Nós trabalhamos com esses conceitos basicamente durante o projeto. Esse mapa foi alterado algumas vezes. A gente retomava e alterava de acordo com o andamento do projeto, mas os conceitos básicos eram estes.

Fomos fazer um passeio pelo centro da cidade e fomos até a Cohab de Itaquera também. Fizemos um passeio de um dia todo. Todos os professores do 1.º ano participaram desse passeio - estavam todos os alunos e todos os professores. Uma coisa muito interessante era que no passeio, eles falavam assim: “- Nossa, parece Buenos Aires!”, “- Também parece Nova Iorque!”, entre outras coisas. Eles desconheciam mesmo o que era a cidade de São Paulo. São alunos de classe média alta e muitos deles não conheciam, sequer, o Parque do Ibirapuera, porque nos finais de semana, ou vão para o Guarujá, ou para Campos do Jordão, ou outras alternativas. Poucos alunos conheciam e frequentavam o Parque do Ibirapuera. A permanência deles na cidade era a escola, a do pai trabalhar e só isso. Então estávamos fazendo grandes descobertas nesse primeiro momento. Eles levaram máquina fotográfica e deveriam registrar tudo aquilo que fosse novo para eles, tudo que chamasse atenção de certa forma. Eu não fiz nenhuma instrução técnica a respeito da fotografia; era muito mais pela questão do sentido, registrar sem ter nenhuma preocupação ainda com determinadas regras de enquadramento ou outra coisa qualquer. Nesse passeio fomos até a Cohab de Itaquera para eles poderem perceber que na periferia também tinha uma certa organização, que existe uma parcela da periferia que é organizada. Foram muitas as descobertas e voltamos para a sala de aula com as fotos que eles já haviam revelado e estavam trazendo, e muitos comentários.

Antes do passeio fizemos um levantamento ainda de como era, que conceitos eles tinham da cidade de São Paulo. Um aluno falou: “- Olha, eu acho que tem pré-conceitos. Se a gente não



conhece, então...” E fizeram duas listas dos conceitos que eles tinham da cidade e dos pré-conceitos. Nos conceitos havia violência e essas coisas que a gente conhece muito mais e tinham alguns pré-conceitos também. Quando eles voltaram com as fotos reveladas, através da imagem eles foram juntando a esses conceitos e pré-conceitos e trabalhando em cima da imagem. A gente tinha a imagem como referência e deu muita discussão. Em seguida, pedi que eles trabalhassem dentro desse conceito o que eles tinham como pré-conceito e passasse a ser conceito ou não e escolher alguns desses para trabalhar, fazer um trabalho plástico em cima disso. Foi aí que saíram estes trabalhos aqui [*Rosane aponta vários trabalhos colocados na parede e sobre a mesa*], estes são alguns dos trabalhos. Acho que poderia até estar mostrando...

Neste trabalho [*Rosane vai mostrando os trabalhos enquanto comenta cada um*] ela coloca que as pessoas de São Paulo são sombras, que elas não têm individualidade, elas são todas iguais..., e essas rachaduras aqui - foi uma foto que ela tinha tirado de uma rachadura do asfalto e brotando uma plantinha - quer dizer que existia ainda uma vida, apesar de todas essas pessoas estarem aí representadas como sombras, existia ainda vida nessa cidade, que racha o asfalto.

Este mostra as ligações que se fazem necessárias, entre o concreto e o humano, o trânsito... A forma de registrar é bastante pessoal, de cada um deles.

Aqui, o olhar novo que ele está tendo da cidade, um nascer do sol, uma coisa nova.

Essa, São Paulo é a cidade que se constrói sobre o trabalho. Essa figura deste homem saiu de uma foto que ele fez no centro da cidade.

Essa, também, da Ipiranga com a avenida São João.

Essa, São Paulo que se construiu sobre, uma coisa de destruição da natureza e que tenta recuperar lá numa arvorezinha que insiste em brotar.

Aqui, o patrimônio, da deteriorização do patrimônio, em que o centro da cidade se encontra.

Essa outra é uma montagem, fez uma colagem da avenida Paulista de ontem, de hoje e buscou essa moldura por causa do patrimônio, da preservação do patrimônio, da tradição, coisas que a gente perdeu.

Anterior ao trabalho, eu pedi que eles escrevessem o que eles desejavam fazer. E eles reagiram, foi muito engraçado. Eles falaram: “- Mas por que tem que fazer este registro? Escrever, Rosane? Não preciso escrever, já sei o que vou fazer...” Eu pedi que escrevessem até porque tinha até uma certa intuição de que durante o processo algumas coisas iam estar se modificando e realmente foi o que aconteceu. Eles diziam: “- Eu vou fazer isto...”, “\_ Meu trabalho vai ser assim...” Bastante sintético, mas tinha um registro de um projeto que ia se iniciar.

Durante esse processo eles estavam recebendo outras informações, eles estavam fazendo outras discussões com outros professores. Eles têm Sociologia, História, Geografia, Ciências da Linguagem onde estavam discutindo outros aspectos da cidade também. E foi visível, foi muito claro, a participação desse conhecimento trabalhado em outras áreas para a realização do trabalho deles. Os trabalhos iam mudando. Então, na outra aula eles diziam: “- Ah, já mudei de ideia.” e eu: “- Está ótimo. Então registra porque você mudou de ideia.” Esse processo foi muito interessante porque eles conseguiram perceber o processo criativo, conseguiram perceber que tem começo e meio e que não tem fim, na verdade. Eles pensavam “eu faço isto e pronto, e acontece”, muito intuitivo... Foi uma coisa clara para eles essa alteração. Eu queria que fosse registrado mesmo como um projeto.

Paralelamente, eu estava fazendo as minhas buscas. Eu também estava com uma série de dúvidas, estava com alguns “buracos” a serem preenchidos. Eu comecei a ler muito e tive um apoio muito grande da coordenadora. Quando eu pedia socorro, nós sentávamos... “\_ Vamos ver como podemos ampliar isto, como a gente pode alimentar o projeto.” E foi muito bom porque na verdade para ela também era uma situação bastante nova. Eu recolhia o que tinha da minha prática e passava para ela, e nós juntas teorizávamos para trabalharmos, e de uma certa forma, nós duas nos alimentamos muito durante o projeto, o processo todo, e fomos realizando...

Eles foram fazendo o trabalho... Foram acrescentando, foram mudando. Eles começavam um trabalho, às vezes, eles paravam aquele e reiniciavam outro até chegar nos trabalhos finais.

Paralelamente, eles continuavam a fotografar. Estavam muito mobilizados com essa questão da fotografia. Foi então, que eu propus que fizessem um portfólio. “\_ Vocês estão com um acervo aí tão bom de fotos, que nós poderíamos então montando cada um, individualmente, um portfólio.” E isso foi muito bom porque eles já tinham até caminhos e alguns já tinham realmente montado fotografias, mas a maioria refez uma outra proposta de trabalho. “\_ Não, eu vou fotografar portas e janelas.” “\_ Eu quero fotografar imigrantes nordestinos.” E cada um foi buscando um aspecto a ser fotografado. Alguns traziam e eu ia acompanhando como é que eles desenvolviam e a montagem ficou por conta deles.

Estes alunos têm um histórico que até a 8ª série eles têm aula de artes na escola e têm também no colegial. Mas, até a 8ª série eles estavam tutelados, tinham um material todo à disposição na escola, um encaminhamento... Desta vez eles não tinham mais, não tinham tanta direção. Tinham que estar propondo soluções novas. Nestas soluções, eu dizia: “\_Busquem montagens que tenham a ver com vocês, com seu projeto, com vocês mesmos e busquem materiais diferentes, papéis diferentes,... Vão até a papelaria e vejam o que existe de papéis para estar montando.”. Então, nessa coisa de ir até a papelaria também havia um movimento diferente. Mas não imaginei que o movimento fosse tão grande de alunos saindo e até pedindo proteção policial para estar fotografando em alguns lugares perigosos da cidade, de alunos que foram até o Cambuci (ele mora no Morumbi e foi até o Cambuci) para fotografar determinado tipo de construção. E a mobilização das famílias que acabaram indo junto para estar fazendo descobertas, essas fotos. Foi muito interessante.

Quando eles começaram a me trazer o resultado do trabalho, já uma montagem, eu fiquei muito satisfeita. Realmente foi um trabalho muito legal, porque cada um trazia ali uma parte bastante significativa das suas descobertas e com certeza um novo olhar da cidade, tinha uma nova leitura do seu espaço urbano. Houve realmente uma ampliação.

Tivemos diversas montagens onde eles foram colocando, [*Rosane vai folheando os portfólios sobre a mesa*], por exemplo este menino que foi até o Cambuci. São templos, templos caídos, são casas deterioradas, casas já ocupadas por cortiços e para ele foi uma grande descoberta. Fizeram um texto em cima disto e como estavam tendo espanhol e inglês como línguas instrumentais, então também fizeram, por sugestão deles, um texto em espanhol e um texto em inglês, trabalhando, na verdade, com as ciências das linguagens.

Esta aluna fotografou casas, muito mais por causa da arquitetura e fez uma montagem muito interessante. Nenhuma página se repete, todo com legenda.

Este, fez uma pesquisa maior. Ele trabalhou, ele se preocupou em fotografar árvores que não são nativas aqui em São Paulo, elas foram trazidas por imigrantes. Ele fez um levantamento junto com o pai, dessas árvores, fez um levantamento científico e fotografou-as para a montagem do portfólio. A questão do olhar se ampliou em busca de outras fundamentações. Na montagem também faz alguns truques de montagem para evidenciar algumas coisas.

Esse aluno faz um trabalho diferente. Ele desmontou uma caixa de tênis para fazer a montagem do portfólio e tem muito a cara dele. É um aluno super descontraído. Mas o texto dele é muito interessante e acho vale a pena ler: [*Rosane lê*] “Tirei fotos freneticamente! Procurei expressão. Capturei imagens, pequenos pedaços de sonhos, lembranças, acontecimentos, lugares. Retratei tudo aquilo que há ao meu redor: São Paulo em toda sua imensidão, meu mundo, minha casa. São Paulo vive seu ritmo alucinante, e muitas vezes, o homem paulistano passa tanto de sua vida construindo que não percebe a beleza e a complexidade daquilo que já criou. Falta a sensibilidade do fotógrafo em cada paulistano, a serenidade do momento da expressão e do impacto máximo que é a fotografia. Lancei meu olhar e foi isso que encontrei. Não há nenhuma técnica neste portfólio. Há emoção! Além disso, não tirei fotos apenas daquilo que considero belo. Gostaria apenas de expressar minha visão ao passar por ruas, avenidas, corredores, pessoas...”

A variedade...

Esta, essa menina foi uma das que descobriu o Parque do Ibirapuera e a montagem é bem o jeito dela. Ela é toda certinha, é uma menina preocupada, mais estruturada, então a montagem do trabalho dela revela bastante o que ela é como ela vê.

Outros têm trabalho com uma preocupação além da estética. Este trabalha o conflito entre o concreto e a natureza. Vai buscando como em São Paulo o concreto predomina e combate a natureza.

E outros alunos têm uma preocupação mais social. Essa menina, é a que eu disse que precisou pedir, inclusive, proteção policial para seu trabalho. Ela começa a fazer o trabalho fotografando mendigos e quando mostrou o trabalho no dia da apresentação final - ela é uma menina muito tímida, fala baixinho - falou assim: “\_ Olha, comecei a fotografar, quando tive a ideia de fotografar mendigos, então achei que passaria na rua, fotografaria os mendigos e só. Mas isso deu uma discussão muito grande lá em casa porque a minha irmã me dizia que eu estava invadindo a privacidade deles, uma vez que se eles estão na rua é na rua que eles moram, então é a casa deles. E comecei uma discussão interna na família e me senti na obrigação de estar pedindo licença a eles para fotografar”. Quando ela vai pedir licença, acaba conhecendo, conversando com os mendigos. Ela descobre que eles são diferentes entre si, que eles têm histórias diferentes e tudo o mais. Ela vai se aprofundando no trabalho até que ela resolve fotografar uma determinada praça onde existia uma concentração deles e pede, junto

com a mãe, aos policiais que as acompanhem, pois existia um certo medo, de alguma coisa com drogas, se havia traficantes por perto. E ela vai fotografar. Pede licença e eles começam a contar. O próprio policial fala: “\_ Nunca tinha parado para fazer este tipo de coisa.” Então vai fazendo uma leitura de espaços diferentes da cidade e como é que esses mendigos vivem nesses espaços, como é que se interagem na verdade, e interagem com o espaço em que eles estão. Ela vai relatando tudo isto em textos, vai contando e no final ela fecha com uma fotografia muito bonita, que é uma família que havia sido despejada e que iniciava, na verdade, a sua vida de mendigos. Foi um trabalho bastante sensível e que envolveu toda a família e os textos são realmente muito bons.

Tem alunos preocupados com as cores na cidade de São Paulo; outros, portas e janelas; outros, buracos na cidade.

Este aqui fotografou os cães de rua. É um trabalho também muito bonito, tem fotos muito bonitas.

Na verdade, a direção do olhar foi uma coisa determinada por eles e registrada por eles. Cruzamos todos estes dados nas apresentações em sala de aula e foram momentos muito bons e muito significativos. Acabamos convidando até outros professores para estas apresentações e os que puderam estar participando, se impressionaram muito da capacidade que esses meninos tinham de estar se mobilizando para determinadas coisas. Eles são super protegidos, são alunos que raramente andam de ônibus. Na verdade, eles foram obrigados, para alguns projetos, a andar de ônibus, a saírem de casa e não fazer só o trajetozinho da escola-shopping-clube.

Durante o projeto todo houve uma série de alterações e que eles foram registrando no decorrer. Fui encaminhando, de certa forma o projeto. Nós nos reuníamos, todos os professores, uma vez por semana e nessas reuniões nós trocávamos como é que estavam indo as nossas aulas e o que um poderia estar alimentando o outro. Foi correndo muito bem. Eu não tive grandes percalços durante o desenvolvimento do projeto e ele foi basicamente alimentado pelos meninos que traziam a cada momento novos dados, novas atuações. Avaliávamos constantemente como estava sendo este processo. Como já disse, estas aulas todas aconteciam não só na prática, mas estávamos também lendo textos, discutindo... as discussões eram frequentes, o levantamento de ideias e depois até o levantamento de soluções aos problemas que aconteciam, tudo era realmente discutido com os alunos, sem nenhum..., as participações eram muito positivas. Nada que eu tivesse de dar...

Quando chegamos no final do semestre era isso que nós tínhamos. Tínhamos um projeto e tínhamos que dar um nome para esse projeto. Eles então escolheram dois nomes, depois se definiram por um que é *Veracidade* - tudo junto [*Rosane faz uma linha horizontal no ar*] - que era ver a cidade e a veracidade que existia nesse olhar.

Nós demos por terminado no semestre essa questão do olhar. Não que isso que tivesse parado de ver, não foi por aí. Mas foi uma coisa decidida junto com os alunos. “\_E agora o que a gente faz no segundo semestre?” “\_ Ah! No 2.º semestre vamos começar uma coisa nova. Vamos começar de onde a gente saiu.” Até agora a gente apontou uma série de coisas, no 2.º semestre tínhamos ideia de trabalhar com soluções para a cidade, o que a gente poderia buscar como soluções, mas daí já é um outro projeto, já não faz mais parte deste, se alimentou deste. Já partimos para outro, trabalhamos já com linguagens, linguagens urbanas do out-door, do *graffiti*, já foram outras linguagens.

Mas é bastante interessante... Na finalização do projeto - durante o encaminhamento a gente fez algumas avaliações - mas, no final eu pedi que eles fizessem uma avaliação para estar fechando, em três itens básicos: “O que eles esperavam no início do ano, quais eram as expectativas deles?”, “O que eles viram acontecer, o que ‘rolou’ na verdade?” e “O que eles aprenderam com isso?” Têm algumas colocações bastante interessantes. Uma aluna coloca [*Rosane lê uma avaliação*]:

“\_ Eu esperava que as aulas de artes fossem como as que vinham acontecendo no ginásio, que o professor fazia uma proposta e eu explorava os materiais e escolhia o tema, mas as aulas foram acima das minhas expectativas. No curso de artes trabalha-se em cima de projetos, os quais os alunos elaboram, decidem o material e o aspecto a ser tratado, esse processo é mais longo, mas com certeza mais produtivo.”

“O que aconteceu, o que vi?” Como para os alunos o desenvolvimento do projeto é uma novidade, demoramos algum tempo para organizar as ideias e começamos a colocá-las em prática [*Rosane explica esta demora*] (esse demorar algum tempo, é essa mudança que eles vinham fazendo durante o percurso, estas alterações do projeto). Os projetos de uma mesma pessoa se modificavam através das aulas, o que significa o crescimento dos alunos. Conseguimos enfrentar as dificuldades e trabalhar conceitos. Assim, além da aparência estética, começamos a desenvolver o conceito para os trabalhos.

“O que ela aprendeu?” No curso aprendi a desenvolver um projeto organizando conceitos, ideias e materiais. Desta maneira acabei criando certa independência em relação a esse aspecto, desenvolvi a minha autonomia. Aprendi também a olhar de uma forma diferente as coisas e aprendi a ter um olhar mais crítico e mais perceptivo. Meu olhar sobre a cidade de São Paulo se alterou profundamente, hoje me sinto mais cidadã”.

Estas colocações foram feitas no final, quando terminou o projeto.

Enquanto eles faziam o portfólio, como eu já disse, eles iam trazendo algumas fotos. Quando fiz esta proposta eu já tinha algumas fotos em mãos, por isso que tive essa ideia até de estar organizando este portfólio. Eles traziam, discutíamos as fotos. Daí sim, eu já fui levantando algumas questões estéticas, de enquadramento, luz, iluminação, algumas dicas mais técnicas e eles iam contando o que ele haviam feito.

Começamos a estipular alguns prazos: “- Dia tal traz as fotos para ver...”. Alguns traziam dentro do prazo e outros diziam: “- Olha, não foi possível porque o lugar que eu quero ir é distante, não consegui.” “\_ Eu tenho que fotografar um prédio em construção, restauração, mas preciso de uma autorização e essa autorização não chegou ainda”. Foi muito interessante porque eles foram percebendo quanta coisa existia no trajeto de um projeto até chegar ao final. Os que traziam no dia: “- A nossa nota vai ser diferente porque a gente trouxe no dia.” E fomos negociando muito essa questão dos prazos e eu percebi uma coisa muito interessante, a relação de confiança que existiu nesse projeto, a relação de confiança professor-aluno, aluno-professor. Eu não senti necessidade, em momento nenhum, de estar cobrando: “- Tem que trazer em dia tal, tem que fazer isso e aquilo.” Os primeiros que se sentiram meio incomodados porque haviam trazido, acabaram refazendo os trabalhos porque os outros traziam ideias mais sugestivas ou talvez tinha tanta novidade no trabalho do outro que ele podia ser um pouco mais ousado.

Aconteciam coisas muito engraçadas, uma aluna falou: “- Olha, você sabia que não pode fotografar dentro do shopping? Você sabia que não pode fotografar vitrine? Você sabia...” Eles foram descobrindo uma série de coisas, o que podia e o que não podia, porque não podia e até isso a gente discutia o que era a questão do público e do privado. Uma aluna comentou: “- Não posso fotografar construções, eu estou fotografando, mas minha mãe fica com o carro aberto, eu fotografo, fotografo, e entro correndo no carro.” [risadas] É lícito ou não é lícito? Como é que você está fazendo uma coisa? Essas discussões a gente trazia para a sala de aula. “- Mas também eu não vou fazer nada com as fotografias, é um trabalho escolar, eu não sou espia...”, “\_ Não, mas se não pode, não pode.” E uma série de coisas a gente discutiu dessa ação de cidadania que estava aparecendo naquele momento. “Tem lógica, não tem lógica”. Essa menina, mesmo quando ela relata dos mendigos, ela falava muito pouco sobre o trabalho dela durante o processo. Ela trouxe algumas fotos depois comentou que estava indo a esta praça, que estava fotografando a avenida São João, embaixo do Minhocão, ela ia contando. E eles falavam: “- Mas você foi até o Minhocão?” e ela falava muito pouco, outros falavam muito mais. Mas quando ela falava causava uma certa movimentação e uma mobilização por eles estarem buscando. Tem alunos que foram fotografar as favelas e diziam: “\_ Nunca tinha entrado numa favela antes, e eu tinha ideia muito diferente do que é uma favela. Quando eu fui fotografar, primeiro tinha uma pessoa que veio me perguntar porque eu estava fotografando e me levou até o presidente da associação dos moradores de favela que me deu todo o amparo para estar fotografando. Conversamos e descobri um monte de coisas. Numa outra favela já tive outra recepção.” Essas coisas eles foram trazendo e eu dizia para tomar cuidado... [risadas]

Eu tinha até uma certa preocupação com os pais, porque podiam se perguntar quem é essa professora maluca [risadas] que está pedindo para o meu filho entrar numa favela, ou que era para o meu filho fotografar de cima de um viaduto. Eu dizia: o projeto é de vocês. Vocês são responsáveis por aquilo que estão desenvolvendo, é uma questão de autonomia. E não tive nenhuma crítica neste sentido, pelo contrário. Quando nós fizemos a exposição final no final do semestre, nós convidamos todos os pais para uma reunião e os trabalhos estavam todos expostos e os pais se surpreenderam muito. Teve uma mãe que é arquiteta que quando viu os trabalhos, falou: “\_ Nossa, isto está tão bom! Se eu soubesse teria trazido um monte de gente para ver isto aqui”. E é muito interessante porque quando eles fizeram tudo isso, o pessoal da escola, não só os professores que estavam envolvidos no projeto, viram os trabalhos e outras pessoas da escola, e perceberam que não era um trabalho qualquer, que era uma coisa muito boa e comentavam: “\_ Nossa, Rosane, estão falando tão bem do nosso trabalho. Foi tão bom mesmo assim?”. Essa coisa da auto-estima e da auto-confiança deles, foi muito legal para mostrar que são capazes de produzir, não só da questão da produção visual, mas da produção mobilizadora. Eles estavam mobilizando outras pessoas e nisso eu fui uma pessoa muito mobilizada por esse projeto.

Eu acabei fazendo as pazes com a cidade também. Estava meio brigada com a cidade de São Paulo. Eu vim do interior para cá há muito tempo, vim em busca de São Paulo, São Paulo era

para mim a Meca mesmo, eu fiz questão de vir e estudar aqui e trabalhar aqui e nunca tive a menor intenção de voltar para o interior, até 5 anos atrás, quando comecei a ficar muito cansada e muito enjoada da cidade e também fiquei muito restrita ao meu pedacinho onde moro na zona sul, faço tudo por ali. Com essa coisa dos meninos eu também comecei a fotografar, também senti essa necessidade de estar fotografando, de estar buscando novos olhares sobre a cidade e de repente me vejo em cima do Minhocão com trânsito totalmente parado e eu fotografando os topos das construções, das casas, dos edifícios e eram realmente grandes descobertas para mim. Uma coisa que eu via, passava sempre, mas não tinha tanto significado, E fotografei muito, o ano passado realmente foi assim... Eu comprei uma máquina nova, está me mobilizando a fotografar e percebi isso também na minha filha que me acompanhava e foi muito gostoso também mostrar- lhes também a minha produção, embora não tenha organizado em portfólios, foi bastante..., mexeu muito comigo esse projeto...

Fomos desenvolvendo outras coisas... Dentro da questão de arquitetura, eles foram trazendo... Quando eles fotografavam e eles perguntavam : “\_Que estilo de casa é essa? Esta construção foi feita em que época?” Também enveredou, por estarmos trabalhando com registros fotográficos, para alguns aspectos da arquitetura da cidade de São Paulo, da história da arquitetura da cidade. Eu fiz esse trabalho junto com a professora de história e a gente fez os 3 ciclos: São Paulo, a cidade de taipa, a cidade de tijolo e a cidade de concreto. Foram discussões paralelas que iam acontecendo e que a gente ia alimentando de acordo. A fotografia foi sem dúvida alguma, o nosso resgate. Quando a gente pegava pela imagem e da imagem, levantava uma série de questionamentos.

*\_ E sobre a ação do coordenador?*

As intervenções que aconteceram em relação ao coordenador foi muito mais no sentido de apoio mesmo, de estar incentivando, ou até estar buscando algumas soluções práticas para uma que eu estava desenvolvendo. Por exemplo, eu coloquei: “- Preciso estar expondo os trabalhos desses meninos”, então juntas nós achamos uma forma de estar expondo esses trabalhos que fosse agradável para eles, agradável para os pais. Durante o projeto, sempre que senti necessidade busquei o apoio, o aval dela em uma série de coisas e ela esteve me alimentando também. Ela achava algum texto e me trazia e quando eu achava algum texto passava para ela. Então foi um trabalho desenvolvido ali a quatro mãos. Ela muito mais no sentido de apoio e eu muito mais na questão da ação - e não digo, quando falo ação, que é uma coisa só do fazer, mas é a coisa do construir num total. O papel do coordenador é fundamental e não só do coordenador especificamente do coordenador de artes, mas do coordenador do projeto do colegial. Havia um coordenador a quem a gente se colocava quando havia algum impasse. Havia reuniões dirigidas por um coordenador. Nas reuniões semanais estavam presentes todos os professores e a minha coordenadora participou de grande parte dessas reuniões também para se inteirar das coisas como elas iam transcorrendo.

*\_ Como vê sua ação?*

Na verdade eu fui uma mediadora durante o projeto, na questão do conhecimento e em relação aos alunos. Mas fui também uma enxertadora de novidades, à medida em que eles levantavam alguma questão, eu já tinha ali alguma coisa para estar fundamentando aquilo e foi muito interessante eles perceberem essa necessidade de fundamentação. Nós tínhamos que estar nos alimentando constantemente e isso eu deixei sempre muito claro para eles, que muita coisa eu estava aprendendo junto com eles. Eu precisei recorrer a alguns especialistas. Tenho uma amiga que é professora de História de Arquitetura, então corria até ela para pedir algumas coisas. Tenho outros amigos que trabalhavam em outras áreas, eu também me mobilizava. Isso ficou muito claro para eles, essa busca do conhecimento, essa busca constante. Não tem aquilo: “- Eu já sei tudo, está pronto, faço de acordo com o que sei e só”. Na verdade não era isso mesmo. E o questionamento também permanente daquilo que eu já sabia. Isso também eu deixava muito claro para eles que como educadora eu também questionava alguns dados que eu tinha e por isso ia em busca de novos dados para resolver alguns problemas.

Eu registrei todo o trabalho, não só com fotografias, mas também fazia meus registros. Isso foi uma novidade na minha prática, embora eu já soubesse da necessidade de estar registrando há muito tempo. Mas, eu sempre fui muito desorganizada neste sentido, eu fazia algumas coisas e do ano passado para cá, me obriguei a fazer um registro um pouco mais constante e muito mais organizado, com método de estar registrando. Então fui registrando até para poder saber as retomadas, as interferências quando elas deveriam ser feitas ou não. *[Rosane passa a dar algumas olhadelas para o roteiro, até ao final do depoimento]* Eram registros que me conduziam à reflexão inegavelmente e até no meu contato com a coordenadora era muito mais fácil. Transcorria melhor quando eu tinha isso registrado, era muito mais tranquilo de estar fazendo. Ela também fez alguns

registros das nossas reuniões, já tem um material mais ou menos montado e que facilitou muito o desenvolvimento.

Eu não tive assim nenhuma grande frustração durante o trabalho não, foi bastante tranquilo. Acho que tive mais surpresas. A única frustração - eu falei que não tive, mas tive uma sim - foi o pouco tempo destinado, ainda, às aulas de artes. Embora elas sejam super reconhecidas dentro do curso, ainda me sobra a menor carga horária. A menor carga horária ainda é a de artes, embora com esse trabalho todo que eu acho que é um trabalho quase de síntese de todo conhecimento que esses meninos tiveram durante o curso. A arte foi um elemento catalisador mesmo deste processo de conhecimento. Esta carga horária ainda não foi alterada para esse ano. Esta é uma grande frustração que eu tenho ainda. Embora eu tenha pedido, me manifestado e colocado muito a fala do aluno, inclusive. Preciso de mais tempo, precisaria realmente de mais tempo, mas não foi uma conquista, ainda não foi uma luta ganha. Tive muitas coisas agradáveis: minha pesquisa que foi constante, incessante, me alimentei bastante.

No 2.º semestre a gente fez uma continuidade desse projeto, ele fazia parte já do segundo projeto, mas teve alguma coisa a ver com este. Foi um trabalho lindíssimo. Fomos às cidades mortas no Vale do Paraíba e depois aqui em São Paulo a gente localizou alguns bairros mortos e fizemos alguma relação. Nós vimos o bairro de Campos Elíseos que tem a ver com a elite cafeeira, não mais do Vale do Paraíba, mas ainda tinha o café como produto central. Muito do que eles trabalharam nesse primeiro projeto se incorporou a esse segundo projeto. A questão da relação com a imagem foi um trabalho maravilhoso. Foram coisas que eles levaram e trazem até hoje.

Estes mesmos alunos hoje, estão trabalhando com projeto - o tema no 2.º ano é identidade nacional - e eles estão trabalhando com as imagens do Brasil, fazendo uma análise crítica das imagens do Brasil e sintetizando essa análise num trabalho plástico - a síntese é um trabalho plástico. É um trabalho riquíssimo e que envolve muita pesquisa, que envolve muita crítica e muita fundamentação, muita leitura, eles estão precisando ler muito para se colocar.

Tenho comigo este material todo que guardei do projeto e que carrego, mas são dos alunos na verdade, este material é todo deles. Estou “xerocando” agora, em colorido, porque já apresentei algumas vezes e eles vão meio que desmontando. Mas, tenho todos os registros desde os primeiros registros, primeiros desenhos, primeiros projetos. Tenho tudo registrado para estar fazendo parte do meu acervo pessoal como educador.

Foi um projeto que saiu um pouco da escola. Um dia recebi um convite da PUC para apresentar para alunas do 4.º ano de Educação que estavam fazendo faculdade de Pedagogia e que estavam com sérios problemas em relação à cidade, não era nem a questão de método a ser desenvolvido. A professora que me convidou falou: “\_ Estou com um grupo que está muito infeliz aqui em São Paulo, estou muito preocupada com isso e ouvi dizer que você desenvolveu um projeto com seus alunos e que foi muito saudável.” A gente foi até a PUC, eu levei alguns alunos para eles darem depoimento e foi assim muito bom para eles também uma vez mais. “\_ Olha, o que eu fiz tem valor, mexeu com algumas pessoas”. Quando as alunas entrevistaram os meninos. Eram só mulheres, elas depois falaram que estavam encantadas com o trabalho que fizeram, como desenvolveram os resultados, as conclusões que chegaram, as críticas que fizeram. E eles se sentiram muito bem. Estes que foram comigo à PUC, voltaram à sala de aula e disseram que realmente foi muito bom ter ido e as coisas foram saindo não só das paredes da sala de artes, como também das paredes da escola. O retorno é muito bom.

E, me sinto bastante orgulhosa de estar dando este depoimento aqui por estar socializando essa experiência com outras pessoas e espero, realmente, que ele tenha contribuído para o trabalho da Mirian e para o trabalho que ela desenvolve junto à educadores, à formação de educadores...

#### **Anexo 4 - Depoimento: o olhar do educador de educadores de arte sobre um projeto**

Depoimento do Prof. Dr. Fernando Hernández, gravado em vídeo no Instituto de Artes/UNESP, em 30 de maio de 1998.

O projeto de que vamos falar é um projeto intitulado: *Por que não há mulheres artistas?* Este projeto foi desenvolvido em Barcelona, numa escola muito perto da cidade, em uma população que se chama Espluges de Llobregat e o fizemos com duas professoras, Mercês e Sílvia, com quem eu estou colaborando a uns quatro anos.

O foco central do projeto foi iniciar as crianças de 1ª série à consciência social. A consciência social vinculada ao gênero, vinculada à condição de homem e de mulher, vinculada ao sentido do masculino e do feminino. O tempo de duração foi de uns três meses e nossos encontros não tinham uma periodicidade estável. Nossos encontros eram para planificar, para planejamento, outros encontros para revisar o processo, para planejar novas intervenções e finalmente para planejar a avaliação e para comentar e avaliar o que nós havíamos aprendido neste trabalho. Então, no período de 3 meses seguramente tivemos cinco encontros. Este tipo de trabalho, é muito interessante assinalar, é um encontro, um trabalho que não está coordenado dentro da escola, é um trabalho de que não participam outras pessoas da escola. É um trabalho, uma opção voluntária, pessoal, destas duas professoras e é fruto de um acordo entre elas e eu, um acordo de uma colaboração que não remete à nenhuma instituição. É um acordo em que eu aprendo, elas aprendem e as crianças aprendem melhor, mas não há apoio nem financeiro, nem econômico, nem institucional. Isso é importante assinalar, porque normalmente, muitas vezes a relação educativa está muito mercantilizada. É importante que os formadores, os pesquisadores, os educadores busquemos também espaços de encontro baseados em que aprendemos mutuamente, a partir de fazer este tipo de trabalho.

O projeto de *Por que não há mulheres artistas?* forma parte de uma longa história. É uma longa história que tem muito que ver com a nossa colaboração. Havia falado, anteriormente, que com Mercês, com Sílvia e com outras pessoas que normalmente trabalham em quatro ou cinco anos com primeira série, estamos colaborando há bastante tempo. Inicialmente começamos a colaborar, vinculado ao que seria o âmbito artístico e neste momento as professoras sabem que o que estamos fazendo não é uma questão de “artístico”. É uma questão muito mais complexa, é precisamente este o sentido dos projetos. Não estamos situados dentro de uma disciplina.

Nossos antecedentes prévios foram sobre outros trabalhos, sobre outros projetos que também formavam parte da aprendizagem das professoras para compreender, compartilhar a concepção dos projetos. Antes deste trabalho, tentamos explorar porque os artistas mudam ao longo da sua vida e tentamos explorar como os artistas aprendem, e tentamos explorar a influência do contexto da história, do momento que os artistas estão vivendo no seu trabalho e nas suas obras.

Sempre, e é também importante apontar, há uma norma da escola: em cada trimestre se há de fazer uma visita a uma exposição. Nós aproveitamos esta visita para construir um projeto em relação com a exposição. Isto é muito importante porque levanta uma questão que é uma dúvida para muitos docentes: quem faz a escolha do projeto. Eu falava ontem com uma turma, um grupo de educadores brasileiros, de que esta dúvida vem de um preconceito. O preconceito é que existe, é uma barreira, uma separação entre o professor e as crianças. Se o professor é parte do grupo que está aprendendo em sala de aula, o professor também pode escolher o tema igualmente, como pode escolher as crianças. Pode ser um tema vinculado aos Parâmetros Curriculares. Não há norma pré-fixada, não há um preconceito, mas o que é interessante refletir é esta obsessão que vem de um modelo educativo muito centrado na escola ativa, de que professor não pode fazer a escolha. Quem falou que não pode fazer? Não faz parte da turma? Não faz parte do grupo? Não constrói seu conhecimento a partir da relação como grupo? Portanto, nós decidimos que cada trimestre, pode ser em relação com o tema da exposição, ou em relação com outros temas, e nem sempre vinculado a uma qualidade artística. Por exemplo, o projeto que estamos finalizando, sobre o que trabalharei quando voltar para Barcelona, é um projeto sobre os íberos, um dos povos que habitavam a península Ibérica antes dos romanos. Esta exposição e seu conteúdo não é estritamente artístico, é um conteúdo cultural, um conteúdo de uma outra civilização, de uma maneira de viver. E, concretamente, neste outro projeto trabalhamos a ideia da morte, porque a morte é uma questão muito importante, muito necessária para a construção da identidade da criança.

Como coordenador? [*Fernando lê a questão*] Não sei, não sei se sou coordenador. Não sou coordenador. Meu papel é de acompanhante. Meu papel é de amigo crítico. O meu papel é de observador participante. Eu não coordeno, eu participo de ideias e depois as professoras levam essas ideias à sala de aula. Mas levam essas ideias com as suas interpretações, com sua bagagem, com sua experiência. Não fazem uma tradução do meu discurso, fazem uma reinterpretação, isto é muito importante.

As expectativas minhas como observador participante e das educadoras era de explorar um novo caminho. Era realmente de introduzir uma problemática, que até esse momento, na longa experiência profissional dos professores, não se havia introduzido. Era poder trabalhar desde as primeiras séries a noção de identidade, noção de identidade vinculada ao gênero. Há outras questões aqui relacionadas à tarefa compartilhada. Isto, já expliquei, que é um tipo de colaboração que tento fazer pelo prazer de aprender, não porque haja um intercâmbio econômico, nem de

nenhum tipo [Fernando vira a página do roteiro]. Considero que parte do meu compromisso social e parte do meu compromisso com o trabalho é buscar espaço de colaboração. Porque neste espaço eu aprendo e isso se reverte em outras realidades dentro das quais é possível fazer uma negociação, porque eu tento distinguir quem é a pessoa ou instituição que faz uma demanda. Eu acomodo a negociação à instituição que faz a demanda.

Como se inicia o projeto? [Fernando lê a questão] Este projeto também tem uma novidade que é muito importante. É um projeto que tenta abrir uma porta, uma porta que agora estou explorando, que tenho falado muito, que é mudar o olhar de fora da escola sobre a escola. Neste momento eu tento a hipótese de que se não muda o olhar de fora da escola sobre a escola, a escola não pode mudar. Neste momento, é um momento em muitos aspectos, extremamente conservador e se a escola não educa a sociedade, dificilmente a escola poderá fazer a sua mudança. Por isso, neste projeto também tentamos incorporar os pais e as mães dentro do projeto, por isso o projeto começa falando com as crianças de que falem com seus pais e mães sobre que nome de artistas eles e elas conhecem. É importante porque *artistas* nas línguas latinas, praticamente em todas as línguas, não têm gênero, pode ser masculino ou feminino, não há um apontamento de gênero. Quando falamos de artistas, não estamos falando se são homens ou se são mulheres, é uma questão que nos interessou muito e nos interessou refletir.

Portanto, o projeto começa desde fora da escola. O projeto começa interessando os pais e as mães para dentro da escola. As crianças levaram à escola o resultado de sua conversa com seus pais e suas mães. Se fez um relato dos nomes. Uma coisa que ficou interessante foi ver que praticamente não havia nomes de mulheres artistas. Só havia nomes de homens.

Depois lhes demos, o que seria o segundo aspecto interessante, uma lista que havia saído de uma enciclopédia num diário de grande extensão da Espanha, o jornal *El país*, que saía aos domingos, com uma enciclopédia visual e tinha um tema específico dedicado às artes. Neste tema específico dedicado às artes havia uma lista de, aproximadamente, cinquenta nomes com o título: artistas famosos. Então, fizemos uma xerox, repartimos entre as crianças e perguntamos o que chamava a atenção. Elas comentaram que haviam nomes que eram reconhecidos por elas e eles e verificaram que não tinha nenhum nome de mulher artista. Então, os nossos pais e nossas mães não sabem nomes de mulheres artistas! O jornal *El país* não fala em mulheres artistas! Isto o que quer dizer? Que não há mulheres artistas? Então, neste momento as crianças começaram a falar se realmente havia mulheres artistas, se não havia, o que pensavam...

Imediatamente passamos outra xerox. Este era interessante porque era em inglês. A primeira era em catalão, a segunda era em castelhano e a terceira em inglês. A lista era de um livro de história, precisamente de mulheres artistas, e neste xerox fixava que até o ano de 1900 havia sido contabilizado mais de vinte e cinco mil mulheres artistas. E aqui ficou a dúvida. Ficou a mudança na questão inicial: Se há tantas mulheres artistas, porque as mulheres não são conhecidas? Que há, que nossos pais não sabem, que nossas mães não reconhecem, os jornais famosos e conhecidos tão pouco? E há tantas mulheres...

Aqui há uma situação incompreensível e aqui começou realmente a pesquisa do projeto. A pesquisa não era se há ou não há mulheres artistas, se não o porquê. Se há tantas mulheres artistas porque estas mulheres não são reconhecidas. Este momento foi muito emocionante. Este momento foi muito rico porque coincidiu com nossa segunda reunião - a primeira foi para pensar e planejar - esta, em função dos primeiros resultados, das primeiras evidências. [Fernando vira a página do roteiro] Então quando vimos que os meninos haviam se sentido inquietos, haviam se sentido questionados diante de uma realidade que era injusta, pensamos que realmente era o momento de perguntar-lhes por que eles e elas consideravam que se havia tantas mulheres artistas, as mulheres não eram conhecidas. Neste momento fizemos duas conversações, das quais se fizeram registros nas duas salas de aula.

Uma questão muito interessante é que começaram a levantar as suas hipóteses. Essas hipóteses seriam depois exploradas, exploradas com informação. Uma das hipóteses levantadas pelas crianças foi que as mulheres não eram conhecidas porque não viajavam. Você se surpreenderão com este comentário porque eles e elas haviam aprendido, estudando o contexto de El Greco, que na época de El Greco os artistas viajavam para aprender. Então se as mulheres não viajavam era uma razão porque não eram reconhecidas. Outra questão que eles pensavam era que os temas que as mulheres pintavam não eram tão interessantes como os temas dos homens. Outra questão que pensavam era que seguramente as mulheres não podiam ir à escola para aprender fazer arte. Tinham que estar fechadas, cuidando dos filhos, nas casas e neste sentido levantaram toda uma série de questões. Então o nosso trabalho foi ver que temos estas questões, agora temos de ir às informações, aos livros, para ver o que dizem.

Aqui quero fazer um apontamento. No início comentava que sempre vinculamos um projeto, este tipo de projeto a uma exposição. Neste caso não falei qual era a exposição. Havia



uma exposição. Uma exposição que acontecia e se trabalhava sempre um mês antes da exposição. Era uma exposição de três mulheres artistas latino-americanas: Frida Khalo, uma artista brasileira, Tarsila e uma artista cubana, que não me lembro seu nome, seguramente lembrarei depois. [*Amélia Belaez*] Queríamos também criar um contraste entre a realidade e a exposição de três mulheres artistas e sobre o desconhecimento geral sobre as mulheres artistas.

Voltemos à história. Estávamos num momento em que havia hipóteses, havia dúvidas. Então decidimos que era o momento de aproximar-se à informação. Há uma colega em Barcelona, que está muito preocupada, está trabalhando muito na ideia de uma história da arte da perspectiva das mulheres e ela escreveu um livro precisamente sobre este tema. Nós buscamos neste livro exemplos de fragmentos que tentassem dar respostas às dúvidas que tinham as crianças. Então repartimos em xerox este material para as crianças. Elas iam extraindo e escrevendo a ideia mais importante de todo este tipo de material. [*Fernando vira a página do roteiro*]

Uma vez realizado todo este trabalho, já tínhamos nossas primeiras respostas. Mas necessitávamos voltar à conexão com os pais e as mães. A mesma pergunta que havíamos levantado às crianças: *por que existem tantas mulheres artistas e não são conhecidas?*, levantamos aos pais e às mães. [*Há aqui uma pequena interrupção na gravação em vídeo. A fala continua na gravação em áudio*] E os meninos voltaram para suas casas, apartamentos, para as pessoas, com a opinião de seus pais, suas mães, sobre porquê havia tantas mulheres artistas e não eram conhecidas. Começou a criar-se uma questão que para a aprendizagem era fundamental, que é a triangulação entre a informação, os preconceitos das crianças, e neste caso, os preconceitos das opiniões da família. Este elemento de triangulação seria fundamental para processo de aprendizagem, para construir um percurso do projeto. A partir daqui, vem uma segunda parte que foi ao nos aproximarmos da exposição, nos aproximarmos de uma realidade tangível: havia uma exposição de mulheres artistas. Tentamos situar as três mulheres no seu contexto, o lugar de onde vinham. Isto levou a um trabalho sobre mapas: localizar México, Cuba, Brasil. Fazer uma linha de tempo para colocar os anos que viveram, se coincidiam ou não, se havia algum período das três vidas que havia vivido. Os meninos levaram a questão: Se conhecerem? Se encontraram alguma vez? Depois se construiu uma biografia, uma pequena biografia com um quadrinho de cada uma das artistas.

[*Volta aqui a gravação em vídeo*] Estávamos falando do que acontecia no momento de planejar a visita à exposição. É muito importante que não se vá a exposição num vazio. Vão com todo um trabalho prévio porque senão é uma perda de tempo. Aos museus se necessita ir como parte de um processo, não como uma finalidade em si mesmo. Então, foram ao Museu, os educadores do museu lhes falaram sobre os temas que pintavam, lhes falaram sobre a vida, lhes falaram sobre algumas questões, sobre as técnicas, este tipo de visão que normalmente predominam nas visitas aos museus de arte.

Quando voltaram à escola, precisamente, havia dúvidas, hipóteses que todavia necessitavam ser exploradas. Uma das hipóteses era se aquelas mulheres não eram reconhecidas era porque pintavam diferente dos homens. Na exposição começaram a ver que isto não era verdade, porque se identificavam elementos vinculados ao cubismo e a outros tipos de trabalhos que eles haviam visto em homens. Então, com as professoras - este foi o tema de outra reunião - planejamos uma experiência.

A experiência foi fazer uma seleção de temas pintados por homens e uma seleção de obras sobre estes mesmos temas pintados pelas mulheres. Fizemos duplas destas imagens e as repartimos por duplas também na sala de aula. E a questão era: “\_ Este material é de um homem e de uma mulher. Você seria capaz de adivinhar qual é o da mulher e qual é o do homem?” E não dava! Os meninos e as meninas viram que era impossível encontrar a diferença. Portanto a questão não era de que haviam temas de mulheres e temas de homens. Essa não era a questão, a questão teria de ser de outro tipo.

A partir daqui, da experiência que tiveram, das leituras, os meninos também começaram a levantar hipóteses. Aqui aconteceu um fato que agora estamos pesquisando em Barcelona, porque este material voltou para os estudantes com os quais eu trabalho na universidade e os estudantes estão analisando. Porque, neste momento começa a acontecer uma diferença muito interessante entre as duas classes. Os meninos e meninas de uma sala de aula começaram a falar que a situação da mulher é injusta, que não é direito, que as mulheres são discriminadas, que não tem sido sujeitos de educação, que são marginalizadas. Ao contrário, na outra classe, os meninos diziam às meninas: “\_ Sentimos muito, mas é o seu destino. É uma desgraça, mas tem de ser resignadas e aceitar que a realidade é assim.” Uma questão da pesquisa é: Por que duas classes, fazendo um dossiê e uma trajetória similar levam a uma conclusão diferente? É indiscutível que uma coisa que não sai num dossiê, num portfólio de um projeto é o que o professor não fala: as

intervenções e os apontamentos que faz o professor no discurso às crianças. Isto é o que estamos pesquisando, neste momento, com os estudantes.

O projeto acaba quando, depois dos meninos e das meninas fazerem uma série de experiências tomando como referência diferentes obras de mulheres, provando cada uma das obras de mulheres um problema de técnica, ou de representação, ou procedimentos artísticos diferentes, com uma obra de mulher trabalhando com colagem, outra trabalhando com cera, outra tentando completar a paisagem, outra trabalhando o esboço do desenho. Esta fase foi uma decisão das professoras. Esta fase não foi negociada, nem comentada, elas decidiram desta maneira explorar o caminho. Eu, indubitavelmente, haveria de fazer diferente, mas faz parte de minha colaboração respeitar decisões e, em todo o caso, depois, as localizamos e as avaliamos.

Quando finaliza o projeto, nesse momento que já temos perguntas e temos respostas, já temos uma situação ordenada a respeito da pesquisa de início. O projeto finaliza neste momento.

A avaliação do projeto sempre tentamos fazer a partir de uma pergunta, a partir de uma situação que seja reconstrutiva. E neste caso a pergunta reconstrutiva teria que ver com a mudança que se havia produzido nas crianças, a consciência da mudança entre as suas hipóteses iniciais - *Por que não havia mulheres artistas?* - e a consciência e valorização que tinham no momento final do projeto. Com as professoras combinamos que ordenaríamos estas falas, estas respostas. Mas, chegou o final do curso e não houve ocasião de fazê-lo. É uma tarefa que estamos fazendo com os estudantes e que voltaremos para elas.

O portfólio final se construiu individualmente. Há todos os materiais trabalhados. Há um cuidado muito apurado sobre a apresentação. O trabalho hão de fazer as crianças, no formato A3, formato muito amplo. E há uma ordenação na sequência de todo processo, há uma reconstrução, uma transcrição das falas da criança, dos meninos, há o início de uma história. O projeto é uma história que se explica. O projeto não pode começar com as respostas. O projeto tem um início: com a história, que neste caso é “\_ Vai ver a exposição em Barcelona sobre três mulheres artistas que nos leva a perguntar a nossos pais e nossas mães se conhecem nomes de mulheres artistas.”

[*Fernando vira a página e lê*] Como se dava a relação de parceria entre o educador e o coordenador para encaminhamento do projeto? A parceria se dava em encontros periódicos quando as professoras finalizavam o seu horário escolar. Há de entender que na Espanha, em Barcelona, o horário escolar é muito diferente que no Brasil. O período da escola é das 9h às 17h. Então as professoras, vinham à universidade - é um trabalho que está muito perto da sua escola. Elas acabavam seu trabalho normalmente e chegavam às 17h30min, buscavam uma sala de aula que não havia estudantes e fazíamos um encontro. Algumas vezes vinham alunos, estudantes, para participarem conosco dessa reunião, para aprender também de nosso processo de reflexão. Em algum momento eu considerei que a minha iniciativa era muito precisa, que eu era uma fonte incalculável de ideias e sugestões e o que as professoras basicamente estavam fazendo era segui-las, dando uma ordem, dando-lhes uma articulação. Mas também, como havia falado, em muitos momentos elas também introduziram variações, elas introduziram o seu selo, o seu carimbo, o seu estilo. O interessante é que se vai construindo a partir de um acordo de colaboração. Em um acordo de colaboração normalmente não há conflito, se o acordo está negociado. Mais que discussão sobre pontos de vista, o que em muitos momentos tínhamos eram discussões, debates sobre o caminho a continuar, por onde continuar, se o que planejamos para as crianças eram situações excessivamente complexas ou não, se eles podiam encontrar os recursos. [*Fernando vira a página do roteiro*] Aqui vinha o meu papel que era facilitar, porque tinha uma visão muito mais especializada em imagens, reproduções para que elas depois pudessem trabalhar. Mas sempre, sempre, isto é muito importante, eu não substituía seu trabalho. Se eu buscava as imagens, se eu fazia a xerox em cor, elas depois tinham que plastificá-las, elas tinham que fazer as fichas de cada uma das imagens. Eu não substituía a sua responsabilidade e o seu trabalho. Como observador participante eu sempre intervinha fora da ação. A ação era sempre das professoras. Eu não ia para a sala de aula porque isso comportava uma nova negociação, era outro tipo de contrato.

A formação contínua era indispensável. As professoras tiveram de ler livros de histórias sobre as mulheres, as professoras estudaram as três artistas sobre as que trabalhavam. As professoras precisaram buscar informações sobre literatura de mulheres, sobre trabalho de mulheres o que lhes deu uma grande preocupação precisamente sobre um campo que para elas era completamente desconhecido, era um campo completamente novo. E fizemos porque não era possível comprá-los, xerox de algumas partes de livros. Eu lhes mostrei muitos livros, busquei uma colega que fizera mestrado nos EUA, que tinha toda coleção precisamente de um museu que existe nos EUA, um museu de mulheres artistas. Também tinha uma ampla coleção de slides, de materiais para trabalhar nos museus e tudo isto se colocou à disposição das professoras. [*Fernando vira a página do roteiro*] O meu trabalho como formador era basicamente de abrir

caminhos, mas as professoras eram as pessoas que seguiam o caminho. Eu não levava pelas mãos às professoras, elas eram suficientes, autônomas para trabalhar. Na relação com os alunos, o meu papel era indireto, mas muito presente porque eu seguia o processo das conversas, as intervenções de suas ações, eu ficava muito envolvido, mas de fora. Eu ficava envolvido também com o trabalho sobre o registro, eu também ficava envolvido com a avaliação das produções e precisamente porque consideramos este material muito valioso, na atualidade, como falava anteriormente, estamos fazendo pesquisas com três estudantes sobre todo material produzido, os estudantes têm cópias dos portfólios de cada sala de aula, os estudantes têm toda uma transcrição de todas as conversações, eles têm material de como analisar interações, têm um problema de pesquisa e também têm interesse de fazer uma entrevista com as professoras, interesse em fazer entrevista com as crianças para ver que visão, que ponto de vista, se continua.

Portanto, a partir de projetos se abrem possibilidades de pesquisa e sobretudo muito mais importante a aprendizagem de outras pessoas que não estavam envolvidas no projeto. Neste caso os estudantes da universidade estão aprendendo de uma experiência das professoras realizadas com as crianças. Por que se coloca esta questão? Porque, para mim, a aprendizagem não é uma questão de compartimentos fechados. Neste trabalho eu aprendo, as mestras aprendem, os pais aprendem, as mães aprendem, as crianças aprendem e os estudantes da universidade aprendem e quando comparto com outros colegas este tipo de trabalho, outras pessoas aprendem. E para mim este é o sentido da aprendizagem, a criação de uma comunidade de aprendizagem, de uma socialização da aprendizagem, e não guardar dentro de uma caixa fechada o que havia acontecido.

Não houve praticamente nada que me surpreendeu, ou que me decepcionou no projeto. O que me interessou mais no projeto foi colocar a evidência de que a identidade é uma questão fundamental na educação escolar, que no que estamos realmente trabalhando não era o nome dos artistas, não era o nome de uma série de autores. O que trabalhamos era a identidade dos meninos e das meninas, como homens e mulheres. Estamos trabalhando o olhar deles para elas e delas para eles. Isso para mim foi o mais interessante, pois é um tipo de questão que normalmente não se trabalha na escola.

Eu tenho uma cópia de um portfólio porque sempre as professoras guardam uma cópia para mim e boa parte do material do portfólio está realizado a partir do processador de textos, a partir de trabalho com o computador onde as professoras vão escrevendo os registros, os intercâmbios, etc. O que é indiscutível é que o mais importante da experiência deste projeto para outros projetos é a presença da noção de identidade. E para mim é uma das preocupações principais. É a ideia de que a escola não só transmite conteúdos, essa não é a única função da escola, que transmite elementos de construção de identidade. [*Fernando vira a página do roteiro e faz um pequeno intervalo devido a irritação na garganta*]

Para terminar, queria assinalar que o mais importante deste projeto foi voltar a explorar caminhos que normalmente se considera que as crianças de 1ª série não podem explorar. Poder trabalhar questões que o fechamento do currículo da escola pensa que as crianças não podem trabalhar. Realmente foi colocar-se claro de que a escola, as crianças, são um mundo incrível de possibilidades para a aprendizagem, e precisamente para a construção de identidade como homens e como mulheres. É uma questão que está presente desde o início da escolaridade e que normalmente se trabalha com um currículo invisível, que não se trabalha de maneira explícita. Também foi muito importante para criar uma conexão entre os pais, as mães e a escola. Foi muito importante para educar os pais e mães. A partir daquele projeto houve falas de pais e mães que falaram à seus filhos: “\_ Filho, filha, você está aprendendo na escola coisas que eu nunca, nunca em toda escola pude aprender. Você está planejando pesquisa que eu nunca pensei.” Também se produz uma mudança muito interessante que fez com que os pais e mães decidiram acompanhar seus filhos a ver a exposição, das artistas latino-americanas, e que seus filhos e filhas lhes explicassem a exposição, este foi o terceiro aspecto. O quarto aspecto é que continuo a relação de colaboração, é uma relação que continua neste curso. Porém o mais interessante foi que durante o primeiro trimestre deste curso, quando eu estava morando no Brasil, aconteceu outra exposição em torno das gravuras de Rembrandt, e eu não estava. É muito interessante porque aí, no trabalho que fizeram as professoras vi, comprovei tudo o que as professoras haviam aprendido. Elas construíram seu próprio projeto. Eu não estava presente. Elas planejaram o percurso para o projeto, as intervenções para o projeto, incorporando coisas que haviam aprendido. E pudemos ver, em outro momento, justamente como fizeram transferências e transformações do que haviam aprendido. Eu voltei à Espanha, à Barcelona, num momento que se estava planejando a avaliação. Tivemos uma longa sessão de reconstrução de todo trabalho, de rever todos os materiais e então decidimos, conjuntamente, como fazer a avaliação. A avaliação tem início a partir de uma questão.

Essa questão, é muito interessante, porque foi a primeira vez que a organizamos, que a classificamos, que realmente a avaliamos. [*Fernando vira a última página do roteiro*]

Por último, queria assinalar que todo processo de fazer pública uma experiência e de refletir sobre uma experiência, é uma maneira de aprender. O fato de falar diante de uma câmara, o fato de falar diante de uma audiência invisível, é uma maneira de ordenar as ideias completamente diferente. Falar de uma experiência e fazer com que essa experiência seja comunicável sem mostrá-la, e que pode avivar a outra pessoa, constitui uma experiência e particularmente, nesta ocasião e hoje para mim, esta entrevista foi como uma espécie de treinamento para a partida de futebol desta tarde, destes dois dias e, pela oportunidade, muito obrigado.

## **Anexo 5 - Depoimento: o olhar do educador-aprendiz de arte sobre um projeto**

Depoimento da ex-aluna Prof. Cláudia Pereira da Silva, gravado em vídeo no Instituto de Artes/UNESP, em 07 de outubro de 1998

O meu nome é Cláudia e vou fazer um relato sobre um projeto do Núcleo de Ensino do Instituto de Artes, do qual fiz parte, em 1996. O projeto era sobre a representação da figura humana e [*Cláudia lê o relatório deixado sobre a mesa*] vinha com o título: "A representação da figura humana como construção e comunicação do pensamento e da afetividade".

Esse projeto foi um convite feito por uma professora dentro do Instituto, Mirian Celeste. Na época, eu estava no 3.º ano e ela nos dava aula de uma disciplina sobre criação de projetos. Ela fez o convite não só para mim, mas para outras alunas. E esse convite fez com que participássemos da seleção. Após a seleção, que se deu no finalzinho de junho, teve o recesso. Nesse período a gente ficou incumbida de ler um texto já sobre o projeto. Ela passou para nós um... o que era a ideia dela do projeto sobre figura humana.

Voltando das férias, o projeto começou com reuniões. Foram três primeiras reuniões só conosco, só o grupo: as alunas mais a coordenação. E, num segundo momento, entramos em contato com as escolas. Que escolas?

São duas escolas estaduais que entram no projeto do Núcleo de Ensino, no qual nós vamos atuar como arte-educadoras. São professoras que cederam espaços nas aulas para que pudéssemos estar trabalhando com esses grupos. São alunos de 1.ª à 4.ª série do primário, e um outro grupo, que são as estudantes de Magistério. Antes de entrar em contato com os alunos houve uma reunião com as professoras e com uma equipe de coordenação da escola, delegacia de ensino, esta parte burocrática do trabalho.

Onde acontecia o trabalho, então? Havia dois momentos. No Instituto de Artes, onde fazíamos incessantes reuniões e um outro momento que era com os alunos. Engraçado neste projeto é que a gente passava mais tempo fazendo reunião sobre o que ia fazer e o que se fez, do que propriamente com o aluno. Então, o trabalho era muito mais centrado na organização e na avaliação do que estava acontecendo, do que simplesmente na prática, o que o caracterizava como um projeto de Núcleo de Ensino, na minha opinião.

Qual era a intensidade da reunião? [*Cláudia lê o roteiro com as questões*] No começo duas vezes por semana. Quando acontecia uma crise, a gente fazia reuniões extraordinárias. O que seriam essas crises? " \_ Ah, aconteceu alguma coisa na aula, a bolsista não sabia resolver". Então a gente reunia o grupo todo. Fora isso, de quinze em quinze dias teoricamente, haveria uma reunião com os professores. Isso, na verdade, não aconteceu bem assim. Algumas reuniões foram adiadas e até canceladas por falta de participação da equipe. A primeira reunião com os professores estavam todos, depois foram aparecendo pretextos, uma coisa até..., não diria negativa, mas algo que impediu um acompanhamento maior do professor da própria sala.

O que aconteceu antes do projeto? [*Cláudia lê o roteiro*] Foi só a seleção e até um bate-papo sobre o que seria o projeto. Que até esse momento, esse inicial, os primeiros encontros, ainda estava muito "no ar". " \_ O que é esta interferência junto com o aluno? O que é esse projeto sobre figura humana?". Eram perguntas que apareciam em todas as reuniões e a coordenação deixava "no ar" a resposta ... para o grupo encontrar a resposta do que seria.

Os objetivos? [*Cláudia lê.*] Acho que cada estagiária teve um objetivo específico, cada bolsista. O meu, em particular, era aprender a dar aula. Eu tinha uma preocupação muito grande com isso. Já fazia algum tempo que eu dava aula, fazia 2 anos que eu dava aula e todo o auxílio que eu busquei dentro da faculdade não era suficiente. Então era uma preocupação em estar lecionando e aprender a fazer isso.

O que eu posso comentar dos objetivos dos outros? [*Lendo o roteiro.*] Fica mais complicado. Só sei que o grupo em si, tinha um compromisso muito grande. Todas, sem exceção, até mesmo aquelas que tinham dificuldade, que estavam atrasadas, não liam o texto uma vez ou outra, mas todo mundo tinha uma seriedade muito grande com a qual levava o trabalho.

O que mais posso falar desta parte? [*Fala enquanto lê.*] O compromisso. Como é que funcionava este compromisso do grupo? Tinha dois momentos. O compromisso nosso com os alunos e esse era cumprido com um rigor muito grande, com uma atenção muito grande, que era o de preparar a aula. Como a gente tinha a reunião para discutir o que ia ser feito. Funcionava assim, foi feito um programa: três aulas de avaliação diagnóstica. Nestas três aulas as bolsistas tiveram que “se virar” para descobrir o que iam fazer para avaliar o grupo. Feitas estas três aulas, houve uma avaliação da produção e a orientação de Mirian Celeste de que deveríamos preparar a partir daí a nossa interferência sobre a representação da figura humana desses alunos. Neste momento vão surgir várias ideias, várias sugestões e cada uma vai definir a sua linha de trabalho, o seu trabalho.

No caso, eu tive a oportunidade de escolher a 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau, com a qual havia tido uma frustração enorme. Eu já tinha trabalhado com a 1.<sup>a</sup> série e desisti das aulas, então foi para mim um desafio. “\_ Quero a 1.<sup>a</sup> série para conseguir trabalhar com eles”. E dentro disto, a avaliação diagnóstica mostrou um desenho com várias partes do corpo humano ocultas. Aí, o meu projeto teria que estar trazendo, resgatando, fazendo com que o aluno ampliasse a percepção dele da figura humana, e também ampliar um pouquinho a composição, porque era aquele desenho pequenino no canto da folha, então começar a fazer o aluno descobrir o espaço.

Como era esse processo de acompanhamento da coordenação? [*Cláudia lê.*] Funcionava assim: tudo o que o aluno fazia passava primeiro pela minha seleção. Eu olhava o trabalho sozinha, via, fazia o levantamento do que eu conseguia fazer e depois levava para a reunião o que eu consegui perceber daqueles trabalhos. E o grupo todo, não só coordenação, mas as outras bolsistas, discutiam esse trabalho comigo. Não só eu fazia isso, mas todas as outras. Então, embora eu não tenha participado - não assisti a aula da outra estagiária - dava para ter uma noção das dificuldades de cada bolsista e como estava caminhando cada trabalho. Era como se eu estivesse participando, não só da aula com a 1.<sup>a</sup> série, mas da aula com todas as séries.

Haviam coisas muito engraçadas que surgiam com os problemas de disciplina. Aí apareceram os casos... um caso de indisciplina que foi muito engraçado. Uma das bolsistas nunca havia dado aula na vida, entrou na sala de aula e os alunos colocaram a sala abaixo. A coisa foi assim..., a narração da menina e depois a confusão toda que deu na escola,... Foi uma coisa assim, uma das coisas que marcam no Núcleo. Por quê? Porque o Núcleo resolveu, é claro, o projeto continuou, mas não foi a mesma coisa e aí fica uma crítica. A menina desistiu da sala, em termos. E faltou, neste momento do projeto, uma briga para que a coisa funcionasse. A indisciplina pegou mais forte do que a organização do projeto, que era super organizado. Então, eu levanto uma questão: “\_ A gente esbarra na indisciplina? \_ Claro! E aí? Fica como? Vai trocar de professor só porque tem há muitos à disposição?” Quando você pega as aulas não pode abandonar a sala! Então aí ficou uma coisa que “pegou”.

Eu lembro que tive o mesmo problema na primeira aula: um aluno, R..., não vou esquecer o nome, na hora em que eu entrei na sala e que ele soube que eu iria dar aula, ele andou pela sala chutando todos os colegas. Eu lembro que eu nem tinha me apresentado. Eu segui R... até a carteira que ele se sentou e conversei com ele. Perguntei o que ele acharia se eu tivesse a mesma atitude, se chutasse a canela dele também, só porque não o conhecia..., que na minha aula não ia ser bem assim não. Na hora de brincar, a gente vai brincar, mas desde que não machuque o colega ao lado. Eu sei que ele ficou tão assustado porque eu fui até a carteira dele, conversei baixinho com ele e ficou quieto. Eu pedi que a sala se apresentasse e na vez dele eu pulei o nome dele, pulei a carteira dele e os alunos disseram: “\_ Professora, a senhora esqueceu o R...!”, “\_ Não, não esqueci. É que têm alunos que se fazem perceber primeiro.” E depois dessa eu não tive mais problemas. Mas eu não tive problemas porque eu já tinha sofrido problemas de indisciplina anterior. Nesse sentido eu senti falha do projeto, não houve uma preparação anterior deste sentido, do que a gente poderia encontrar. Então para “marinheiro de primeira viagem” deve ser um susto. Acho que do grupo, só duas alunas que não tinham experiências, nem como estágio e aí aconteceu esse tipo de coisa.

Sobre o caminho, como era? Tinha avaliação direto. E, tudo o que era probleminha, assim de nada, a gente corria para Mirian: “\_ Mirian, resolve isso! Mirian, resolve aquilo!” Não era nem incapacidade de resolver, o que a gente sentia na coordenação era a possibilidade de resolver com uma riqueza de informação maior. Todo momento em que surgiam dúvidas, vinham vários textos. Aliás a gente leu o tempo inteiro, quer fosse um capítulo de um livro, um trecho de outro. Mas o tempo inteiro o trabalho do Núcleo não era só discussão em cima do que a gente tinha. A

coordenação trazia novos elementos. Era muito melhor, um problema que até você fosse capaz de resolver, estar levando para o Núcleo porque a gente trocava isso com os outros. Havia também a questão de vir um texto de um autor que já havia pesquisado. A gente ia ter acesso a isso e por isso as avaliações eram periódicas.

As reuniões deveriam ser de quatro horas, mas tinha dia que a gente tinha que olhar no relógio, falar “\_ Vamos para casa, deixa para o próximo”, porque não dava conta. Todo mundo se empolgava e falava bastante, como eu estou falando agora.

O que mais? Teve questões que valem a pena como exemplo do que acontece. Foi tudo lindo e maravilhoso? Não. A gente cometia erros grosseiros? Sim.

Lembro-me, também, de uma aluna que corrigiu os trabalhos dos alunos colocando “bom”, “ótimo” o que levantou um debate maravilhoso no Núcleo. A gente perdeu, quer dizer, a gente perdeu não, ganhou duas reuniões em discussão sobre isso.

Uma outra coisa também... Chegou no meio do projeto, é importante falar, eu não sabia para que lado ir. Tipo: “\_ Fiz a avaliação diagnóstica, estou trabalhando os detalhes, ampliando, e agora? Faço o quê? O que mais eu posso levar para esse aluno?” Então aí, surgem os debates.

E no meio de um desenho, eu estava “perdidinha”, não sabia o que fazer, surgiu a “luz no fim do túnel” que foi um desenho do T... Era um castelo, um desenho lindo. O desenho está aqui [*Cláudia mostra o desenho colocado na parede*], era uma graça o desenho,... Era uma história que eu havia contado e no final da história ele tinha que resolver com um desenho, e aí ele resolve com este castelo, que a gente vai usar depois, mais para a frente. Este castelo vai dar uma longa história para o projeto do 1.º ano do 1.º grau, que vai ser o quê? A gente ouviu dizer que não pode dar desenho mimeografado para a criança. Isso foi legal. Foi uma discussão muito grande no Núcleo.

Nós xerocamos o desenho do T..., retiramos todos os elementos e deixamos só o castelo para distribuir para as crianças o castelo do T... para eles contarem uma história a partir daquele castelo. Aí, vão me perguntar: “\_ Mas, não é a mesma coisa que dar um desenho mimeografado?” Claro que não! E é isso que é legal no Núcleo> Descobrimos que tirar um desenho da própria realidade do aluno e devolvê-lo, para que ele amplie essa realidade é fantástico. É a história da zona proximal e da zona real, que a gente tanto discutiu no Núcleo de Ensino e conseguiu colocar na prática. Acho que isso foi um ponto muito interessante do projeto, que foi no momento em que eu não sabia para onde ia caminhar e daí foi... apareceu a solução do projeto. Por que do projeto? Do meu projeto.

É importante deixar claro, que cada um tinha o seu pequeno projeto dentro do tema principal que era a figura humana. Então, no meu projeto aconteceu que a partir deste castelo, percebemos a necessidade de referência para o aluno, ampliar o seu repertório, ampliar o repertório não só em imagens. Então levei os slides. E também foi outra novidade, porque eles nunca tinham visto slides na vida e foi fantástica a recepção. Foi uma surpresa para mim, eu não imaginava que eles iam adorar tanto uma imagem estática na parede. Foi a festa! E até ficaram perguntando se ia mostrar de novo. Então, a referência de ampliar... levei figuras humanas pintadas por vários artistas importantes... A coordenação aí tem papel importante porque ajudou a selecionar estas imagens. E o que seria feito com estas imagens? Só mostrar? Não, teve todo um trabalho de construção de uma aula que nesse momento não faria sozinha. Tenho certeza que eu precisava do apoio, não só dos outros estudantes, mas principalmente da coordenação. Ampliar a referência, ampliar com imagem e também ampliar com técnica. As crianças só desenham em folha de sulfite, então vamos levar uma folha de sulfite maior. Vamos levar carvão, preparamos uma aula para ensinar a mexer com o carvão. Essa ideia de que se a criança ainda não conhece, ela tem que ser levada a conhecer. Primeiro, não é só jogar na mão dela... Também foi uma ideia que eu descobri no Núcleo. Antes eu não tinha essa noção de primeiro vamos ver o que é, para depois sair fazendo. Era: vamos fazendo e depois a gente conversa o que é. Eu acho que essa ordem do projeto dá uma clareza maior para a criança. Ela pega um respeito pelo material que está trabalhando.

Uma outra coisa interessante também no Núcleo [*Cláudia lê o roteiro com as questões*], que eu acho que foi crescimento, eram as benditas sínteses. Por que “benditas”? Porque era uma delícia quando a síntese era do outro. Terminava uma reunião e algumas pessoas do grupo ficavam incumbidas de fazer uma síntese, uma escrita e a outra uma síntese plástica. Quando não era você, era uma maravilha. Você ia, olhava... as sínteses eram muito legais. As escritas faziam com que a memória passasse por tudo o que foi trabalhado no encontro anterior para você prosseguir. Dava uma ideia de continuidade, era muito válida. E a plástica era uma brincadeira gostosa, dava uma dinâmica boa para a reunião. Agora, fazer era uma tortura. Passava a semana inteira para conseguir produzir uma síntese e foi um exercício importante. Hoje eu tenho usado essa ideia da síntese de uma forma contrária. Eu não peço para os outros fazerem, eu tenho feito a

síntese da minha própria aula. Porque na hora que eu sofro para fazer a síntese, eu descobro os pontos positivos e os falhos. Já que eu não tenho a coordenação, então uso a síntese. Foi uma coisa legal porque também surgiu no Núcleo.

Decepções? [*Cláudia lê o roteiro.*] Teve decepção? Acho que mais conflitos em alguns momentos, do que grandes decepções. Se eu dividir o trabalho do Núcleo em três etapas - inicial com a avaliação diagnóstica; meio, que é o projeto propriamente e a última etapa que era a finalização - posso dizer que no começo da segunda etapa teve uma crise legal que era: “\_ O que vamos fazer?” Chegou um momento que a gente achava que Mirian ouvia mais, que a coordenação ouvia mais do que falava e não era por aí. Estávamos ali buscando informação, como é que a gente é que falava mais? Então, na hora que estava no projeto, vivendo o projeto, isso não ficava claro. Criava conflitos, criava questionamentos: “\_ Mas você tem que explicar e dizer como é!”. Surgia muito isso.

Num outro momento, a finalização. Como finalizar o projeto? Também teve crise. Os problemas maiores surgem durante a criação do projeto. Porque na avaliação diagnóstica foi tudo alegria, era tudo novidade. A escola recebeu a gente bem, os alunos receberam a gente bem, tirando os probleminhas de indisciplina, então no começo foi tudo lindo. Na hora de executar o projeto houve problemas até de ordem burocrática. Você chegar na escola pontualmente para fazer o trabalho com os alunos e simplesmente o material que era do Núcleo - o Núcleo que comprou - o material estar trancado. Ninguém quer abrir a porta, ninguém quer ceder o material. Teve um caso de a gente ter que mudar o que ia dar na aula. Era coisa bem de Estado, mesmo. Você prepara toda sua aula, chega lá não pode fazer porque tem uma porta trancada e ninguém pode abrir. Esse tipo de coisa aconteceu durante o projeto? Aconteceu. E eu acho legal ter acontecido, por ter sido no Estado, talvez se a gente tivesse escolhido uma escola particular, o projeto estaria distante da realidade. A realidade é esta mesmo. Eles trancam a porta, o material está lá, só para você ficar sabendo que está.

Como problemas e conflitos estão também as questões de “panela de pressão”. A em uma altura do projeto que os professores começaram a ter um certo receio conosco. Havia sido solicitado que as professoras titulares da sala, assistissem a sala e fizessem um relatório da nossa aula: “\_ Como esta aluna está dando aula Educação Artística, que era assim chamado, como ela está se portando? Faça um levantamento de como ela trabalha e como a classe reage a ela.” No começo as professoras até que fizeram, mas acho que na verdade só uma professora levou a sério e fez até o final todos os relatórios.

A professora da sala que eu estava acompanhando, teve um pequeno problema numa das reuniões e isso acho importante. Ela usou uma “palavrinha”. Acho que, só porque os alunos do Instituto de Artes estavam lá, ela foi condenada. Parecia que ia ser crucificada na hora. Foi a ideia de “trabalhinho”. Ela se referiu aos trabalhos, às atividades que ela dava na área de artes como “trabalhinhos” e aí o mundo caiu. As outras professoras - não o pessoal da Unesp, tanto a coordenação como nós alunas ficamos quietas, não tinha o que comentar, era como ela via o trabalho. Para ela, um “trabalhinho”. Isso criou uma polêmica muito grande e uma rejeição das próprias colegas de trabalho dessa professora com relação à postura dela. Isso a afastou do projeto. Não foi possível fazer com que ela se aproximasse de novo. Ela parou de fazer os relatórios. Alguns eu ainda cobrei, depois deixei para lá, porque parecia que a minha presença lá era torturante para ela. Só no finalzinho do projeto é que a coisa mudou um pouco. Ela já estava aceitando um pouco melhor.

Com relação à finalização foi engraçado porque a maioria das classes tiveram uma finalização mesmo, um trabalho final. Eu lembro que na 3.<sup>a</sup> série, a bolsista Paula começou com um trabalho curioso de figura humana, de recortar, e conseguiu produzir um painel com esse trabalho. Karina, com as meninas do colegial, conseguiu um resultado plástico final. E o meu? Como é que ficou a minha finalização? Foi curiosa porque a finalização não veio em resultado plástico, um resultado que você pegue. Na verdade trabalhamos a experimentação. “\_ Vamos levar para esses alunos a possibilidade de escolha de material, tirar esse aluno do sulfite A4.” E a finalização do meu trabalho foi essa. Eles entraram numa sala com várias opções. Eles podiam usar tinta, que já haviam trabalhado; eles podiam usar carvão, que já haviam trabalhado, o tamanho da folha... Eles entravam aos poucos, tinha uma fila do lado de fora. Aos poucos eles entravam e escolhiam o material e qual espaço da sala eles iam ocupar. Então, na verdade, a finalização do meu trabalho é o direito da opção, optar de que forma fica mais interessante apresentar uma ideia. Foi curioso como o material mais escolhido não foi a tinta, porque todo mundo pensa “se eles trabalharam com tinta, vão escolher a tinta”... Eu pelo menos pensava assim. E foi o carvão e o sulfite grande. Foi unânime. E eles, podiam voltar e escolher um outro material. Alguns escolheram a massinha, mas não para produzir um trabalho. Foi para brincar com a massinha porque já tinha desenhado “- Agora vou brincar!”. Aí sim, a tinta vinha em 2.<sup>a</sup> opção.

As opções eram: massinha, tinta, carvão e dois tamanhos diferentes de papel. Foi o que havia sido trabalhado até ali. E o lápis comum, lápis de cor, eles ficavam à vontade. Lápis de cor não ganhou um voto, foi curioso isso.

Finalizar o trabalho com os alunos... Não houve uma avaliação, não porque eles não fossem capazes de avaliar o próprio trabalho. Não houve avaliação final com eles por falta de tempo. Foi uma questão curiosa. Tivemos feriado e todos estes problemas que a gente tem no Estado, emendas, vai acontecer não sei o quê na escola, vai fechar... Isso atrapalhou o número de dias que a gente havia colocado no projeto inicial.

As avaliações com os alunos eram feitas periodicamente. No início da aula eu selecionava alguma coisa ou pregava na lousa e eles vinham procurar seus trabalhos, eles ajudavam a separar por tema. Tinha alguma coisa: olhar para a produção da aula anterior do grupo todo. Essa era uma mini-avaliação que acontecia em todos os encontros. Orientação do projeto que era uma coisa que eu não tinha como ideia para trabalho. A avaliação final - sentar e falar o que você achou do projeto, foi bom, foi ruim? - isso não aconteceu. Aconteceu de uma forma muito rápida, um levantamento de ideias: O que você achou? Fiz uma análise das colocações que eles fizeram, mas não teve um retorno para o aluno. Os desenhos acabaram ficando comigo porque a escola entrou em férias e não teve nem como eu devolver a produção do grupo. Isso é um ponto que eu acho negativo, eles fizeram um trabalho tão legal e o aluno não tem nada registrado desse trabalho.

Mas teve ponto positivo? Teve. O respeito que no finalzinho o grupo conseguiu adquirir não tem nem comparação com o respeito inicial. Porque o respeito inicial é um respeito receoso, "tenho receio de você, então te respeito" e no final não, foi uma coisa de: "realmente vocês trabalharam".

E fica na memória, não dá para esquecer, a última reunião com os professores. Parecia mais uma terapia de grupo. As professoras... nós estávamos lá para apresentar o resultado dos nossos trabalhos e algumas professoras se sentiram, se não agredidas - assim... não dá para usar um termo - não é acusadas, não foram acusadas de nada, mas se colocaram numa posição como se tivessem sido acusadas de negligência. Por que? O que acontece? As alunas de Magistério apresentaram um trabalho final muito bom. O resultado plástico você olhava e "Nossa!" Foi produzido alguma coisa! E a professora de Educação Artística dessa turma era uma professora esforçada. Ela por um acaso tinha um material enorme de vários exercícios que ela fez e foi engraçado a discussão que surgiu dali. Que discussão? "Eu também trabalho com meus alunos. Olhem os meus trabalhos!". Surgiu uma discussão neste sentido: "Como? Você está dizendo que minhas alunas não sabiam nada anteriormente? Que você pegou as alunas sem nenhuma referência anterior? E fez isto com elas e estão reproduzindo tudo isto?" Essa foi a discussão de maior peso, a que foi a mais importante para mim enquanto aprendiz. Porque foi aí que eu entendi para quê servia o Núcleo de Ensino para mim enquanto profissional. Para quê servia? Aquela professora, como eu, de fato tinha ótimas atividades, tinha ideias formidáveis, se você visse as fotos, os desenhos, os trabalhos, eram bons. Mas eram trabalhos isolados. O projeto do Núcleo de Ensino dá a ideia de que um trabalho isolado, é um trabalho que enquanto você está fazendo você vai ter aquele resultado x, mas será que o aluno incorpora esse resultado x? Aí, é que entra o projeto, porque como você trabalha a construção desse caminho num tempo mais longo. O que acontece? A criança interioriza. A informação que ela aprende ali, ela vai levar para o resto da vida porque ela teve que construir aquela informação.

E isso o Núcleo estava fazendo com a gente o tempo inteiro. Todas as reclamações, existiam muitas reclamações, tinha momentos em que a gente se sentia sozinha... "\_ Vou fazer o que agora? Vou ficar ligando para a casa da coordenadora esta hora da noite? É amanhã que eu tenho de ir lá dar aula" ou então, estar lá na escola e o material trancado... "\_ Vou fazer o quê? Mirian não tem celular, não dá para resolver o problema". Então, essas questões que ficavam abertas e que depois a gente reclamava e reclamava muito... Eu sou uma das pessoas que mais reclamava no Núcleo e reclamava até do trabalho do outro. "\_ Espera aí! Por que você está fazendo assim?". E acho que tudo isso abriu. Só deu para entender o porquê no momento em que eu vi que não era só atividade que contava, era o processo em si.

E dá para aproveitar esse conhecimento em algum lugar? Se eu ler o projeto do Núcleo de Ensino eu vou fazer alguma coisa com ele? Faz. Mas é tão gozado que o próprio projeto ensinou uma coisa curiosa: não dá para pegar esse mesmo projeto e ir para outra sala de aula, pois são outros alunos, outro ano, outro local e querer fazer igual, "\_ Ah! Vou fazer um projeto de figura humana." Não, este é um projeto da Mirian, funcionou com ela porque ela tinha as ideias claras na cabeça, mas a estrutura do projeto em si, dá para pegar qualquer ideia e refazer. Eu estou trabalhando com figura humana agora, mas não é a representação da figura humana.

Foi uma coisa curiosa. Peguei umas salas bagunceiras e precisava que os alunos conseguissem se concentrar em alguma coisa. A queixa dos meus alunos deste ano, era: "\_Ah!



Não aguento mais desenhar! Não quero mais desenhar, queria fazer coisa diferente!” Então descobri que eu tinha que fazer um projeto que despertasse o interesse pelo desenho. É diferente do projeto no Núcleo de Ensino no qual o interesse já está colocado, vamos desenvolver o interesse em observar a figura humana. E não já se tem uma ideia.

O que eu estou fazendo agora é um desenho animado com eles... [*Há uma pequena interrupção para troca da fita de áudio*] tudo, até figura humana, tudo o que eles querem colocar no desenho animado, tudo o que eles que filme.... “\_ Ai, professora, eu não sei desenhar isso.” Aí eu não preciso nem desenhar para ele, eu peço para ele observar o que ele está me pedindo para desenhar e na aula seguinte ele traz feito. Por que? Porque o projeto ensinou que eu dei um projeto para eles, eles têm um projeto, eles têm uma finalidade e quando você tem uma finalidade, um porquê de estar fazendo aquilo naquele momento, a “coisa anda”. E é isso que o Núcleo ensinou.

Todos os depoimentos, todos os problemas... Eu não vou lembrar todos, foi em 96. Lembro-me que houve até discussões entre nós mesmos. Pessoas que não aguentavam mais ouvir tanta crítica, porque tudo, qualquer “falhinha” eu estava apontando no sentido de buscar o que eu estou fazendo aqui. E eu só fui descobrir na última reunião, talvez se eu tivesse descoberto antes, teria aproveitado melhor, teria indagado outras coisas. Foi uma falha que eu noto, talvez minha ou então o projeto não estava na minha zona proximal. Não estava. Eu lia o projeto e falava “mas o que estou fazendo aqui? O que estou buscando? Simplesmente fazer com que o aluno perceba que ele tem mão, porque o desenho dele não tem? Então, ele sabe que ele tem mão. E o que eu preciso fazer para essa mão aparecer no desenho?”. Então, eram dúvidas que o projeto sempre deixou em aberto. Eu não chegava lá com as perguntas e tinha as respostas, não, eu chegava com meia dúzia de perguntas e voltava com 20 perguntas para casa. Esse era o procedimento da coordenação, que era engraçado porque tinha horas que você esquecia que tinha coordenação porque estava todo mundo junto. Você só lembrava que tinha coordenação porque você percebia que tudo o que você estava falando, estava sendo anotado por uma pessoa que estava lá, realmente observando toda sua postura.

Meu objetivo eu alcancei. Acho isso legal, importante falar. Aprendi. Não vou dizer que não tem falha, falha é o que mais tem. Acho que quanto mais você se aproxima de um caminho certo, mais problemas você vai encontrar neste caminho. Mas aprendi uma forma, uma das formas de trabalhar que é o projeto e ele funciona que é uma maravilha. Essa ideia da avaliação diagnóstica abre a cabeça da gente para saber o que é zona proximal do aluno. Isso é um resultado do Núcleo.

Se eu for resumir um ponto positivo e um ponto negativo... Ponto positivo é que o fato da coordenação não ficar “dando tudo de graça”, “na mão” para a gente, nos possibilitou trabalharmos sozinhos agora. Porque se eu tivesse uma coordenação do jeito que eu queria, toda hora me dando as respostas, hoje, talvez, eu não teria competência para fazer um projeto e andar com ele sozinha, eu ia ficar na dependência de uma coordenação. Então, acho que isso é um ponto positivo da coordenação.

Ponto positivo do grupo: aprendi - eu, não tinha essa visão ainda - aprendi a respeitar um pouco mais a visão do outro, mesmo quando era totalmente oposta. Se eu acredito que a opinião do outro está totalmente errada, talvez, ou eu não estou preparada para perceber aquela visão ou aquela pessoa não está preparada para perceber a minha. Mas isto foi construído pelo Núcleo, pela relação da coordenação com o grupo, não só em mim, mas em outras integrantes do grupo também, e acho que isso é uma relação fundamental para você se relacionar com o aluno. Porque é engraçado, nós não trabalhamos isso em disciplinas na área de licenciatura, só trabalhamos no Núcleo. Eu vejo colegas que não participaram do Núcleo e hoje dão aula, estão “apanhando” porque não tiveram discussões ou debates que questionassem a sua postura, a postura do aluno e o que resulta dessa postura, então, isso são pontos positivos do Núcleo, que abre espaço para a gente.

Sobre as outras, é legal saber, a gente tem se visto direto. O Núcleo continua de uma outra forma. Trocamos informações sobre o que estamos fazendo, principalmente eu, Paula, Júnia e a Simone, nós estamos “grudadas”. Nos vemos toda semana, estamos sempre conversando sobre aulas e outras formas de arte-educação, outros projetos que a gente tem inclusive juntas! Os projetos continuaram... Com as outras duas integrantes a gente não teve mais contato, temos notícias, estão trabalhando ainda em sala de aula.

Pontos negativos: a “falta de chão” no primeiro momento. Se não fôssemos pessoas persistentes (a coordenadora escolheu a dedo, ela pegou as pessoas mais persistentes que havia no curso), então, se não fosse essa persistência tínhamos desistido. Não tinha “chão”. Você estava indo, mas não estava sabendo o quê, era muita dúvida. Acho que não precisava responder exatamente o que nós íamos fazer, mas pelo menos explicar que a gente ia descobrir pelo caminho, nem essa informação a gente tinha. A impressão que eu tenho não era só minha, era que

“a gente está fazendo alguma coisa errada, a gente está fazendo, está seguindo, mas não sabe o que está fazendo”, então, num primeiro momento foi uma coisa muito solta neste sentido. Um grupo mais desanimado, que não tenha o mesmo objetivo cego de “não, nós vamos conseguir fazer alguma coisa”, desiste. Acho que neste sentido a coordenação, só no começo, tinha que ter sido mais próxima, mais coordenação, menos amiga. Era muito mais amiga - comer balinha na hora da reunião, “bater um papinho” - do que exatamente objetivar, explicar, traduzir o que estava escrito no papel. Porque no papel é uma coisa, na hora em que você vai para a sala de aula parece que o papel ficou lá só para te dar uma lembrança da teoria que não acontece.

Mais um ponto negativo? Acho que a impaciência do grupo, não só da minha parte, mas tinha mais pessoas impacientes achando que ia chegar lá e “acontecer” e aí não era bem assim. Aconteceram as decepções.

Ponto negativo foi a escola em si, a escola do Estado. A postura das professoras titulares de sala... Elas deixam a desejar porque era a oportunidade de elas estarem questionando e revendo não só os trabalhos de arte, porque este projeto dá para trabalhar outras matérias, outras disciplinas. O desinteresse, aquela coisa pequena de achar “\_ Ah! estão querendo tomar o meu lugar, estão querendo ser melhor do que eu”. Isso foi muito negativo, foi muito pouco trabalhado, só foi desenvolvido na última reunião, mas aí era a última.

Outro ponto negativo é a falta de continuidade do projeto. Foi uma crueldade, tinha alunos com capacidades incríveis. Descobrimos talentos no meio deste grupo, tinham alunos com imaginação, com desempenho, com uma percepção muito boa e morreu ali. Aposto que se voltarmos hoje na escola para visitar os mesmos grupos, tudo o que foi trabalhado acabou. Acredito que pela falta de interesse das professoras, elas não tinham competência, condições, competência no sentido de conhecer o projeto, não tinham condições de prosseguir o projeto e aí o assunto morreu. Isso é uma falha que acho imperdoável da Unesp, porque um projeto bom como este, a Unesp tinha que ter se empenhado em manter. Então, essa é uma crítica que eu faço, mais à Unesp do que a própria coordenação, que também contribuiu, na minha visão, para deixar escapar. Por que? Ela, a coordenação, era o meio de comunicação de todos nós. Coordenação desapareceu, nós também, então, tem nossa falha também e ficou assim.

O projeto, a gente usa? Usa. Conversamos entre nós, mais eu e Paula e os alunos do projeto. E eu tenho um projeto parecido com a Júnia e a Simone, sem a Paula, que trabalha a ideia de montar um grupo e levar arte para a escola. Mas aí não é na forma de aula, é na forma mais de apresentação de uma ideia ou uma oficina, um trabalho mais curto. E a gente está se vendo, está se reunindo e o Núcleo não aconteceu no ano seguinte. É uma coisa curiosa para se pensar.

Alguma pergunta? Alguma coisa que não falei? [*Cláudia se dirige à mim e volta a ler roteiro.*] Você me pediu, no final, se eu gostaria de enfatizar alguma coisa dentro do projeto? Ah! tem uma coisa curiosa. O que guardou do projeto para si e as imagens?

Quando li pela primeira vez esta pergunta... O que eu guardei do projeto? Eu guardei as discussões, as brigas, porque das brigas saíam as boas ideias, as balinhas que estavam presentes em todas as reuniões, a síntese que era uma tortura gostosa... E de imagem? O que fica de imagem? As caras que a Simone fazia quando a gente lia os trabalhos que ela realizava, a vibração dos alunos com os slides, que achei fantástico e a história do castelo. Acho que são as imagens mais fortes que ficam porque eu nunca tinha parado para pensar como o desenho de uma criança podia ser tão forte e podia produzir tantas outras imagens boas nas outras crianças.

*E fisicamente guardadas?*

Imagens, fisicamente, estão todas aqui. Fiz questão de guardar. Eu lembro que no finalzinho do Núcleo eu falei “\_O que eu faço com todo esse desenho?” e recebi a seguinte orientação: guarda algumas coisas e o restante você devolve. Eu não consegui devolver. Eu guardei tudo. Uma questão de respeito não só pelo trabalho que eu fiz, mas pelo trabalho do aluno. Eu não sei se um dia vou encontrar com ele novamente, mas se me encontrar é só pedir que o desenho vai estar aqui para ser devolvido.

Alguma coisa que eu gostaria de enfatizar? [*Cláudia lê.*] Acho que já enfatizei um monte, a questão do valor do projeto enquanto estrutura. Teve valor enquanto ideia? Claro! Mas enquanto ideia, ele teve seu começo, meio e fim. E está aqui. Dá para fazer de novo este projeto? Dá, mas eu acho que é importante ter uma coordenação porque todo o repertório de texto, até imagens de artistas que trabalharam figura humana, quem trouxe foi a coordenação. Não dava para pegar do nada, “Ah! vou trabalhar figura humana. E aí?” Seria muito limitado pela falta de repertório dentro do assunto, então precisaria, no caso de trabalhar nesse projeto outra vez, de alguém que tenha pesquisado o assunto antes para, pelo menos, dar uma bibliografia. Mas a estrutura é perfeita, sem reclamação.

*Você se lembra por que o trabalho com a figura humana?*

Tinha um trabalho anterior, agora eu não me lembro qual era o trabalho anterior que desencadeou a figura humana. Qual era o trabalho? *[Cláudia me pergunta.]*

Era aquele trabalho desenvolvido na FDE, onde tínhamos feito uma pesquisa sobre a figura humana, que era pobre...

Até você mostrou um trabalho para a gente... Eu sabia que tinha, não era uma coisa do nada, teve um trabalho anterior.

Qual a sua avaliação da entrevista? *[Cláudia lê.]* Ah! Só depois que eu assistir a entrevista *[risadas...]* Eu espero que tenha... Não sei se respondi tudo, tem alguma coisa... acho que a avaliação da entrevista... As perguntas são boas, não sei se dentro delas coube tudo o que era necessário. Como não fiquei fazendo pergunta e resposta, muitas coisas que eu lembrei na hora que eu li, eu não comentei agora... Estou dando uma olhada aqui *[Cláudia olha o roteiro.]* Caminho... Constância... a avaliação das respostas dos alunos... já, já comentei...acho que foi falado tudo.

*Foi bom você contar e retomar o projeto?*

Foi legal lembrar disso de novo, porque é gozado, né? Eu falei, estou trabalhando um projeto parecido porque peguei a estrutura do projeto. Só que no começo do ano, é lógico, eu peguei o projeto do Núcleo de Ensino e dei uma lida. Anotei algumas coisas de encaminhamento que foram dadas, falei “vamos tentar fazer também!” Só que durante o ano eu não li de novo o projeto do Núcleo. Sabe, quando você se envolve no projeto, o próprio projeto vai te dando outras informações e você fica centrado nele. Então, achei que foi super legal, agora no finalzinho do ano, estar retomando isto porque vai até me fazer comparar o projeto, porque eu não estou com um só, eu peguei um projeto para cada turma, conforme a avaliação diagnóstica. É uma diferença do projeto do Núcleo de Ensino, porque já tinha uma ideia e fiz a avaliação diagnóstica para saber como trabalhar. Eu fiz ao contrário, eu fiz primeiro a avaliação diagnóstica e daí tirei o que iria trabalhar, com exceção do colegial que eu tinha que trabalhar a história da arte. Aí usei a avaliação diagnóstica para descobrir como. Vai ter uma exposição deles, agora, no final do ano.

Ah! *[Cláudia lê o roteiro.]* Houve uma preocupação com a formação contínua sim, mas aqui está perguntando “e o conteúdo específico?”. Acho que a formação contínua vinha da necessidade. Toda reunião a gente tinha material para ler para a reunião seguinte. Era aquilo que eu falei no começo, tinha mais reunião e preparação, no tempo de horas que a gente gastava para realizar do que em aula propriamente dita, o que até assustava. “Será que eu vou precisar gastar todo esse tempo da minha vida para preparar uma aula?”. A formação vinha assim, no começo os textos vinham voltados para a exploração da figura humana, depois houve uma fase de texto da relação professor/aluno e aí trabalhamos uns dois encontros só zona real e proximal, foi muito legal. Aí apareciam os problemas. “Ah! está parecendo uma panela de pressão!”, foi uma expressão que surgiu num encontro. Então, vieram textos sobre indisciplina. Era conforme as dificuldades, que a coordenação trazia a parte teórica para a gente, que é aquilo que falei agora há pouco, para trabalhar este projeto tem que ter um embasamento teórico, tem que ter os textos, não dá para, “do nada”, trabalhar.

Qual o papel que eu desempenhei na ação entre os alunos e o conhecimento? *[Cláudia lê a questão.]* Ele variava. Tinha horas em que eu era simplesmente a pessoa que sugeria: “que tal vocês fazerem isso agora?”. Deixava acontecer... que era o momento da avaliação diagnóstica, fazia propostas. Num outro momento, eu era intermediadora, fazia a mediação, dava um exercício, pedia “olha para isso”, estava dando uma orientação para ele construir o conhecimento. E tinha um outro momento em que eu trazia o conhecimento, que foi, por exemplo, na aula dos slides, que todas as informações desde o que era aquele aparelho, foi muito perguntado, até o nome do artista, o nome do quadro, alguns perguntavam, outros não, na hora de dar a informação. Mas no projeto, a informação vem conforme a busca do aluno, a gente até “dava umas cutucadas” para ver se ele perguntava, mas esperava sempre a busca do aluno pela informação. Era mais de intermediária.

Só isso que esqueci?

Então, eu ganhei um carro... *[risadas... Cláudia ganhara um carro de uma promoção num supermercado, justamente quando comprara a câmara de vídeo para filmar o desenho animado de seus alunos. E estava muito feliz!]*

## Adendo: Bibliografia consultada

A humildade acadêmica de minha saudosa orientadora - Profª Drª Maria Felisminda de Rezende e Fusari - provavelmente não me tenha alertado sobre o quanto sua presença teórica não ficou evidenciada através da bibliografia apresentada nesta tese. Desta forma, anexo à Bibliografia Consultada:

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Comunicação, Mídias e Aulas de Professores em Formação: que pesquisas compartilhar? *Anais II do IX ENDIPE \_ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Lindóia/SP, vol.1.1, 1998, p.238-256.

\_\_\_\_ Brincadeiras e Brinquedos na TV para Crianças: mobilizando opções de professores em formação inicial. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p.142-163.

\_\_\_\_ Mídias e Formação de Professores: em Busca de Caminhos de Pesquisa Vinculada à Docência. In: FAZENDA, Ivani (org). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_ e FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_ Tecnologias de comunicação na Escola e Elos com a Melhoria das Relações Sociais: perspectivas para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso. *Tecnologia Educacional: comunicação e educação*. Rio de Janeiro. ABT, v22 (113/114): 23-27, 1993.

\_\_\_\_ Artes Visuais, Cotidiano e Educação Escolar. *Educação Artística*. São Paulo: FDE/APEOESP, 1992, p.07-11.

\_\_\_\_ Arte no Currículo Escolar: Para quê?, Que Arte e como conhecê-la nas Aulas? *Revista de Educação*. São Paulo, (7): 33-35, 1992.

\_\_\_\_ *Meios de Comunicação na Formação de Educadores: Televisão e Vídeo em Questão*. São Paulo: Tese (doutoramento), Instituto de Psicologia da USP, 1990.

\_\_\_\_ Da Interação Professor-Aluno para a Interação Escola-Realidade. *AR'TE: estudos de arte-educação*, São Paulo, (4): 12-14, 1982.

## **Apresentação**

Auditório para questões delicadas - Guto Lacaz

Como cada capítulo e parte dele, inicio esta apresentação com uma imagem, porque é por meio delas que também penso e escrevo. Chão incerto, subjugado pelas reviravoltas do contexto. Estamos nós aqui para falar de arte e educação e por isso estamos num auditório para questões delicadas. Com um cuidado especial para não perder o foco e ao mesmo tempo não perder a dimensão maior, para não se perder em receitas, mas não tendo medo de experimentar novos caminhos. Estamos aqui num auditório para questões delicadas porque é complexo o mundo da educação e complexo o modo de trabalhar nele.

Mas, antes de apresentar uma rápida síntese dos caminhos trilhados, gostaria de apresentar um adendo. A humildade acadêmica de minha saudosa orientadora - Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Felisminda de Rezende e Fusari - provavelmente não me tenha alertado sobre o quanto sua presença teórica não ficou evidenciada através da bibliografia apresentada nesta tese. Desta forma, apresento um anexo à Bibliografia Consultada que se amplia com a produção teórica de minha Mestra sobre a questão da arte e da formação de educadores.

Quero também, neste início, evidenciar a presença de Mariazinha, como era carinhosamente tratada por todos como resposta à sua afetuosidade. Sua atenciosa leitura de todo o trabalho, desde os projetos iniciais, sempre devolvida com bilhetinhos coloridos e lembretes, elogios ou ampliações escritos com sua letrinha miúda nos cantos das páginas, acrescidos muitas vezes com indicações de novas leituras, foram momentos privilegiados desta aprendiz. Mariazinha sabia me fazer ouvir a mim mesma e me instigava para liberar a cigarra que às vezes se escondia. A preocupação da formiga por compreender e divulgar as novas paixões teóricas muitas vezes dificultava a análise de minha prática e teoria e a sua recriação. Mariazinha valorizava e me incitava para continuar com minhas metáforas, que se iniciaram em minha própria dissertação de Mestrado, quando analisei as metáforas visuais dos adolescentes. E ela e Maria Heloisa Ferraz fizeram parte daquela Banca, na ECA.

Vim para Faculdade de Educação procurando por ela, pois queria parceria. E nela encontrei. Foi realmente um privilégio conviver mais de perto nestes anos de trabalho e usufruir de sua sabedoria. E sinto muita responsabilidade e compromisso social em

devolver um pouco do que pude aprender com ela. Fica aqui minha homenagem e meu carinho.

Como tantos outros pesquisadores, entrei nesta casa com um projeto, mas o olhar mais próximo de minha própria história como educadora de educadores de arte, me levou a outro projeto, que se desenvolveu e se revelou como espelho do que venho definindo como um projeto, um complexo coletivo que busca mudanças, como um vir-a-ser que se concretiza na própria ação, num movimento de espiral. Parti de duas hipóteses: a construção de projetos junto a educadores para o ensino de arte possibilita avanços em sua formação e a relação possível entre o projeto do artista e do educador. Estes foram o ponto de partida de uma espiral que foi se abrindo e se modificando. A Banca do Exame de Qualificação pode perceber a mudanças radicais estabelecidas, quando corajosamente abandonei uma estrutura para compor uma nova, aqui apresentada.

Apresentação da estrutura

Finalização com duas obras/metáforas

- auditório de Regina Silveira
- a sala de aula de George Deem