

ADALGISA HELENA GOMES DE MATOS

TORNANDO-SE SUJEITOS  
SOCIOCULTURAIS  
COM A ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE JOVENS  
ESTUDANTES E PROFESSORES  
DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PINHO

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
2003

ADALGISA HELENA GOMES DE MATOS

TORNANDO-SE SUJEITOS  
SOCIOCULTURAIS  
COM A ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE JOVENS  
ESTUDANTES E PROFESSORES  
DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Educação.

Orientador: Rogério Cunha Campos  
Faculdade de Educação da UFMG.

Co-orientadora: Lúcia Gouvêa Pimentel  
Escola de Belas Artes da UFMG.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
2003

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação.

Dissertação intitulada ***Tornando-se Sujeitos Socioculturais com a Arte: uma experiência de jovens estudantes e professores da Escola Municipal da Vila Pinho***, de autoria da mestranda, Adalgisa Helena Gomes de Matos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação para ser avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Rogério Cunha Campos

Faculdade de Educação – FAE/UFMG -Orientador

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Lúcia Gouvêa Pimentel

Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG – Co-orientadora

---

Prof. Dr. Miguel Gonzáles Arroyo

Faculdade de Educação – UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, 24 de Novembro de 2003

Dedico este trabalho aos meus colegas e amigos educadores, que compartilharam comigo essa experiência, tanto a vivida quanto a refletida. Aos meus filhos que democraticamente dividiram o uso do espaço físico e do computador, compreendendo a importância e a prioridade da família, ao meu companheiro pelo apoio e críticas pertinentes ao trabalho, à minha irmã, cunhado e sobrinhos pelo carinho; aos meus pais em retribuição aos cuidados e afetos que me constituíram.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da FAE-UFMG que ao selecionar o projeto de pesquisa nele acreditou. Aos meus colegas e amigos do Mestrado que comigo estiveram nessa experiência acadêmica enriquecedora. À professora Lúcia Gouvêa Pimentel pela generosidade com que me aceitou como co-orientanda nas questões da arte; à professora Amarilis Coelho Coragem pelo apoio e cumplicidade com o objeto de estudo da arte; ao Mestre professor Luiz Alberto Gonçalves por ministrar aulas com preciosas observações, carregadas de bom senso e sabedoria, à professora Marildes Marinho que no curso *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos em Educação* clareou as dúvidas e acalmou as angústias em relação à escrita acadêmica, à professora Maria Inês Mafra por ler meu projeto e pelas sugestões precisas, aos professores Juarez Dayrell e Leôncio José Soares pelas pontuações pertinentes ao meu projeto de pesquisa, à professora Maria Cristina Soares de Gouvea pela leitura e parecer criterioso do projeto de pesquisa; à direção da Escola Municipal da Vila Pinho que disponibilizou o material dessa pesquisa, aos meus ex-alunos e componentes do grupo de teatro Raízes da Vila, aos colegas e amigos da Escola Municipal Professor Hilton Rocha que em assembléia deliberaram e possibilitaram minha licença do trabalho para realizar o Mestrado; à amiga Dulce pelo incentivo e empréstimo de vários livros, aos meus amigos e ex-colegas de trabalho Ivone Fernandes, Sérgio Guidugli, Solange e Vera, que me apoiaram de diversas maneiras, e foram também sujeitos dessa experiência. Aos meus colegas Cláudio, Nádia e João que comigo estiveram nesse processo rico de aprendiz de pesquisador.

Ao meu orientador, Rogério Cunha Campos, pela paciência pedagógica com que me orientou respeitando meu ritmo, porém tendo a sabedoria e a sensibilidade de tensionar na medida certa. À Lúcia Gouvêa Pimentel pela co-orientação generosa e cuidadosa das questões da arte e da estética.

## A ESCOLA QUE QUEREMOS\*

A escola de nossos sonhos  
Aquele que nós queremos  
    Não é ainda hoje  
    Aquele que nós temos  
A escola de nossos sonhos  
Aquele que nós queremos  
    Nasce do dia a dia  
    Daquilo que sonhamos,  
    Daquilo que fazemos,  
    Daquilo que a gente cria  
A escola dos nossos sonhos  
Aquele que nós queremos  
    De puro prazer e alegria  
    Esta só a teremos  
No dia em que ao invés de sal e pimenta  
    Aprendermos a semear poesia  
    Sérgio Guidugli  
    EMVP  
    1996

\* Esta poesia foi criada em um processo de discussão com os alunos, sobre a proposta da Escola Plural, no ano de 1997. Foi feito um trabalho com os alunos do turno da noite, no qual através de colagens de formas simbólicas em um painel, eles expressavam sentimentos sobre a escola do passado, a do presente, a do sonho, do desejo, do ideal. De certa forma representa o processo vivido onde a ação e o sonho criaram raízes e asas. Faço uma releitura de alguns versos, **substituindo “no dia em que ao invés de sal e pimenta aprendermos a semear poesia”**, para “no dia que junto com o sal e a pimenta também semearmos a poesia”.

## RESUMO

A presente dissertação procurou investigar e trazer reflexões e análises sobre práticas educativas com a arte vividas por jovens e professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma região periférica da Regional Barreiro na Cidade de Belo Horizonte. As falas dos sujeitos da pesquisa e a análise de amplo material da experiência como: fitas de vídeo, fotografias e trabalhos dos alunos, apontaram que os professores e jovens alunos que a viveram construíram tanto espaços de sociabilidade, quanto a si, enquanto sujeitos, tendo presente nas relações vividas a arte em diálogo com a dinâmica das práticas socioculturais. Nessa construção, a arte permeou os processos educativos que ultrapassaram as relações de aprendizagem em sala de aula, perpassando toda a escola, entrelaçando-se com as práticas sociais vindas de fora. Sendo assim, o título desta dissertação é “Tornando-se sujeitos socioculturais com a arte: uma experiência de jovens estudantes e professores da Escola Municipal da Vila Pinho”. O objetivo geral dessa dissertação foi o de analisar a partir das falas dos sujeitos - jovens e professores - os sentidos e significados atribuídos à experiência, além da tentativa de produção de reflexão sobre como aconteceu na experiência, as relações entre a arte, a educação, os jovens, a estética e a ética. Parto do pressuposto de que, se a escola compreende a realidade sociocultural de seus alunos, poderá ser bem sucedida em suas relações pedagógicas, e que os processos educativos nos quais a arte está presente podem estabelecer uma relação com a estética e com a ética, levando a situações de ensino e aprendizagens significativas, além da constituição de sujeitos (novas subjetividades) e construção na escola de espaços de sociabilidade. Os resultados da pesquisa indicam que os sujeitos que viveram essa experiência educativa com a arte se tornaram outros, pois o conhecimento construído não ficou apenas na superfície, deixou marcas. Esses sujeitos estão agindo. Novas ações com a arte estão acontecendo em outros lugares.

## ABSTRACT

The present dissertation tried to investigate and bring reflections and analysis over educative practices with art lived by teenagers and teachers of a Public Fundamental School, located in a peripheral region of Belo Horizonte city, state of MG, Brazil. The speeches of the researched subjects and the analysis of a huge material, such as video tapes, photographs and students homework, pointed that the teachers and the teenagers has built both sociability spaces and themselves, as subjects. Art was present in the relations, in dialog with the dynamic of sociocultural practices. In this process, the art became present all over the school, exceeding the educative relations in classroom, linking with social practices coming from outside. Then, the title of this dissertation is "Becoming sociocultural subjects with Art: an experience of young students and teacher from Vila Pinho Municipal School". The main objective of it was to analyze, departing from the subjects speeches – students and teachers – the feelings and means attributed to the experience; and also to try to produce reflection over how this experience happened, and the relations among art, education, the students, esthetic and ethic. I work from the principle that, if the school understands the sociocultural reality of its students , it can be well succeeded in its pedagogic relations, and that the educative processes in which art is present may establish a relation with the esthetic and the ethic, producing significant situations of teaching-learning, and also the constitution of subjects (new subjectivities) and construction of spaces of sociability at school. The results of the research indicates that the subjects who lives this educative experience with art, became "new ones", once the knowledge was not only on the surface, it left marks. These subjects are acting. New actions with art are happening in other places.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMABEL	- Associação dos Moradores de Aluguel de Belo Horizonte
AMAS	- Associação Municipal de Assistência Social
BHTRANS	- Sistema de Transporte de Belo Horizonte
CIAC	- Centro Integrado de Atendimento à Criança
CAPP	- Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico dos Professores
CAPE	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EMVP	- Escola Municipal da Vila Pinho
EMPHR	- Escola Municipal Professor Hilton Rocha
E.M.U.C.	- Escola Municipal União Comunitária
EMPG	- Escola Municipal Padre Flávio Giammetta
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FAE/UFMG	- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAFICH	- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
GEDUC	- Grupo de Educação
SMED/PBH	- Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte
TU –UFMG	- Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais
SIND-UTE	- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

1 – INTRODUZINDO A PESQUISA.....	13
Delimitando o objeto de estudo .....	15
Estruturando o objeto de investigação .....	28
Descobrimo a fotografia.....	35
2 - O ENCONTRO DOS SUJEITOS.....	41
O lugar do encontro.....	41
Os sujeitos: professores e os jovens alunos.....	45
O Encontro.....	46
“Somos um bicho diferente”.....	51
Descobrimo a arte.....	59
3 - A ARTE NA ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO DE CULTURAS E DE SOCIABILIDADE .....	78
Os sujeitos para a cultura ou a cultura para os sujeitos.....	78
A arte e os jovens de periferia .....	86
Cultura, arte e acolhimento.....	93
4 - ESTÉTICA E ARTE: DIMENSÃO EDUCATIVA NA ESCOLA.....	98
A Arte e a estética na Escola Municipal da Vila Pinho.....	100
A arte re-encantando a escola.....	107
Arte experiência: conhecimento e aprendizado.....	110
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
6 - REFERÊNCIAS .....	132

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho investigativo sobre a relevância da arte na educação de jovens em contexto de periferia teve como principal objetivo desvelar os sentidos e significados que ficaram para os sujeitos da EMVP, que viveram uma experiência com a arte, assim como a tentativa de produção de conhecimentos sobre as relações entre arte, estética, jovens e educação. A análise da experiência vivida remeteu para as questões relativas à educação estética em escolas públicas, principalmente aquelas de periferia, e mostrou ser de grande importância, pois tanto a estética quanto a ética se relacionam com o que é comum a todos. Tem uma intensidade grande nisso. Que relações existem entre a estética, ética e a educação? Como essas relações são evidenciadas nos processos de conhecimento nos quais a arte aparece? A ética e a estética fazem parte do sujeito pedagógico. Assim, dentro de uma concepção contemporânea de arte, o seu ensino ou a possibilidade de vivenciar ações criadoras com a arte torna-se atividade das mais complexas dentro das escolas. Nessa concepção, é preciso conhecer o sujeito da educação e vê-lo não apenas como consumidor de cultura, mas também como produtor. Na EMVP o papel da arte foi para além de uma simples área do conhecimento e alcançou as práticas e vivências das expressões de arte dos sujeitos no teatro, na dança, nas artes plásticas e também nas ações de cultura, como o *hip hop*, a capoeira, e não se limitou às preocupações pedagógicas na sua dimensão cognitiva. A análise demonstrou que o estudo de diferentes códigos culturais pode acontecer dentro da integração do fazer artístico, da apreciação da obra de arte e da sua contextualização histórica.

Portanto, tornar-se sujeito sociocultural com a arte no caso investigado exigiu dos sujeitos a capacidade de se fazerem a si mesmos através dos processos de criação artística: busca, invenção, diálogo entre culturas, etc. Eles fundaram o novo e se constituíram singulares distinguindo-se em aprendizagens e relações sociais significativas. A arte e a educação estética foram geradoras de condições de inventividade e de busca na EMVP e dialogaram com a cultura juvenil e os seus saberes escolares, possibilitando sua dimensão educativa e formadora na escola. Pois a arte é ação. Antes eles eram sujeitos, mas, o fato da escola vê-los como sujeitos socioculturais foi definidor nesta dissertação. É importante perceber qual foi

a singularidade da arte no processo de constituição desses sujeitos. Os sujeitos socioculturais “nas tramas da sociabilidade humana vão se lapidando” (Castro, 1999, p 182). A arte foi um instrumento ou elemento importante nessa lapidação.

Algumas limitações estão presentes na dissertação como o pouco aprofundamento das questões relativas à ética e aos fundamentos do teatro. Esse limite se deu devido às condições concretas de tempo. Após o término desta pesquisa, chego a algumas conclusões: a arte tem uma dimensão educativa que está nela mesma e não deve ser percebida apenas como um meio através do qual se educa e deve ser compreendida como protagonista; os sujeitos da pesquisa viveram uma experiência com a arte, da qual se recordam; os sujeitos da pesquisa construíram conhecimentos que não ficaram na superfície, mas que os constituíram a ponto de os tornarem outros; a gestão democrática e o trabalho coletivo foram fundamentais nessa experiência, pois não se faz arte sozinho, ela exige ser dividida, usufruída, celebrada e compartilhada por todos os sujeitos da educação; a educação estética aconteceu concomitantemente aos processos educativos nos quais a arte esteve presente; a Escola Plural abriu possibilidades para que a experiência viesse a acontecer e, com isso, ela foi além e continua em outros contextos.

Sendo assim, pequenas transformações geraram grandes transformações. Como afirma Guattari (1996), o micro pode interferir no macro. Fechou-se um ciclo na Escola Municipal da Vila Pinho, mas a experiência não se encerrou, ela está contida na memória de cada integrante e incorporada na vida de boa parte desses sujeitos com o sentido que Dewey ( 1949 ) aponta: é algo do qual pode-se recordar e não se esquece nunca.

Dessa forma, os sujeitos estão criando em outros espaços, norteados por essa experiência vivida com a arte. No conceito trabalhado por Guattari (1996), novos agenciamentos mudam a cada instante e podem ser intencionalmente montados formando em cada encontro novos rizomas ou novas conexões.

A arte na EMVP recuperou um direito à singularidade no campo da cultura. Os jovens, principalmente os de periferia que, em geral, são incorporados de forma problemática na escola, no mundo do trabalho ou do não trabalho, podem, com a

arte, articularem-se ao conjunto do campo social, na cidade ou mesmo em campos virtuais, e quebrar com esferas culturais fechadas sobre si, podem, com a arte, estabelecer novas conexões e devir.

Isso demonstra que a produção da subjetividade construída com a arte é mais importante que qualquer outro tipo de produção, pois as pessoas passam a ter uma forma particular de perceber o mundo. Em todos esses exemplos, vemos que a produção de subjetividade não se dá em contraposição à produção de conhecimentos, mas se dá em um todo organizado. A subjetividade não é passível de centralização no indivíduo. Os jovens de periferia vêm tentando, através das expressões artísticas, estabelecer novas conexões com outros jovens que estão à procura de um lugar nesse mundo, no presente.

A questão é: como a arte contribuiu para que esses sujeitos agissem? A dimensão que a arte ocupou nessa experiência me levou a acreditar na sua capacidade de construção do processo de *tornar-se sujeito* e na construção de subjetividades que, como afirmam Rolnik e Guattari (1996), oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal qual ele a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade produzindo um processo que, como os autores, também chamo de singular. A arte nessa experiência possibilitou essa singularidade. Dessa forma, ela esteve intimamente ligada aos sujeitos e presente o tempo todo nas relações estabelecidas. Os sujeitos, tanto os professores quanto os jovens, construíram sua subjetividade a partir de um impulso humano que leva à arte. Os indivíduos, nesse impulso criador, nesse gesto de liberdade, romperam com as relações de controle que os regulavam e construíram subjetividades singulares e coletivas, consolidando com a arte, o processo de tornarem-se sujeitos, construindo hipóteses, refletindo sobre o que lhes foi apresentado, interagindo a partir de um determinado contexto e de situações sociais, históricas e culturais.

É preciso destacar também que foi imprescindível para a produção de singularidades com a arte na EMVP uma gestão democrática, na qual as intenções políticas e pedagógicas estiveram constantemente sendo produzidas com os acordos tendo visibilidade, assim como todo o contexto político e pedagógico da

Escola Plural, que abriu possibilidades para que a experiência viesse a acontecer. No entanto, essas possibilidades estiveram presentes na flexibilização de tempos e espaços apenas, pois a materialidade ainda não foi contemplada nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para exemplificar, temos a construção da EMPHR no ano de 2002, a segunda escola construída em Belo Horizonte com a arquitetura pensada<sup>1</sup> no modelo da Escola Plural e nesta, como dizia Arroyo, “a arte deve entrar pela porta da frente”. Porém, nesta arquitetura existe apenas uma sala chamada multi-uso, que não possui pias com torneiras, equipamento desejável para se trabalhar com pintura, não possui um espaço para apresentações artísticas e sua quadra esportiva é descoberta, o que gera desconforto na época de sol forte e chuva.

Podemos perceber, assistindo as fitas de vídeo dos Festivais Folclóricos, que existe uma intensidade grande nas relações entre a estética, ética e a educação. Essas relações são evidenciadas nos processos de conhecimento nos quais a arte aparece, e também na atitude de compartilhamento, fruição e nas produções artísticas dos alunos. A arte no Ensino Fundamental não tem a pretensão de formar artistas, nem que seus alunos a sigam como uma profissão, embora quatro integrantes do grupo de teatro da EMVP aqui investigados estejam trilhando esse caminho. O maior mérito da arte nesse processo vivido foi o de ter possibilitado uma relação de ensino e aprendizagem significativa, pois como ficou demonstrado nas falas dos sujeitos, foi algo do qual se recordam, ou seja, uma experiência intensa e completa e que teve qualidade estética, foi emocionalmente densa, não apenas racional ou prática, mas com uma unidade, da qual fala Dewey. Diante do exposto, podemos pensar de maneira crítica em um novo papel da arte na educação.

Concluo, ainda, que os professores da EMVP tiveram um papel fundamental, pois em sua ação educativa, demonstraram abertura, conhecimento e criatividade ao saberem ouvir ao aluno, pois ensinar é mais difícil do que aprender e envolve deixar-se aprender, o que vem a ser um fazer humilde e ao mesmo tempo audacioso. Os professores da EMVP se deixaram aprender, pois como já disse, não tiveram a arrogância daqueles que sabem, viveram a experiência, deixaram-se tocar por ela.

---

<sup>1</sup> Geralmente os maiores interessados na educação, os alunos e professores, não são consultados para questões como essas, tão concretas e que afetam quotidianamente o seu trabalho.

Uma proposta subsequente a esta dissertação pode vir a ser a de estudos no sentido de desvelar o porquê as escolas que lidam com jovens em uma diversidade étnico cultural muito grande não conseguiram ainda dialogar com esses sujeitos sociais que se constituem nas relações e nos conflitos culturais. Os processos de educação mostram uma incapacidade da escola em lidar com isso, e as experiências que caminham neste sentido são ainda pontuais e precisam ser melhor estudadas.

Um outro estudo a ser feito poderia ser sobre os jovens de periferia, que através de suas manifestações artísticas e culturais, como *Funk*, *rap*, *hip hop*, *pagode*, *capoeira*, teatro, música, estão deixando suas marcas, estão cantando e contando sobre a exclusão do consumo de bens materiais, de saúde, de educação, de espaços de lazer. Tal exclusão precisa se tornar visível para as instituições educacionais.

Enfim, esta pesquisa não se encerra aqui, ela abre novas possibilidades de investigação, como por exemplo, aprofundar a caracterização dos elementos que constituem a dimensão educativa da arte, investigar a atuação da arte dentro do currículo das escolas e entender por que embora a diretriz Escola Plural tenha apontado a importância da arte na educação, efetivamente ela ainda não ocupou o seu lugar; investigar se há a necessidade da presença no grupo de professores que atuam com adolescentes e jovens do professor com uma formação específica em arte.

## CAPÍTULO 1

### INTRODUZINDO A PESQUISA

Viver uma experiência com a arte traz uma dimensão repleta de significados. Vida, experiência e arte são palavras carregadas de sentidos. Pensar a educação a partir da arte como experiência pode nos revelar uma outra forma de compreender o conhecimento, assim como o estabelecimento de uma nova práxis-pedagógica. A experiência aqui investigada aconteceu em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em uma vila localizada na periferia da regional Barreiro<sup>1</sup>, no período de 1995 a 1998, no horário do noturno, e eu fazia parte do seu corpo docente. No Mestrado, procurei entender e relacionar as práticas dos sujeitos específicos dessa experiência com as teorias educacionais contemporâneas. Com esse olhar, comecei a compreender como a relação com o conhecimento se deu de forma diferente nessa escola, deixando esta de ser a única sede do conhecimento e passando a ser interrogada pelos vários processos que se desenrolavam no seu entorno.

Ao viver a experiência educativa que aqui trago como objeto de análise, ter atuado e ainda atuar como um sujeito que pensa e reflete sobre o que foi vivido, tive e tenho a preocupação com o papel da arte na educação. Penso que a escola, quando dialoga com as expressões artísticas e culturais, que os jovens trazem para o seu interior, potencializa essas ações. Humaniza-se, gera transformações dentro da escola, que fica mais dinâmica e mais alegre.

No início, ao entrar para o Programa de Pós-Graduação, minhas preocupações estavam centradas nas questões institucionais relativas ao papel que a arte ocuparia, em termos curriculares, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. As diretrizes para a EJA estavam sendo construídas pelos profissionais da educação das escolas do período noturno da Rede Municipal de Educação e pelos gestores da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - SMED/PBH. Porém, as primeiras reuniões do Mestrado na então linha de pesquisa da EJA, levaram-me à seguinte reflexão: deveria deslocar meu olhar da instituição e centrá-lo

---

<sup>1</sup> Belo Horizonte é subdividido em nove regionais: Barreiro, Oeste, Sul, Norte, Nordeste, Noroeste, Centro Sul, Venda Nova, Pampulha. A região do Barreiro tem 144 anos é mais antiga que Belo Horizonte, que tem 103 anos.

nos sujeitos que viveram aquela experiência educativa da qual fiz parte, pois a educação é um processo social mais amplo, que não se resume aos cotidianos institucionais de aprendizagem. Meu ponto de partida foi então a preocupação com questões que penso serem relevantes: Como é possível a arte contribuir dentro da escola para que os jovens se tornem sujeitos a partir de suas práticas culturais e artísticas? Quais as possibilidades dos sujeitos a partir da arte? O que é viver uma experiência com a arte? Que relações a arte estabelece com a educação? Qual é a possibilidade da educação de jovens em contexto de periferia, via arte. Que dimensão educativa ela traz?

O projeto da pesquisa foi tomando forma durante o curso e vários títulos surgiram, como por exemplo, A arte na educação em uma perspectiva sociocultural. Com o avançar das conversas e reflexões, esta pesquisa se configurou com o título Tornando-se Sujeitos Socioculturais com a Arte: uma experiência de jovens estudantes e professores da Escola Municipal da Vila Pinho, pois as noções de sujeito, subjetividade e arte estiveram entrelaçados nas dinâmicas socioculturais desses jovens e professores e no diálogo que se deu durante o processo educativo nessa escola. Pude constatar, revendo fitas de vídeos das atividades artísticas da escola e ouvindo os informantes da pesquisa, que a escola tornou-se um lugar agradável, mais limpo e mais bonito e um sentimento de pertencimento a essa escola surgiu por parte dos professores e dos jovens.

Nesse sentido, Spósito afirma

que nos últimos quinze anos no campo da pesquisa em educação percebe-se um aumento na inserção de professores interessados nos aspectos meramente pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem mas com escassa ênfase no conhecimento do aluno, em nosso caso adolescentes ou jovens, enquanto sujeito ao qual se destina a atividade educativa da escola (SPÓSITO 1999, p. 48).

Assim sendo, trago como objeto de estudo a relevância da arte na formação de sujeitos socioculturais. Decidi investigar como se deu esse processo de “tornarem-se sujeitos com a arte”, tanto com os professores quanto com os jovens da Escola Municipal da Vila Pinho - EMVP. No início da investigação, fazia várias perguntas e não me dava conta da complexidade que ia surgindo no decorrer da pesquisa. No

processo da pesquisa, fui percebendo as dimensões políticas, culturais e sociais que estão nela contidas. Não tenho a pretensão de “dar conta” dessas dimensões e sim entender como se deu o encontro dos jovens, dos professores, da arte e da Escola Plural<sup>2</sup> na experiência da EMVP que, parece-me, tornou-se singular. Falar de sujeitos socioculturais, subjetividade e arte é descrever, de uma certa maneira e com um certo vocabulário, a experiência de muitas pessoas, além de ressignificar através de análises essa experiência. Esses conceitos permitem vários enfoques em várias áreas do saber, como antropologia, psicologia, sociologia, pedagogia, história, lingüística, porém não pretendo aqui discutir o que vem a ser uma essência de sujeitos, mas a articulação dos sujeitos da pesquisa com suas práticas sociais.

### Delimitando o objeto de estudo

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1970, no campo das lutas populares por educação e no próprio movimento de renovação pedagógica, começou a ser ressaltada a convicção da importância da inclusão e da dimensão educativa que vinha desses movimentos sociais. Começa a surgir, então, uma gama de movimentos sociais com reivindicações diversas, dentre elas, importantes pressões sociais pelo acesso ao ensino público. Como afirma Campos,

a relevância de tais pressões dos grupos sociais subalternos pela “abertura” da escola, resultou não apenas numa rede escolar de ensino primário e secundário muito mais extensa do que em geral previa o planejamento estatal, como implicou mudanças importantes em aspectos relativos ao próprio ensino (CAMPOS, 1992, p. 11).

Lopes e Galvão (2001, p. 40-41), em seu livro História da Educação, dizem que mais recentemente “passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos ‘esquecidos’ da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares”. Outras categorias, dizem as autoras, estão sendo incorporadas de outras áreas, como as ciências humanas, para se compreender o passado dos fenômenos educativos, como as questões de gênero, de etnia e de geração, ao lado da de classe social, já consagradas pelas teorias marxistas. Os atores sociais da educação começam a

---

<sup>2</sup> “Escola Plural” é o nome da nova proposta pedagógica adotada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a qual tratarei com mais detalhes, no decorrer da dissertação.

surgir nas pesquisas. Estes atores pensam sua prática, refletem. Quem são esses sujeitos, como eles aprendem e ensinam? Nesse movimento, se inclui essa investigação, que tem como objeto de estudo a relevância da arte na formação dos sujeitos socioculturais, na construção de subjetividades e no processo de tornarem-se sujeito.

Essa inquietação se deu, também, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, quando das mudanças sofridas pelo seu programa de Mestrado (Arroyo, 1982). Essas mudanças representaram a busca de um novo olhar, passando da preocupação inicial de aperfeiçoar os professores da universidade, capacitando-os e refletindo as reformas educacionais de cunho tecnicista da década de 1970, para a introdução das ciências sociais na compreensão do fenômeno educativo, da dinâmica social e da função da escola. Nas discussões curriculares do mestrado da FAE-UFMG, essa visão, segundo Arroyo (1982), não ficou limitada, mas procurou colocar a relação educação e sociedade no centro de todas as disciplinas, trazendo a reflexão sobre não apenas como ensinar com eficiência, mas a quem servia esse ensinar. No entanto, argumenta o autor, criar um saber mais totalizante sobre a educação ultrapassava a tentativa de aplicar as ciências sociais à educação. Além de explicar essa realidade, era preciso compreender os valores subjacentes à ordenação social. Entender então que a educação vai além de meramente ensinar conteúdos institucionalizados.

Tudo isso, como afirma Carrano (1999, p. 413), nos desafia a compreender a educação também como “processo social de compartilhamento de significados, para além dos espaços instituídos para promover aprendizagens”. Os sujeitos da educação sempre tiveram capacidade de elaboração e passam a ter voz nas pesquisas em educação. Agora, não são apenas as análises científicas ligadas à educação que explicam as relações entre sociedade e educação, mas os sujeitos que querem se ver refletidos nessas análises. Cambuzzi (1998, p. 2) traz reflexões nesse sentido e cita estudos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPEd, na década de 1980 e início de 1990, pesquisas essas (CAMPOS, 2001; SPÓSITO, 1984,1993; MALTA CAMPOS, 1982,1991) que trouxeram “discussões em torno das ações de atividades socioculturais dos movimentos sociais, do mundo do trabalho e da educação”. Essas

discussões interrogavam os profissionais envolvidos em suas práticas pedagógicas e também a própria teoria que informava essas práticas.

Também Charlot (apud Xavier, 2000, p. 4) diz que “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber”. Em sua dissertação, Xavier fala de um outro lado do currículo que não é o oficial, mas que vem a ser uma história social e cultural da imersão dos sujeitos da educação na organização e gestão do conhecimento. Sendo assim, “os campos do currículo e da cultura são dinamizados na medida que se deixam contaminar pelos acontecimentos socioculturais, mobilizações políticas, lutas pela inclusão, cidadania e direitos”. (XAVIER, 2000, p. 5). Na experiência vivida da EMVP, os sujeitos socioculturais, professores e alunos, demonstraram através de suas ações e de suas falas ter esse engajamento de que falam os autores.

Carrano (1999, p. 413) traz reflexões sobre como compor ou redefinir canais de comunicação entre os educadores profissionais e os seus interlocutores, principalmente o jovem que está inserido em um contexto de complexidade das cidades, pois “a experiência de vida nas cidades torna-se a cada dia mais decisiva para a formação da subjetividade”. A partir do final de 19703, ampliaram-se as discussões sobre os processos formativos, os saberes sociais, as práticas pedagógicas que aconteciam nos movimentos sociais e suas relações com o processo educativo na instituição escolar.

Com Dayrell (1999, p.183), destaco também a condição de cultura, de sociabilidade e de capacidade de invenção desses sujeitos que “constituem-se, pois em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história–práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história”.

Se as referências acima me auxiliaram a contextualizar minha problemática no diálogo recente acerca da relação entre educação escolar e seus sujeitos, mais especificamente no campo da arte e o seu ensino podemos dialogar com Barbosa

---

<sup>3</sup> CAMPOS:89, ARROYO:82, MALTA CAMPOS:91, PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação. Dissertações de Mestrado: 1977-1988, 1989-1993. Belo Horizonte FAE-UFMG, 2003 (Catálogo)

(2001). Essa autora apresenta, em uma concepção contemporânea de ensino da arte, em termos conceituais e metodológicos, uma proposta denominada *triangular* que consiste em: contextualizar a obra de arte no seu tempo conectando a cultura de origem do produtor da obra com a do aluno; ler a obra de arte, abordando-a crítica e esteticamente; e produzir uma obra na qual o aluno se apropria, re-elabora, percebe os passos que o artista deu, fazendo assim uma releitura. Esse referencial, se bem entendido, pode vir a dialogar com as expressões culturais dos alunos, pois não trata a obra de arte como verdade pronta e acabada, e nem as descarta em nome de vivermos eternamente no presente. A esse respeito:

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia da época (...) portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral. (BARBOSA, 2001, p. 37)

Dessa forma, a arte na educação coincide e reflete transformações educacionais e poderá, no campo do sentimento, participar daquela forma de sentir que é comum àquele contexto sociocultural, unindo assim a razão e a emoção. Penso que as escolas, ainda que de forma incipiente, começam na década de 1990 a dialogar com as expressões de cultura que o aluno leva para a escola. O conceito de cultura que uso nessa dissertação está entrelaçado por três pontos: por referenciais canônicos que vêm da cultura dominante e que determina a cultura como valor, pelo sentimento de pertencimento a uma pátria, estado, cidade, bairro determinando uma identidade cultural plural e pelas informações que chegam da cultura de massa que Guattari (1996) define como 'cultura mercadoria". Tudo isso cria códigos nos sujeitos que os assimilam, os reproduzem, mas que também os recriam. A arte seria um elemento potencial de criação e de cultura que escapa desses códigos de engessamento da cultura dominante e da cultura de massas. Compartilho com Pérez Gómez (2001) a reflexão a respeito de como consistem, como se formam, desenvolvem, transmitem e transformam os produtos simbólicos que constituem a cultura e como são reproduzidos, assimilados e recriados pelos indivíduos e pelos grupos.

A escola Plural,<sup>4</sup> contexto em que se deu essa experiência educativa, exemplifica de maneira singular uma nova lógica não sendo apenas um sistema institucional, mas sendo concebida para dialogar com as práticas culturais que trazem nas relações sociais a produção de subjetividades. Os professores começam a perceber o processo educativo das práticas socioculturais em que os jovens alunos estão imersos e passam a se orientar e a tirar dali um elemento de reflexão para a sua práxis pedagógica.<sup>5</sup>

Nesse encontro da escola com as expressões artísticas e práticas culturais dos jovens, pode-se tirar um fundamento para discutir a arte e a educação estética desses jovens. Desde meados do século XX, afirma Worjnar (1963), a pedagogia sente dificuldade em relacionar-se com a arte para os jovens. Preocupou-se com a arte dos pequenos do período da infância que se caracteriza pela livre expressão, mas quando se trata do período da juventude, os educadores não podem ter atitudes empíricas. A compreensão da educação pela arte nessa fase de vida é muito menos rica e necessita de um rigor teórico para entendê-la<sup>6</sup>. Hoje, no contexto do século XXI, assistimos pela mídia à realização de vários projetos educativos envolvendo a arte para jovens em contexto de exclusão social. Às vezes esses projetos trazem uma visão da arte como redentora, em uma prática paternalista e exógena àquela comunidade. Nas escolas, principalmente em contextos de periferia é grande a dificuldade de interação com os jovens. Ao mesmo tempo as expressões da arte são uma constante entre os jovens, principalmente no campo da música e do teatro que é o enfoque desta experiência. Portanto, conhecimentos sobre as relações entre arte, educação e os jovens precisam ser construídos.

No contexto da Escola Plural, professores e alunos que vivenciaram essa experiência, inseridos no processo educacional da EMVP, começaram a se constituir

---

<sup>4</sup> Escola Plural – Programa de Governo para uma ação na educação implantado a partir de 1995 pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte - SMED/PBH, que traz uma nova lógica para a educação e tem como princípio O direito a ter direito ao acesso e a permanência a uma educação de qualidade.

<sup>5</sup> A praxis pedagógica aconteceu uma vez que ao dirigir o olhar para as práticas socioculturais dos alunos, os professores começaram a transformar a natureza do seu trabalho e a se transformarem.

<sup>6</sup> A tradução do espanhol foi feita por MATOS (2003) (do livro Estética e Pedagogia(1963) de Irena Worjar)

com a arte de outra forma, fizeram projetos e tornaram-se sujeitos, no sentido dado por Touraine.

como apelo de transformação de si mesmo em ator, sentimento de si-mesmo, passagem do ID ao EU, controle exercido pelo vivido para que tenha um sentido pessoal, (...) para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais transformando-as (TOURAINÉ 1995, p 220).

Viveram uma experiência com a arte e foram se tornando atores, ou seja: aquele que não se separa do sujeito e que modifica o meio ambiente material e sobretudo social. Como foi dito no início da apresentação desta dissertação, a palavra experiência vem carregada de sentidos. Qual foi então para os sujeitos que viveram essa experiência o seu sentido e significado? Larossa (2002), quando analisa o saber que vem da experiência, trata o sujeito diferentemente de Touraine. Para ele,

se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidades de ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra paixão pode se referir a várias coisas (LAROSSA, 2002, p. 26).

Durante o tempo percorrido e enquanto sujeito da experiência, tive essa sensação de paixão de que fala Larossa, mas, ao mesmo tempo, refleti a experiência e tive a intuição de que o que estava acontecendo era algo singular. Passei então, a partir de 1998, a registrar de forma mais sistemática o que foi vivido. Os sujeitos professores da EMVP se envolveram também de forma apaixonada pois em sua ação educativa demonstraram abertura ao ouvir o aluno, conhecimento e criatividade, pois ensinar é mais difícil do que aprender, é deixar-se aprender o que vem a ser um fazer humilde e ao mesmo tempo audacioso. Os professores da EMVP se deixaram aprender, pois não tiveram a arrogância daqueles que sabem, viveram a experiência, deixaram-se tocar por ela.

Guattari (1996) diz a respeito da subjetividade ou do sujeito que estes vão se construindo de fluxos e de registros, de códigos psicológicos, biológicos, antropológicos, dentre outros. A cultura injeta códigos na subjetividade e as forças produtivas injetam códigos na cultura moldam-se entre si. A subjetividade é afetada,

embora não seja totalmente subserviente, pode reagir com seus fluxos novos e encontros ao acaso, que produzem o novo ou a diferença. Como afirma Ferreira,

É importante, pois estudarmos a relação entre os modos de produção e os modos de desenvolvimento, e a produção da subjetividade, como uma forma de escapulirmos à ingenuidade ou aceitação de tudo que nos é passado subliminarmente, entendendo os códigos sociais e seu funcionamento sem máscaras. (FERREIRA,2002,11-14)

Guattari (1996) estuda e discute intensamente a constituição da subjetividade. Ele a vê como permanentemente produzida, sempre com possibilidades de pontos de fuga em relação ao sistema ou à encodificação vigente. Juntamente com Deleuze, trabalha com o conceito de fluxos que podem sempre fluir dos milhares de átomos que compõem a subjetividade e o universo, ou seja a realidade. Dessa forma, a arte pode ser vista como um desses pontos de fuga que escapa dos registros dos tamponamentos das encodificações do sistema. Modesto Carone apud Guattari e Rolnik afirma a respeito de como as minorias vivem o problema da subjetividade, ora resistindo às produções de subjetividade dominante, ora dependendo ou correspondendo com ela, e destacam o papel da arte nessa construção:

A arte não se limita a dizer o existente: ela também o contradiz. É nessa medida que ela é livre e exige a liberdade como condição para existir – inclusive porque é regulada por leis que não são mais as que regulam a opressão no reino da necessidade social. Na obra de arte - e no impulso humano que leva a ela – há um gesto libertário, demolidor em relação ao controle que se articula dentro e fora de cada um de nós (GUATTARI e ROLNIK 1996, p. 238).

Entrelaçando com esses conceitos de sujeito (TOURAINÉ, 1995), subjetividade, (GUATTARI, 1986) e experiência (LAROSSA, 2002) vem o conceito de arte como formatividade que busco em Pareyson (1989), e arte como experiência que busco em Dewey ( 1949 ), que será abordado adiante. Esses autores se encontram em posições teóricas às vezes distintas, outras vezes coincidentes, no que se tem chamado de marco teórico. Não trabalho com esses campos teóricos, mas dialogocom referências desses campos que têm me auxiliado a elaborar minhas perguntas.

Na experiência vivida na EMVP os sujeitos professores e jovens foram além das possibilidades abertas pela Escola Plural. Diante de condições adversas, como a falta de material, esses sujeitos se lançaram, fazendo projetos, usando sua capacidade imaginadora e criativa, produzindo com a arte novos significados no processo vivido. No sentido do próprio caráter realizador da arte que é capaz de expressão, mas expressão esta conseguida, como afirma Pareyson (1989, p. 18), na sua capacidade de dar forma, ou de formatividade, ou "um tal fazer que enquanto faz modifica o por fazer".

Com relação a essa capacidade imaginativa e criadora que ultrapassa as estruturas dadas, Sader, referindo-se às estruturas e experiências afirma que a questão da mediação entre estruturas dadas e ações sociais desenvolvidas,

embora as pessoas se encontrem, de saída, numa sociedade estruturada já de determinada maneira (...) a chamada 'realidade objetiva' não é exterior aos homens, mas está impregnada dos significados das ações sociais que a constituíram enquanto realidade social, temos também de considerar os homens não como soberanos indeterminados, mas como produtos sociais. (SADER 1980, p. 45 )

Os sujeitos olham e interpretam as estruturas de determinado lugar do lugar de sujeitos socioculturais. Nas inter-relações entre os sujeitos estão o sentido do pessoal, da subjetividade, entrelaçados no social. Ser sujeito não é um dado, é uma construção. Os sujeitos são efetivos, reais, socioculturais e não abstratos. As pessoas, como afirma Melucci<sup>7</sup>(1994) não são simplesmente moldadas por condições estruturais, elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas. Desse modo, para os jovens de periferia o tornar-se sujeitos, esta adaptação ou sentido próprio de que fala Melucci (2001) parece mostrar como afirma Dayrell (2002, p. 230) um jeito próprio de viver. A arte contribui para que o jovem construa esse jeito próprio de viver, vivencie e interprete suas experiências, pois a arte, assim como os jovens, buscam o novo, a experimentação, a transgressão, a inovação.

---

<sup>7</sup> CEBRAP Novos Estudos nº 40 . Entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Timo Lyra, *Movimentos Sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento*,1994

A palavra está partida, afirma Melucci (2001), não dá conta das emoções que o jovem vai buscar no campo da cultura e da arte. A palavra também não dá conta de definir o que é a arte. Qualquer tentativa de definição do que seja a arte corre o risco de empobrecê-la. Nesta dissertação, quando falo de arte, não estou me referindo à disciplina curricular Arte, mas ao processo de criação vivido com a arte. Esse processo de criação ou essa experiência com a arte pode ocorrer ou não em uma relação de ensino e aprendizado. Trabalho então com o conceito de arte como a capacidade dos sujeitos de dar formas expressivas aos sentimentos humanos, que estão para além do pensamento e da linguagem, e que se aplica a tudo que pode ser sentido, ou seja o domínio da chamada “experiência interior”, a vida do sentimento e da emoção; a vivência pelo sujeito de um processo de criação vivido com a arte que vai dar a ele a possibilidade de construção de um conhecimento do seu mundo interior e ao mesmo tempo do mundo exterior que só poderia ser vivido com a arte. Essa compreensão foi sendo construída aos poucos na experiência. Os alunos nos surpreendiam quando, nas festas e apresentações, revelavam seu talento para manejar uma mesa de som, ou para se apresentarem dançando, ou para escrever uma poesia ou uma letra de música como o rap.

Os processos educativos tendo a presença da arte trouxeram, na experiência da EMVP, desafios para esse novo fazer que foi, ao mesmo tempo, invenção do modo de fazer. Revelaram também conflitos e diálogos entre o velho e o novo, entre as expressões de cultura e arte dos professores e dos jovens, criaram significados e sentidos que permitiram e organizaram as experiências desses sujeitos socioculturais. A arte perpassou a relação de ensino e aprendizagem entre alunos e professores, que, ao se encontrarem em uma relação educativa diferente, reelaboraram e refizeram esse processo educacional, construindo sociabilidades fundamentadas na solidariedade do grupo, reinventando os espaços públicos da educação. Nesse contexto, não houve a utilização pragmática da arte para se chegar a um fim educativo, pois a finalidade da arte está nela mesma. Também não se limitou a uma relação de ensino e aprendizagem da arte que priorizasse apenas a dimensão da razão, pois como afirma Duarte Jr.

O processo do conhecimento, já o notamos, articula-se entre aquilo que é vivido(sentido) e o que é simbolizado (pensado). Ao possibilitar-nos o acesso

a outras situações e experiências, pela via do sentimento, a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior de tais situações. ( DUARTE JR. 2002, p. 69)

Professores e jovens estiveram engajados em um projeto. Os jovens chegaram à escola com o objetivo de trabalhar com o teatro, e os professores estavam envolvidos na construção de uma educação diferente da antiga lógica conteudista e tradicional.

Procurei evidenciar e destacar na pesquisa a demanda dos jovens pelas expressões de cultura e arte assim como as relações entre as expressões da cultura juvenil com a cultura escolar. Os jovens alunos da EMVP tinham como motivação: ser D. J, gravar um CD na rádio do bairro, fazer rap, jogar capoeira, ser de um grupo de pagode, fazer teatro, ser grafiteiro, ser cantor, ser um jogador de futebol famoso. As meninas, serem modelos fotográficos ou de passarela. Como observa Dayrell a partir de contatos com os jovens em contexto de periferia,

Eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito, um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (DAYRELL 2001, p. 231)

Os jovens abrem espaços, aderem a estilos, são consumidores de bens materiais e simbólicos, e também criativos, fazem arte e produzem culturas. Nesse sentido, procurei investigar durante a pesquisa as relações entre a arte, os jovens e a educação para uma maior compreensão desse universo juvenil.

Dayrell (2001, p. 352) conclui em seus estudos que esses jovens em contexto de periferia vêm praticamente sós em seu processo de construção como sujeitos, com poucas perspectivas seja no mundo do trabalho, seja na escola ou em outra instituição do mundo adulto. O autor afirma ainda que os jovens

demandam mais do que a escolarização, mesmo que de melhor qualidade. Eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas

que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais. (Ibidem, p. 357)

Entendo a escola como uma agência social importante na vida desses jovens e é desejável que os profissionais da educação estejam abertos para as expressões artísticas e culturais desses e os vejam como sujeitos socioculturais. Um novo tipo de interação, ainda que incipiente e fragmentário, começa a acontecer entre os jovens e a escola. A arte é, sem dúvida uma via privilegiada das “juventudes” e precisa ser estudada e compreendida na sua dimensão educativa e humana. A dissertação de Carrano (1999, p. 413) traz uma discussão sobre a importância da escola perceber como a cidade pode se constituir de objetos de investigação e de práticas para o campo educacional. Para o autor os jovens “carregam suas experiências corporais, dão indicação para a elaboração de contextos educativos nos quais se busquem colocar em jogo experiências de diversidade cultural.

As experiências escolares vividas na diversidade cultural trazem as relações entre arte, cultura e educação para o interior da escola. Como afirma Pérez Gómez (2001), a escola é um cruzamento de culturas que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Concordo com o autor, pois os professores, com seus ritmos, tempos, crenças e valores, e os jovens, com suas expressões artísticas e culturais, são culturas em conflito, estando a cultura escolar ainda adaptada às situações pretéritas. A escola, afirma Pérez Gómez (2001), reproduz a si mesma independente das situações que ocorrem à sua volta, necessitando ser repensada contemplando as características de uma nova maneira de se estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos. Como um contraponto a essa escola reprodutora, que ainda vive situações pretéritas, percebo que na EMVP, apesar dos conflitos, os jovens estudantes foram acolhidos em suas expressões de arte e cultura pelos profissionais de educação dessa escola e viveram uma experiência singular com a arte.

A partir da definição do objeto de estudo dessa investigação, que tem na dimensão educativa da arte a sua questão, pretendi investigar os sentidos e significados que ficaram para os sujeitos dessa experiência vivida e qual a importância da arte na

constituição desses sujeitos, na socialização e na construção de espaços de sociabilidade na escola e para além dos seus muros.

Assim, a partir do vivido, busquei, no Mestrado, referenciais teóricos para analisar e compreender a experiência com a arte em processos educativos com jovens em contexto de periferia. Destaco, nesse percurso, a trajetória vivida por professores e jovens, a estética do cotidiano escolar, os sujeitos em ação, e o diálogo entre suas expressões artísticas e culturais com os saberes escolares. A arte permitiu que os sujeitos entrassem com sua sensibilidade, sua história, sua corporeidade. A escola precisa, como lembra Arroyo (2001), em seu fazer pedagógico, dialogar com a história e as condições de vida dos educandos. O jovem, ao chegar à escola, traz consigo sua história, seu modo de vestir, de falar, sua necessidade de buscar e experimentar, sua condição econômica, sua inquietude. Também o professor é um sujeito que traz no próprio corpo as marcas de sua história, nos gestos, na postura, nas crenças, no ritmo etc. (CASTRO,apud Dayrell1999).

Essa inquietude dos jovens alerta para um campo de conflito vivido por eles, o que Melucci (2001, p. 103) chama de “o silêncio ou a rejeição da palavra”. Segundo ele, através da palavra o jovem sente a impossibilidade do discurso completo, como se a expressão ficasse partida, incoerente. Há, então, por parte dos jovens uma afirmação da palavra que não aceita ficar separada das emoções. É um apelo à recomposição da experiência humana unindo a razão e a emoção, buscando a voz de uma linguagem de forma diferente. Vivemos um presente contínuo, de acordo com o autor, e as culturas juvenis afirmam com força as necessidades comunicativas, mas reivindicam também o direito de decidir com quem se comunicar. Por outro lado, diante de um ensino insatisfatório, afirma Spósito (1999), a violência, a indiferença, ou o mero abandono seriam as únicas opções possíveis de ação para os segmentos juvenis? A autora encontra a resposta não apenas na necessidade de maior porosidade da escola para se deixar penetrar pelas expressões de culturas juvenis, mas ressalta o fato dos jovens serem portadores de identidades coletivas que vão dialogar com a escola não como um aluno isolado, mas como um ator coletivo.

Nesse sentido, o ponto central dessa investigação apontou para a percepção de que a arte possibilitou aos sujeitos, principalmente aos jovens do grupo de teatro *Raízes da Vila*, um conhecimento de si e do mundo que só a arte poderia dar, tornaram-se sujeitos socioculturais, atores em ação. Investiguei, ao longo da pesquisa, evidências registradas em vídeo dos processos educativos, as falas dos sujeitos, a capacidade de diálogo e a busca da construção de projetos em condições desafiadoras e adversas. Na palavra *projeto* está contido o vir a ser, o que é proposto para realizá-lo, o como, o que será feito para atingi-lo. Esse fazer como afirma Pareyson (1989, p 32), “é um tal fazer que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer”

Fala-se de projetos políticos para a nação, projetos político-pedagógicos, educativos, artísticos, de trabalho, enfatizando também sua possibilidade de construção coletiva. Assim os projetos na escola podem firmar-se como propostas interdisciplinares, que resultam em boas transformações na dinâmica escolar, como os temas transversais que são ampliados pelas perspectivas dos vários campos do conhecimento. Neles, a contribuição específica da arte pode ser valiosa (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998 p. 158) .

Sendo assim, se acreditamos na educação como formação do sujeito pleno nas dimensões de corpo e mente, razão e emoção, cultural e social, como é possível falar em educação sem arte? Ou, como a arte pode estabelecer relações com a pedagogia? Penso que a arte tem um valor em si mesma e deveria estar presente o tempo todo na escola e não deve ser vista apenas como tema transversal, ou somente como uma disciplina do currículo. A presença da arte e da cultura na escola poderá transformá-la, pois enquanto espaço a escola ocupa um lugar importante nos contextos de periferia, podendo ir além e se constituir também como local de encontro, produção e consumo de culturas. A arte na educação como vivenciado na EMVP não se reduz ao interior da escola, nem a uma relação de pretexto, isto é, como um meio para se chegar a um fim educativo, pois a dimensão educativa da arte é maior, está nela mesma. No entanto, a relação entre arte, educação e jovens precisa ser compreendida. A pedagogia ainda não consegue dialogar com a arte e se apropriar de sua dimensão educativa, o que vem acontecendo, geralmente, são apenas experiências pontuais.

## Estruturando o objeto de investigação

A construção do meu objeto de pesquisa foi iniciada desde o momento em que vivi as experiências educativas que agora analiso. Ou mais especificamente no período de 1995 a 1998, quando eu integrava o grupo de sujeitos envolvidos numa construção coletiva que no processo acabou propiciando e vivenciando densamente a arte na escola. Esse fato traz à tona a questão da subjetividade que, como afirmam os teóricos-críticos citado por Mazzotti ,

não é algo que tenha que ser expurgada da pesquisa, e sim algo que precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significados inerentes às relações sociais que se estabelecem no campo a ser pesquisado”. (MAZZOTTI 2001, p. 140)

Os objetos, a rigor, são construídos por sujeitos históricos que, inseridos no processo, sofrem dele influência. O recorte que se faz reorganiza a realidade ao enfatizar e relacionar certos aspectos e questões e, ao mesmo tempo, ignorar outros. Dentre as escolhas feitas, optei por escrever este texto na primeira pessoa do singular, pois me considero um sujeito que olha criticamente que analisa, escrutina, descreve e que também se vê no processo analisado. Em alguns momentos, uso a primeira pessoa do plural, nós, quando são retratadas as inter-relações no coletivo de trabalho e as reflexões que foram construídas no processo e compartilhadas por todos de uma forma ou de outra. Nessa perspectiva, como Carrano (1999), acredito que os momentos do texto são testemunhas de um processo de elaboração e estes não precisam ser sacrificados.

Em um grupo de pessoas a comunicação entre elas tem importância capital. Bakhtin (1992) afirma que o *eu* não é autônomo nem autocriador, em vez disso, existe somente em diálogos com outros *eus*, pois necessita da colaboração do outro para definir-se e ser autor de si mesmo. O autor, quando formula uma noção da relação entre o eu e o outro, diz que “o próprio ato da observação científica altera inevitavelmente o fenômeno em observação. O que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos” (BAKHTIN apud STAM, 1992, p. 17).

A pesquisa aqui apresentada enquadra-se nas investigações qualitativas. Nesta investigação, o paradigma qualitativo se contrapõe à neutralidade da ciência despojada de subjetividade e presa a uma visão objetiva do mundo. Estou em uma posição privilegiada para fazer algumas suposições fundamentadas por ter vivido a experiência pesquisada. Ao mesmo tempo, tal fato exige que eu me coloque na posição de pesquisadora buscando o estranhamento e distanciamento necessário. Os objetivos foram sendo definidos ao longo da pesquisa desde as intuições e questões iniciais até a re-elaboração e socialização aqui apresentadas. De início, ter vivido junto com os jovens alunos e meus colegas intensamente uma experiência com a arte na escola trouxe-me intuitivamente várias questões acerca dessa vivência. A investigação é um processo de aproximação constante da produção de sentidos e significados no qual o próprio processo de investigação me modifica e é sob esta leitura que ele se revela.

Vários elementos estiveram presentes nesse percurso. Não é possível separar, como queriam os “naturalistas sociais”, o sujeito que investiga do objeto observado. Dessa forma, reitero que sinto-me duplamente sujeito nesse processo, primeiro por ter vivido a experiência e, em segundo lugar, por atuar como pesquisadora que busca a teoria e o rigor necessários para desvelar os sentidos e significados do que foi vivido. Ou seja, que contribuições as reflexões sobre as relações entre arte, educação, jovens, estética e ética podem trazer; como a arte, nessa experiência, tornou-se um elemento de constituição da subjetividade dos sujeitos jovens e professores e o que é viver uma experiência com a arte? Durante todo o processo da experiência fiquei com a intuição da riqueza de significados do que foi vivido e procurei registrar os fatos mais marcantes e significativos desta experiência, o que favoreceu o trabalho de pesquisa.

Ao analisar hoje o que foi vivido no âmbito da escola, podemos entendê-lo como um texto já construído e escrito em um contexto que não deve ser entendido apenas como espaço físico ou grupo de pessoas, mas constituído por um grupo de pessoas, a partir de definições compartilhadas e ratificadas, àquela época no cotidiano da escola. Essa ação de textualizar pode ser entendida nas ações produzidas pelas representações expressivas e simbólicas em vários momentos: nos figurinos criados para os cenários de teatro, nas poesias escritas pelos alunos, nos trabalhos de artes

plásticas, nos painéis, alegorias para os Festivais Folclóricos, nas fotografias e fitas de vídeo que registraram esses momentos, dentre outras. As ações e reações das pessoas devem ser vistas em sua natureza sociocultural.

Sem a pretensão de me aprofundar nas teorias da linguagem e na análise do discurso, percebo que posso usar aqui algumas noções desses campos, pois a busca dos sentidos e dos significados não acontece de forma fechada. Ela se dá nas inter-relações entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa e na intertextualidade do que foi produzido. O que vemos é determinado do lugar de onde vemos, o que me possibilita ver o que outro não pode ver. É nesta complementaridade de visões que Bakhtin (1992) formula seu conceito de dialogia. Destaco, ao longo do trabalho, as falas dos sujeitos informantes da pesquisa com o intuito de possibilitar a atitude responsiva (BAKHTIN, 1992) no leitor para que este faça também interações com o texto. Também todo um contexto político e cultural do país interferiu possibilitando seu acontecimento.

Nas décadas de 1980 e 1990 vivemos momentos de lutas importantes na consolidação democrática como a Constituição de 1988 e Diretas já. Segundo Paoli e Telles (in ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000), inaugurou-se a esperança das lutas com a experiência de administrações no campo da esquerda, como São Paulo (88), Belo Horizonte (92), Porto Alegre (88, 92), inscrevendo-se nas novas formas de regulação da vida social. A legitimação do direito e a ampliação do espaço público passam a ter como pressupostos os mecanismos de representação como, por exemplo, os “Fóruns” de participação popular, “Orçamento Participativo”, “Conselhos Populares”, “Constituinte Escolar” (Belo Horizonte e Porto Alegre). Ao mesmo tempo a década de 1990 viveu uma onda liberal antidemocrática, o neo-liberalismo, e uma nova lógica se impôs. No início do século XX cada país seguia o seu trajeto; hoje, a partir da década de 1990, percebe-se que as políticas nacionais passaram a ter uma dimensão mais global. O Estado, que assumia o papel de educar, assume também o papel de avaliar, fiscalizar, julgar, fazer reformas curriculares como os PCN, Plano de Avaliação, Provão. A função de educar foi socializada para o público, diluindo a responsabilidade e a crise da educação, a responsabilidade é de todos e não do governo, e nesse contexto surgem projetos como, Alfabetização Solidária, Amigos da Escola. Se a alfabetização não ocorrer a culpa não é do governo, e sim dos

educadores. Sendo assim, pela ideologia liberal, educar seria a soma da educação, saúde e mérito e instruir seria a capacidade que habilita o educando a integrar-se o mais vantajosamente possível ao mercado de trabalho. A educação, então, promoveria o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social. Ao mesmo tempo, este Estado neoliberal assimilou bandeiras dos movimentos de renovação pedagógica como a luta contra a repetência e a evasão escolar.

Em Belo Horizonte, assim como nas outras cidades com administrações no campo da esquerda, a visão de educação tinha uma outra lógica. Era vista como um dos lugares fundamentais para o processo de democratização e inclusão. Tal lógica levou à ampliação quantitativa e à implantação da Escola Plural, que trouxe como marca o princípio do direito a ter direitos ao acesso e a permanência em uma educação de qualidade social.

A partir de sua implantação –final de 1994 início de 1995 – institucionalizaram-se as práticas de renovação pedagógica presentes no ideário mineiro especificamente nos profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte. Desde a década de 1970 estes profissionais da educação vêm se formando não só no campo político, mas também pedagógico. Dessa forma a Escola Plural não surge da cabeça de iluminados, mas é fruto de ações coletivas e do grau de consciência de seus profissionais. A experiência aqui investigada se insere nesse contexto e reflete certa radicalidade na autonomia de cada escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Saímos do lugar da imposição para ocupar o lugar da interlocução com uma comunidade que trazia como marca a luta pelo direito à moradia e à escola. A Escola Plural representou, ainda toda uma mudança de lógica com relação ao tratamento dado ao conhecimento que antes se centrava no conteúdo e então passou a se centrar no aluno. Com isso, o professor que antes sabia o que ensinar e como ensinar passou a se perguntar quem é meu aluno e como é que ele aprende?

No início da investigação várias perguntas surgiram e fui percebendo a complexidade dos dados que estava encontrando à medida que a pesquisa tomava corpo. Dentre essas perguntas destaco: que sentidos e significados são atribuídos pelos sujeitos (jovens e professores) à experiência educativa mediada pela arte?

Que relação existe entre a arte e a formação dos sujeitos, no caso específico, os sujeitos dessa experiência? Como avaliar a produção de conhecimento nessa experiência que trouxe como marca a relação da estética na mediação entre a sensibilidade e a razão? Como relacionar a arte com educação, conhecimento, cultura e jovens em contextos de periferia? E ainda, como analisar e refletir sobre o lugar social que a escola ocupa ou deixa de ocupar em espaços de periferia e que, portanto, passa a ser ou não um lugar de encontro, de produção e de consumo cultural?

Para desvelar tudo isso busquei centrar a pesquisa nas interações entre a arte, os sujeitos e a sua dimensão educativa. Minha hipótese é que a arte intervém nas subjetividades dos sujeitos da pesquisa contribuindo para a sua formação como seres humanos plenos, pois os processos educativos nos quais a arte esta presente podem levar a uma relação com a estética e esta, por sua vez, junto com a ética possibilitem situações de ensino e aprendizagens significativas. Diante da variedade de materiais e de práticas artísticas, como fotos, fitas de vídeo, projetos, trabalhos de alunos, dança, grupo ritmista, grupo de teatro, coral, trabalhos de artes plásticas, dentre outros, por onde começar? Também todo o contexto político e pedagógico estava presente: Escola Plural, gestão democrática, trabalho coletivo, trajetória do grupo de professores e alunos.

Os dados para efeito de organização da pesquisa são constituídos de várias fontes disponíveis: o Projeto Global da Escola Municipal da Vila Pinho, Projetos de Trabalho de Ciclos da escola, referências do trabalho da escola em livro, fontes audiovisuais com registros dos festivais folclóricos da escola no período entre 1995 e 1998, registro de aulas de Teatro, Artes, História, Ciências, Matérias Optativas, cenas de ensaio do grupo de teatro, cenas da Seresta das Mães, cenas de professores e alunos preparando materiais, costurando, construindo cenários; registro da peça *As Aventuras de Sambalelê*, fontes iconográficas; amplo acervo de imagens fotográficas das quais foram selecionadas cem seguindo o critério de registrar imagens - fotos em que aparecem cenas dramatizadas. Decidi, então, focar nas atividades de teatro da escola assim como na constituição do seu grupo de teatro, denominado *Raízes da Vila*

Além desse amplo acervo de materiais, as entrevistas semi-estruturadas feitas com os informantes, previamente selecionados, foram uma fonte importante na pesquisa. “Nestas, também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (MAZZOTTI, 2001 p. 168). O fato de ter convivido intensamente durante quatro anos com os sujeitos pesquisados contribuiu muito, pois a relação de intimidade já estava estabelecida, pois, como afirmam Bogdan e Biklen “as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...) produzem uma riqueza de dados, estão recheadas de palavras que revelam as perspectivas do respondente (BOGDAN;BIKLEN.1994, p.136)

As entrevistas semi-estruturadas foram filmadas, tomando o cuidado de um prévio acordo com meus informantes. Em sua maioria, começaram com a apresentação das fotografias selecionadas. Os informantes foram selecionados com o seguinte critério: o primeiro grupo foi constituído por três professores do 3º ciclo noturno que se caracterizam por um engajamento quase que militante no trabalho educacional; o segundo grupo foi composto por uma professora do 3º ciclo noturno e três professores de outro turno, que, de maneira indireta, trabalharam e apoiaram o grupo de teatro *Raízes da Vila*; o terceiro grupo foi composto pela direção, vice-direção e coordenação da escola e o quarto grupo foi formado por ex-integrantes do grupo de teatro *Raízes da Vila*. Fazia parte ainda como informante da pesquisa um ex-aluno que não era participante do grupo de teatro. Ele foi escolhido porque era um aluno que se diferenciava pela sua irreverência e simpatia apesar de às vezes se tornar agressivo e apático. Lembro-me que certa vez na aula de Arte, tentei motivá-lo para uma atividade, e ele me disse: “perde tempo comigo não fessôra, nós aqui dá Vila Pinho não vamos dar em nada não, nós é tudo fudido”. Quando me preparava para marcar uma entrevista com ele, recebi a notícia de que tinha sido assassinado com quinze tiros em uma manhã em frente à sua casa. Mesmo assim, decidi não substituí-lo por outro informante. Esse fato ocorrido é emblemático e revela o contexto de muitos jovens de periferias urbanas.

Metodologicamente, priorizei focar as atividades do grupo de teatro. A escolha dos professores, tanto no primeiro grupo quanto no segundo, teve como critério o fato de eles terem tido algum tipo de interferência ou atuação direta nos processos

educativos, nos quais o teatro esteve presente. A percepção, os sentidos e os significados que ficaram para os sujeitos foram surgindo aos poucos à medida que as fotos faziam o papel de ativar os sentimentos e trazer a memória dos fatos ocorridos. Na primeira entrevista, feita com professores do grupo focal I<sup>8</sup>, pretendi problematizar os contextos coletivos, individuais e sociocultural vividos na experiência, extraindo da fala desses sujeitos os significados das práticas educativas vividas. Na entrevista, por várias vezes, a professora Ivone deixou transparecer na sua fala um indicador de mudança

eu cheguei nessa escola nunca tinha trabalhado antes, foi a primeira escola que eu trabalhei, eu tinha uma visão ingênua de educação (...) mas, a gente sabia fazer assim e eu aprendi lá. E a coisa ia mudando aos poucos...a gente falava: assim nós não vamos fazer, quantas vezes a gente falava assim nós não vamos fazer (...) aí refletia-se, mudava um pouquinho, continuava ruim ainda, melhorava um ponto. No outro ano, como era tradição e a gente ia fazer de novo, a gente discutia e mudava mais um pouquinho. Então a Vila Pinho pra mim no meu entender foi um espaço de formação. (Ivone)

Os sujeitos da experiência construíram conhecimentos que não ficaram apenas na superfície, como um verniz, e não se submeteram ao que já estava dado. Enfrentaram desafios, resistências e o conhecimento construído nasceu da prática, tendo seu sentido pleno na relação com a realidade. O ato criativo esteve presente em vários momentos nos processos pedagógicos, seja nas aulas de Educação Física, Artes, Ciências ou História. Os projetos pedagógicos trabalhavam com o desenho, a dança e o teatro. Busquei, no momento da pesquisa, as evidências que me indicaram o papel da arte na formação desses sujeitos, tanto dos jovens quanto dos professores. Constato que esse sentido de mudança a que a professora Ivone se refere aconteceu, principalmente, devido à presença da arte nos processos educativos, do trabalho coletivo, à gestão democrática na escola, ao contexto da Escola Plural. Também a professora Vera fala sobre as mudanças que ocorreram depois que entrou em contato com a arte na educação:

Eu havia entrado pra rede há dois anos recém-formada com uma bagagem muito formal da Faculdade. Mal tinha começado e já não gostava, achava o trabalho muito repetitivo. Foi extremamente significativa a minha experiência

---

<sup>8</sup> Uso o termo grupo focal no sentido de identificar os grupos de informantes que estão agrupados por características comuns, valores, crenças e sentimentos compartilhados. No caso do grupo focal I fazem parte os professores Sérgio, Ivone e Vera.

do tempo da Vila Pinho para cá. Consegui uma dobra aqui na Escola Municipal Padre Flávio Giammetta. -EMPFG, e comecei a ler Augusto Boal. Agora eu me sinto criativa, eu cresci enquanto ser humano. Eu era muito mais tímida em reunião. E ler Augusto Boal foi auto-conhecimento. O teatro me ajudou muito a lidar com outras pessoas. Eu era muito autoritária. Tudo isto é claro que está relacionado, está interligado (Vera).

A entrevista com o grupo focal III foi feita separadamente com cada componente, e na entrevista com o grupo focal IV apenas dois componentes foram entrevistados juntos.

## Descobrimos a fotografia

Vários foram os processos educativos onde a arte esteve presente como: dança através dos tempos, artes plásticas, matérias optativas<sup>9</sup>, grupo Timbalata, coral Vozes da Vila, oficinas de teatro, desfile de primavera, festivais folclóricos, gincanas juninas etc. Diante de tudo isso e do amplo material que trago comigo como fotos, fitas de vídeo, trabalhos de alunos, projetos da escola e do ciclo, fiz a escolha de focalizar as atividades de teatro na escola.

Como procedimento metodológico da pesquisa priorizei então essas atividades por acreditar na influência que o grupo de teatro Raízes da Vila exerceu contribuindo, inclusive, para a constituição do sentimento de pertencimento àquela escola. Separei, então, fotos significativas com ao todo que mostram de alguma forma atividades em que a prática do teatro se apresentou, e, a partir desse eixo norteador, abordei outros processos educativos, em que a arte estava presente.

A abordagem metodológica centrada nas atividades de teatro da escola e no grupo de teatro Raízes da Vila teve como estratégia o uso das fotos selecionadas como um instrumento de catalisação nas entrevistas. Essas fotos foram tiradas pela direção da escola com o objetivo de deixar um registro em forma de imagem das atividades educativas. Assim como Almeida (2002), compreendo o caráter informativo,

---

<sup>9</sup> As matérias optativas aconteceram no ano de 1998 e tinham a característica de tentar aliar o interesse do aluno e a habilidade ou o prazer do professor em oferecer uma oficina do que ele sabe fazer. Eram cursos com duração de dois meses, sendo que ao longo do ano os alunos tiveram a

documental e de difusão das imagens e a necessidade de observá-las como principal suporte das práticas culturais e simbólicas, permitindo assim a possibilidade de análise da trajetória escolar prevalecente no projeto educativo em foco<sup>10</sup>. A fotografia é uma linguagem que isola e congela determinada situação de forma que não possa ser recriada verbalmente “mas um bom observador humano pode proporcionar o sentido de toda uma textura de relações que não podem ser veiculadas fotograficamente.”(BOGDAN e BIKLEN, p 143).

Organizei então, provisoriamente, um levantamento dessas imagens fotográficas procurando organizá-las em blocos, datá-las, identificando o ano e a prática educativa presente. Como sujeito que viveu essa experiência, fiz um exercício com cada fotografia com a finalidade de lembrar e, a partir daí, registrar minhas impressões o que me ajudou a formular um primeiro roteiro de perguntas aos informantes.

As fotografias não são a resposta, mas ferramenta para se chegar às respostas. A intenção ao empregá-las foi a de captar, a partir de imagens em um simples retângulo de papel, a percepção e o sentimento das pessoas diante das imagens. Trabalhar com a memória dos sujeitos, tendo a fotografia como um suporte, foi um veículo e um fator importante nessa pesquisa, que se justificou para além de seu uso pragmático. O espaço vivencial da memória, afirma Ostrower (1987), supõe uma ampliação extraordinária, multidirecional, sendo que esses processos se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora esses possam ser lembrados.

À semelhança do que sucede no sensorio, onde a percepção ordena certos dados que chegam a ser percebida por nós, a memória também ordena certos dados do passado. (...) De modo similar ao da percepção, pelos processos ordenadores da memória, articulam-se os limites entre o que lembramos, pensamos, imaginamos e a infinidade de incidentes que se passaram em nossa vida.( OSTROWER, 1987, p.18-19)

---

oportunidade de fazer quatro cursos de seu interesse. As matérias optativas de teatro eram muito procuradas.

<sup>10</sup> Apresento algumas dessas fotos ao longo do corpo da dissertação com o objetivo de documentar, informar e difundir as imagens, para que sirvam de mais um suporte de leitura.



. Foto 1 - Oficina de teatro. Primeiras atividades do grupo que se deram no início de 1996

Isso significa, lembra a autora, que os conteúdos vivenciais de ordem afetiva e de estados de ânimo como a alegria, a tristeza, o medo, do ponto de vista da memória, estão interligados. Entender o papel da memória nessa investigação foi condição de definição da formulação e reformulação de minhas intenções, na construção do roteiro das entrevistas.

Ao realizar a primeira entrevista semi-estruturada no dia 07/12/02 com os professores do grupo focal I minha primeira pergunta foi sobre que sentimentos as fotografias despertavam. A professora Ivone disse: – “nó, muita saudade, mas muita saudade mesmo”. Ocorre que essas imagens pouco ou nada informam àqueles que nada sabem do contexto histórico particular onde esse documento se originou. Com Kossoy (1989,p.80) podemos entender que

O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreenda os elos da cadeia de fatos ausentes da imagem, além da verdade iconográfica (...) o

vestígio/aparência de algo que se passou na realidade concreta, em dado espaço e tempo, nós a tomamos também , como documento do real, uma fonte histórica . (KOSSOY 1989, p. 80)

Outra fala da professora Ivone durante a entrevista, que exemplifica isso, foi um momento ao se referir a uma foto de uma atividade artística em uma gincana junina disse “quem vê uma foto dessas vai achar que isso foi ensaiado. Isso daí foi relâmpago.



Foto 2 - Gincana Junina, 1996.

Os meninos tinham 10 minutos para fazer uma dança indígena” – [ ( ao falar dança indígena Ivone se refere a uma representação de dança indígena)]. As fotos, usadas como um método, ajudaram-me então, a conduzir as entrevistas semi-estruturadas com um resultado satisfatório.

O método iconográfico na pesquisa passou, segundo Maia (1998), a ter seu lugar na ciência histórica no séc XX, em uma perspectiva interdisciplinar. O uso da fotografia e do vídeo na pesquisa vem fazer uma renovação metodológica se apresentando

como elementos até comprobatórios de construção do entendimento do que foi vivido e como fonte de informação.

Com relação ao uso do vídeo nessa pesquisa, a facilidade de tê-lo como objeto de estudo deve-se à mudança na lógica de relação com o conhecimento e, por conseqüência, da avaliação, que passou a usar diversos instrumentos de registros, dentre eles o vídeo e a fotografia.

Como procedimento metodológico o uso da fotografia, como catalisadora de informações, vem trazer o sentido e significado do que foi vivido. Não foi minha pretensão que isso tivesse um caráter saudosista, embora, ao mostrar as fotos de processos educativos em que estavam presentes a arte, a resposta à primeira pergunta sobre que sentimentos aquelas fotos despertavam, feita aos informantes professores, e os jovens tenha sido saudade. No entanto, a professora Vera disse: “O sentimento é revolucionário, mexe demais, foi muito forte, foi onde eu mudei.” Dessa forma, o centro de minha análise é a arte que faz a ponte e a articulação constituindo o sujeito e, portanto, não relaciono a fatos hipotéticos, abstratos, mas a uma experiência real.

A fala dos sujeitos é uma fonte de análise que possuo, além de vários registros filmados, escritos, fotografados, dessa trajetória escolar. Essas falas estão presentes em várias partes desta dissertação. Sendo assim, não quero perder de vista o processo de transformação desses sujeitos que viveram uma experiência com a arte, criando espaços de trocas, de sociabilidade e humanizando a escola. Trago agora a descrição de alguns aspectos da história da Vila Pinho e da constituição da escola, com o objetivo de descrever o contexto em que se deu essa experiência.

Para aprofundar o entendimento sobre essas relações no capítulo dois analiso o encontro dos sujeitos na experiência, focalizo os sujeitos do grupo de teatro *Raízes da Vila* sua trajetória dentro dos processos educativos vividos na escola e a experiência propriamente dita. No capítulo três, abordo a arte na escola como espaço de encontro de culturas e de sociabilidade enfatizando um dos dilemas vividos pela escola diante da diversidade cultural e questiono como a escola de maneira geral vem tratando a relação entre o conhecimento e a cultura, ou seja, a questão do encontro de culturas que se dá no interior da escola: a cultura dos alunos

jovens, a cultura dos professores, a cultura escolar. Aponto ainda a importância cultural da arte para os jovens em contexto de periferia. No capítulo quatro tento trazer uma discussão sobre a dimensão educativa da arte e da estética na experiência vivida, e em que viver uma experiência com a arte se diferencia de outras experiências. Busco o conceito de arte como experiência trabalhado por Dewey, em obra do mesmo nome 'A arte como experiência', e discuto as implicações da estética tendo como referência o conceito de sensibilidade e percepção trabalhados por Marlise Costa em sua dissertação de Mestrado. Faço por fim as considerações finais sobre o processo da realização da pesquisa que foi uma tentativa de contribuir para a construção de conhecimentos sobre as dimensões educativas da arte, da estética para os jovens principalmente em contexto de periferia e posteriores estudos de outros pesquisadores e meus próprios.

Diante do que foi exposto, o objetivo desta dissertação foi o de analisar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a essa experiência educativa pela via da arte, além da produção de reflexão sobre como aconteceu, na experiência, as relações entre arte, educação, jovens estética e ética.

## **CAPÍTULO 2**

### **O ENCONTRO DOS SUJEITOS**

## O lugar do encontro

A história da Vila Pinho traz marcas da luta por direitos sociais. A origem do bairro revela lutas organizadas por moradia. Na década de 1980, a AMABEL - Associação dos Moradores de Aluguel de Belo Horizonte -, e grupos de mulheres, dentre outros atores do movimento social, mobilizavam o cotidiano de Belo Horizonte. Esse período deixou-nos como legado as marcas das lutas sociais que criaram um espaço público informal, descontínuo e plural por onde circularam reivindicações diversas. Os atores coletivos dessas reivindicações abriram possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos coletivos e capazes de interlocução pública, alargavam o campo do político e ampliavam a noção dos direitos à cidadania.

Segundo um morador, ativo participante desse processo, diante das mobilizações da população por moradia, o governo do então presidente José Sarney disponibilizou os recursos do PROMORAR – um programa federal que entregava terreno com uma casa de dois cômodos e um banheiro. Foi prevista, na época, a construção de algumas unidades habitacionais na região do Barreiro: Vila Pinho, Vila Castanheira, Santa Rita e Jatobá IV. Quando chegou a vez da construção da Vila Pinho, os recursos tinham acabado, inviabilizando a entrega das unidades habitacionais prontas. Em seu lugar, houve a entrega de 13 sacos de cimento, areia, tijolos, e os moradores construíram suas casas. Em 1989 a Vila foi inaugurada com a presença do presidente da República, Sr. José Sarney, que desceu de helicóptero na avenida Perimetral. Os moradores contam com certo orgulho esse fato, sentindo-se importantes por terem mobilizado um presidente da República que se deslocou até à região para inaugurar a Vila.

Depois da luta por moradia, veio a luta por escola. Trabalhos como o de Campos (1989), afirmam que “sem luta não há escola” e que a luta por escola aconteceu generalizadamente, nesse período, na região da Cidade Industrial, em Belo Horizonte. Segundo Campos, “quando não há pressão dificilmente o Estado se

antecipa construindo escolas públicas de 1ª a 4ª séries”(Ibidem, p. 50) Existe, ainda hoje, uma demanda muito grande por escolas na região.

No processo da pesquisa, segundo uma líder comunitária, em 1989 os moradores tiveram que se mobilizar para conquistar o direito de uma escola perto de casa. A escola mais próxima a Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga “não comportava nossas crianças”, diz ela. Nessa luta estiveram as duas associações do bairro, a “Santana da Vila Pinho” e a “dos Moradores da Vila Pinho”, além de um grupo de mulheres (mães) que se reuniam em um local chamado “Casinha da Comunidade”. Realizaram, ao todo, nove reuniões e uma manifestação na porta da Prefeitura de Belo Horizonte, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Sind-Ute. O motivo dessa manifestação foi o atropelamento e morte de uma criança da Vila que tinha que se deslocar cerca de 3 quilômetros até a Escola Municipal Professora Isaura Santos, no Barreiro.

A Prefeitura, diante da pressão da população, providenciou o transporte dos alunos que foram atendidos no prédio da antiga Faculdade de Filosofia Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, FAFICH<sup>1</sup> / UFMG, no bairro Santo Antônio, a quinze quilômetros da Vila. O prédio foi vendido pela UFMG à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, com o objetivo de atender à demanda de vagas para as crianças inscritas no cadastro escolar originadas de cinco Vilas da cidade. As crianças eram transportadas para a escola provisória enquanto as escolas definitivas estavam sendo construídas nas vilas. Concomitantemente, aconteceu um processo de discussão e de formação dos professores das escolas. O objetivo dessa formação era a construção de um projeto político-pedagógico apropriado e coerente com a realidade sociocultural desses alunos. Em setembro de 1990, com o término da obra a escola foi “entregue à comunidade”.

Essa escola situa-se na Avenida Coletora que atravessa todo o bairro, na parte mais baixa, e é acompanhada por um rio. Toda essa parte às margens do rio, segundo entrevistas realizadas, é uma área de invasão não organizada, e as casas foram

---

<sup>1</sup> A Escola Municipal da Vila Pinho junto com outras quatro escolas fez parte de um projeto (ver tese MAFRA, Maria Ines Goulart) para atender a demanda de crianças inscritas no cadastro escolar e que não tinham onde se matricular).

construídas sem o menor planejamento. A energia elétrica é puxada direto dos postes, no chamado “gato”. O lixo é jogado em caçambas, que ficam dias expostas, ou é jogado diretamente no rio, causando enchentes e inundações. Muitos terrenos foram vendidos a pessoas que não participaram do início da luta por moradia. É importante destacar que ocorreram, na mesma época, duas ocupações organizadas, na Vila Castanheira I e na Vila Castanheira II, que são vizinhas à Vila Pinho. Em entrevistas realizadas durante o processo dessa pesquisa, alguns moradores atribuem aos invasores de terrenos que não participaram da luta organizada por moradia os casos de violência na Vila<sup>2</sup>.

Os moradores da Vila Pinho são vítimas de discriminação e preconceito na região do Barreiro, estereotipados como violentos e baderneiros. Um fato que ilustra isto foi a recusa do motorista de um ônibus de excursão escolar em deixar os alunos na porta da escola. As casas da Vila são pequenas, com lotes de 105 metros quadrados. Segundo fontes de sondagem<sup>3</sup> realizadas pela Escola da Vila Pinho junto aos estudantes no ano de 1996, a renda média dos moradores oscila entre um a cinco salários mínimos. As profissões predominantes são motorista, trocador, “chapa”, camelô, faxineira, babá, cozinheira, pedreiro, servente e pequeno comerciante.

Na mesma avenida em que está situada a Escola, a mais ou menos trezentos metros, está a Escola Municipal Lucas Monteiro Machado, antigo CIAC- Centro Integrado de Atendimento à Criança (construído no governo Collor). Também a mais ou menos trezentos metros dessa escola está a Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga. As três escolas funcionam em três turnos e atendem, também, ao público da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Dados de uma pesquisa realizada nas escolas do noturno das Regionais de Belo Horizonte, pela CPP - Coordenação de Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte CPP-SMED, no ano 2000, indicam que há essa demanda. Existem na regional Barreiro, nas quinze escolas do Noturno, 5.115 alunos, sendo que nas três escolas da região da Vila Pinho estudam 1.263 alunos, dos quais 60% com idade entre 15 e 21 anos.

---

<sup>2</sup> BEATO, Cláudio, em pesquisa realizada de 2000 a 2002 nas regiões de Vilas e Favelas de Belo Horizonte chega a um dado que demonstra que a violência está concentrada em apenas seis favelas, e esta idéia se generaliza a todas.

Esses dados demonstram uma demanda crescente por vagas. Retomando essa demanda em 1994, por pressão das mães e iniciativa da então diretora da Escola Municipal da Vila Pinho, e em acordo com a Secretária de Educação Municipal, foi realizada a extensão gradativa de séries até o término do Ensino Fundamental. Em 1998, a Comunidade da Vila Pinho voltou a se mobilizar, dessa vez pedindo a construção de cinco salas para a escola, uma sala de Arte e um laboratório de Ciências. Essas mobilizações adquirem desde 1992, com a participação popular, um novo caráter. São agora reconhecidas como representações,

para além da retórica política ou ideológica na qual a questão muitas vezes é formulada, são discursos que registram uma sociabilidade política emergente que afeta a própria racionalidade do poder pela presença de atores coletivos que não podem mais ser deixados de lado na formulação de políticas que afetam a vida de todos (PAOLI e TELLES 2000,p 120 ).

O “Orçamento Participativo” é um exemplo desses novos espaços públicos. As decisões são tomadas em fóruns e reuniões das chamadas *Com força* durante as quais as comunidades que reivindicam uma obra e as comunidades vizinhas fazem acordos e estabelecem consensos, priorizando as obras selecionadas como as mais importantes. Foi assim na conquista da ampliação da rede física da Escola da Vila Pinho, em 1998, e na construção do “Parque Ecológico da Vila Pinho”, que tinha como prioridade proteger as nascentes do local e ser espaço de lazer para os moradores da região (Jatobá IV, Vila Formosa, Castanheiras, Vila Pinho).

Quanto à ampliação da rede física da Escola da Vila Pinho, é interessante registrar que a execução da obra, em 1998, foi realizada pela Rede Globo de televisão. A Secretária de Educação foi contatada pela direção da Rede Globo Minas, que estava à procura de uma escola que tivesse como características a necessidade de ampliação para atender à demanda do Bairro e um trabalho pedagógico com laços estreitos com a comunidade. A Rede Globo propôs, então, construir a escola e, em troca, usar a imagem para sua “campanha em favor da educação”. No ano de 1999, as obras foram entregues e a escola passou de doze turmas, em três turnos, para dezessete turmas.

---

<sup>3</sup> Essa sondagem aconteceu no ano de 1996, onde 360 alunos da doze turmas do ensino noturno responderam a um questionário que visava levantar dados das condições econômicas e culturais dos alunos. Em uma sala específica fizemos entrevistas individuais com os alunos.

No turno noturno existem duas realidades: o terceiro ciclo regular (idade normal) e a EJA - Educação de Jovens e Adultos. Em 2000, a Escola Municipal da Vila Pinho contava, no noturno, com 476 alunos, em 2001 com 648 alunos, sendo 268 no Ensino Regular e 380 na EJA- Educação de Jovens e Adultos, em 2002, 641 alunos e atualmente conta com 189 somente da EJA. Na época em que iniciou essa experiência, em 1994, existiam seis salas da antiga quinta série com 150 alunos. No ano seguinte, eram doze com 360 alunos. Nesse contexto de luta por direitos sociais, ampliação dos espaços públicos<sup>4</sup> aumento de demanda por vagas e ampliação da rede física da escola, abriram-se as possibilidades para que novas experiências educativas acontecessem na Escola Municipal da Vila Pinho.

### **Os sujeitos: professores e os jovens alunos**

Os sujeitos dessa pesquisa se encontraram e se constituíram pela integração de suas histórias individuais e portanto por desejos, sonhos e fantasias, podendo ser vistos como sujeitos que produzem história e dela recebem as transformações necessárias. Esse encontro se deu sob uma nova gestão escolar, em um novo contexto político e pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte. No final de 1994 início de 1995 foi feita a implementação e implantação do programa de governo para a educação Escola Plural, que foi posteriormente referendada ou legitimada no processo da Constituinte Escolar aberto à cidade de Belo Horizonte no ano de 2000.

As diretoras da escola nesse período foram Dagmá Brandão e Valéria de Freitas. Éramos, em 1995, no turno da noite, dezoito professores, oito funcionários e trezentos e sessenta alunos distribuídos em doze salas de aula de terceiro ciclo (ciclo da adolescência). A maioria desses alunos apresentava defasagem de aprendizagem em relação aos conteúdos escolares do 3º ciclo e demonstrava, por

---

<sup>4</sup> Em Belo Horizonte, entre 1994 a 2000, os sujeitos dessa pesquisa se viram como atores sociais em dois aspectos de luta, acordos e visibilidade que estiveram bem próximos à escola: o primeiro foi a participação dos membros da comunidade escolar, professores, funcionários, pais e alunos na luta dentro do Orçamento Participativo pela ampliação da rede física da escola, e segundo a participação no movimento de Constituinte Escolar que teve o objetivo de elaborar uma carta de princípios sobre a Escola Plural.

isso mesmo, apatia e desinteresse numa relação conflituosa com a educação, anos de repetência e evasão escolar e idade que variava dos 14 aos 20 anos.

O surgimento da Escola Plural, abriu então possibilidades para que a experiência da EMVP viesse a acontecer. A arte e a cultura foram convidadas a “entrarem pela porta da frente da escola”, onde o aprender é algo complexo, um processo em que estão envolvidas atividades diversas, pois aprendemos aquilo que nos toca a emoção, o corpo, o espírito, as estruturas de raciocínio onde toda a aprendizagem é um processo cultural que envolve tanto a emoção quanto a dimensão intelectual do indivíduo, como se constata no Caderno Zero.

Estamos num momento histórico de grande sensibilidade perante a realização do ser humano como sujeito cultural. As instituições escolares se distanciaram da cultura, de seus processos de produção e manifestação. Elas já foram espaços mais fortes de cultura. Já estiveram mais abertas às vivências culturais da nação, das comunidades, dos grupos sociais(...) A escola está fechada em si mesma em seus rituais de transmissão, promoção - retenção, enquanto a cidade recria a sua cultura, seus valores éticos e cria novos tempos-espacos, novos rituais públicos de vivências culturais. Uma das demandas mais atuais é por espaços públicos que permitam a vivência coletiva, recriação e expressão da cultura. Nossas escolas vêm avançando na recuperação de sua função de espaço privilegiado de cultura (SMED/PBH caderno zero, 1994,p 10).

Isso se deu na escola pesquisada. Os sujeitos dessa investigação, os jovens e os professores tornaram-se protagonistas, foram atores em conflito no interior da escola e fora dela. O meio sociocultural em que o aluno vivia fazia dele cada vez mais um sujeito de cultura com crenças, valores, visão de mundo, rede de significados, expressões simbólicas da sua inserção em determinados níveis sociais. Aos poucos, com a arte na escola, os professores foram entendendo esse universo juvenil. Assim, esta investigação tem como hipótese que processos educativos onde a arte esteve presente, levaram a uma relação com a estética e com a ética, possibilitando situações de ensino e aprendizagem significativas.

## **O Encontro**

Trago as falas dos sujeitos da pesquisa professores e alunos buscando nelas o sentido e o significado desvelados do que foi vivido no qual a arte teve um papel fundamental. Analiso algumas situações e conflitos vividos que exemplificam a

condição do encontro e do acolhimento dos sujeitos socioculturais, professores e alunos. O saber que vem da experiência e especificamente o saber que vem de uma experiência com a arte pode ajudar a desvelar as relações da arte com a educação.

A experiência, segundo Larossa (2002), é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Existe ainda, na etimologia da palavra, uma idéia de travessia, de prova, de perigo. Para se viver uma experiência é preciso, então, deixar-se tocar, não ter uma postura de arrogância diante das coisas, ser receptivo, aberto aos processos de mudança. Tornar-se sujeitos socioculturais com a arte é, portanto, o processo de se deixar penetrar por tudo que interpela esses sujeitos, suas práticas artísticas e culturais.

Como já foi dito, a forma como se deu o acolhimento dos sujeitos envolvidos foi um diferencial nesse processo, como podemos perceber na fala de Hermes:

Mas ao mesmo tempo eu penso que se a gente sonhar sozinho, a gente semeia, mas é difícil, não é fácil não. Olha o que estava acontecendo, a gente não tava sonhando, nem semeando, e nem colhendo só. Era um grupo, todo mundo junto, alunos, professores, faxineiros. Tinham faxineiros que chegavam tavam limpando e falavam. “Ah! cês estão ensaiando, depois eu volto”. Ficava depois do horário deles pra limpar a sala. As pessoas já estavam acostumadas com o processo nosso. Era tranquilo, a gente entrava pra sala pra trabalhar, as pessoas respeitavam. (Hermes, ex-integrante do grupo de teatro “Raízes da Vila” da EMVP (Hermes).

A arte teve um papel fundamental, pois as manifestações artísticas e culturais foram se consolidando nas relações entre todos os sujeitos da escola e se manifestando pela troca de experiências culturais entre funcionários, professores e alunos. A concepção pedagógica dessa nova escola preconizava que o aluno deveria ser um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento. Intuitivamente, durante todo o processo vivido, nós, professores, íamos percebendo ou escutando as vozes de nossos alunos, que primeiro se colocaram em uma posição de “resistência”. No entanto, ao serem ouvidos, um diálogo se estabeleceu. A diversidade étnica e cultural levou relações conflituosas para o interior da escola. Foi difícil para nós percebermos os estudantes como sujeitos socioculturais com histórias de vida e experiências singulares. A estrutura escolar tendia a considerar os indivíduos em situações homogeneizadoras. Pela necessidade de fazer escolhas

sobre o quê e o como ensinar, a dúvida sempre aparecia por parte de alguns professores que achavam que estavam “perdendo muito tempo” com atividades culturais e artísticas. Isto foi constante, o que não nos impediu de realizá-las.

Solange, professora de Português do 3º ciclo, assim se expressou em entrevista realizada no dia 12/11/02, dizendo de seu sentimento em relação às atividades que envolviam a arte e o trabalho coletivo: “Fiquei muito preocupada, não sabia como fazer para participar, conciliar minha área. Pesquisei muito, fui à biblioteca, fizemos um jogral. Gostei, fiquei satisfeita com essa criação com os meninos.”

Ao perguntar se era possível uma escola trabalhar o tempo todo com arte ela assim respondeu: “Acho que não, tem que ir mesclando, tem que dar aula normal”. Outros professores ao responderem a essa pergunta acharam que sim, que era possível trabalhar o tempo todo com a arte na escola, mas não na estrutura então existente. A fala desses sujeitos demonstra os conflitos e a dificuldade em lidar com a arte na escola. Pois essa, ao mesmo tempo que “é uma forma mais leve de aprender” como disse a diretora Dagmá, subverte a ordem das coisas, do tempo, dos espaços, dos ritmos das pessoas, exige delas dinamicidade, abertura para o novo. O que significa essa relação da arte com a educação? É possível falar em educação sem a presença da arte? A investigação revelou que a arte tem uma dimensão educativa presente nela mesma, porém que papel ela ocupa dentro das escolas de maneira geral? Um papel apenas instrumental, um veículo um meio para se chegar a um fim, apenas uma auxiliar da pedagogia?

A sensibilidade com a totalidade da formação humana (Caderno Zero SMED/PBH,1994), que é um segundo eixo norteador da Escola Plural, estava presente entre os professores da EMVP. No decorrer do tempo, eles foram percebendo que “a cultura deve ser antes de tudo reflexão sobre o modo de vida social, e não assimilação de conhecimentos colocados como culturais em si mesmo” (CHARLOT, 1979, p. 293). Eles tinham uma expressão usada em conversas informais na sala dos professores, quando comentavam as dificuldades em relação ao trato com o conhecimento: “só se enfiar o conteúdo goela abaixo”, ou “não adianta enfiar o conteúdo goela abaixo”

No início tudo era novo e a dificuldade de lidar com as singularidades das expressões culturais dos alunos era real. Uma minoria de professores assumia uma postura de resistência e estranhamento em relação às expressões culturais dos jovens como o uso do boné, a maneira de se vestir, o *rap* como expressão musical, ao sonho de ser um jogador de futebol famoso, de gravar um CD<sup>5</sup> na rádio da região, de ganhar a vida como modelo fotográfico.

O uso do uniforme, pelos alunos, foi um trabalho árduo da vice-diretora Valéria. Ela entendia o seu uso como uma forma de organização até interna dos alunos e como um modo de introjeção dos valores da escola e de seus limites.

Hoje, após cinco anos da experiência vivida e do desligamento de noventa e oito por cento de toda a equipe que trabalhou na escola, somos ainda procurados por membros da comunidade escolar -ex-funcionários e moradores do bairro, ex-alunos, pais de ex-alunos - para comunicar acontecimentos sociais, como: casamentos, festas, mortes, assassinatos, pedidos para visitar ex-alunos na prisão. Quando vejo essas coisas acho que o trabalho foi bom se não, não teria aluno me ligando até hoje. (Valéria)<sup>6</sup>

Outro elemento que inquietava a todos nós era a forma como os alunos viam a escola. Parecia-nos que para eles a escola era apenas um local de encontro, diversão. Qualquer possibilidade de emprego por uma quantia irrisória e eles evadiam. Terminado o trabalho, sempre voltavam para a escola. Sendo assim, percebo que a escola teve um papel fundamental como espaço de sociabilidade e também de formação humana, como evidencia a fala de um ex-aluno do grupo de teatro.

A escola pra mim foi um despertar, foi a saída da adolescência. Quando eu mudei para a Vila tinha doze anos, era uma pessoa tranqüila, tinha uma vida normal dentro de casa. Aqui na Vila comecei a andar na rua e despertou em mim a agressividade. Chutava o portão da escola, brigava, discutia. Aí nas aulas de educação física, com o pessoal da escola e com o teatro eu fui melhorando. Com o teatro conheci muita gente boa. O Hermes me ajudou bastante. Passei a estudar mais , a ser uma boa pessoa. Hoje a grande sacada da minha vida está sendo o teatro. Estou começando uma carreira. Quando eu estudei na escola entre 1992 e1997 a Vila não era tão

---

5 HERSCHMANN, Micael *O Funk e o Hip-Hop invadem a cena*,(2000 p 61-62). O autor destaca que no momento que a política está desgastada, em que poucos se sentem dispostos a militar em nome de qualquer coisa, no entanto a atuação dos jovens na esfera da cultura , envolvendo a música como espetáculo, (com danças, roupas, desenhos) garante aos jovens dos centros urbanos e da periferia, visibilidade, reconhecimento e recursos. Dessa forma chamam atenção da sociedade fazendo com que ela reflita sobre um “mundo” – marcado pela exclusão , violência e pela miséria.

<sup>6</sup> Nota livre da fala de Valéria em entrevista ocorrida em março de 2003

violenta. Hoje está muito violento e quando faço um trabalho com as crianças na escola elas só desenham gente morrendo, não conseguem se concentrar. A influência da rua é muito negativa, não tem nada que te puxa pra coisas boas. Pouca gente é amigo. As crianças vêm “os caras” e passam a admirar esse tipo de pessoa. Hoje quando eu trabalho com as crianças na escola o rap é mais forte que na minha época. Trabalho com consciência corporal e cultura negra. O Hermes quando trabalhou com a gente, trouxe autores nacionais que a gente entendia. O que a galera pensa hoje de escola é diferente de mim... Mas, quando encontram o teatro e a cultura na escola eles falam, “quando eu crescer vou ser igual a você, vou ser ator”. Eu penso que é na escola que a gente se organiza”. (Marco Aurélio)

Essa fala me fez pensar na importância da escola como uma agência social, principalmente em contextos de periferia, onde os jovens estão privados de locais de lazer, e ainda no quanto as escolas precisam se abrir para a arte e ser esse espaço de cultura e formação humana quebrando a rigidez e construindo espaços de sociabilidade.

Um fator que contribuiu para essa quebra foi a formação do grupo de teatro da escola que se constituiu com o encontro entre alguns jovens da comunidade, professores e os alunos da escola. Essa abertura da escola, para acolher as expressões de cultura de jovens da comunidade, recuperou uma função socializadora que a escola vinha perdendo, abrindo-se para a diversidade da cultura e dos saberes sociais dos jovens alunos ou não alunos.

As atividades de teatro a partir da formação desse grupo foram se disseminando nos vários espaços da escola nos três turnos. Mais adiante, será tratada com maior detalhamento a trajetória desse grupo de teatro. Fomos percebendo, aos poucos, que realmente tínhamos que mudar nossa concepção de conhecimento para compreender melhor esses jovens alunos. Os valores dos alunos eram outros. Entre os intervalos das aulas, ou mesmo em algum momento durante as aulas, principalmente na de Arte, os alunos começavam a cantar o “*Rap da Favela*” –  
“eu só quero é ser feliz,  
andar tranqüilamente na favela onde eu nasci,  
e poder acreditar, e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”.

Esse *rap* estava no auge, naquele ano, e colocava em evidência “o lugar do pobre” conseguindo expor muitas vezes “o avesso” das principais cidades e mesmo do

país, dando visibilidade e reconhecimento à subjetividade dos jovens de periferia” (HERSCHAMNN 2000, p. 281).

### **“Somos um bicho diferente”**

Defendo uma educação que trabalhe o aluno nas suas várias dimensões, corpórea, estética, afetiva, cognitiva, no entanto se constata empiricamente que a realidade é outra.

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani 1997), constata-se que o ensino das artes na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo”- apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas (JAPIASSÚ, p 17, 2001).

O teatro na educação inicia-se a partir das idéias de Rousseau que entendia a criança com um papel ativo no processo educativo e defendia o jogo como fonte de aprendizado. Essas idéias repercutiram no movimento da *Escola Ativa* liderada por John Dewey, e foram conhecidas no Brasil como Escola Nova. O teatro adquiriu, a partir dela, um reconhecimento e um *status* epistemológico de importância psicopedagógica .

A dimensão educativa do teatro pode ser vista uma vez que atuar visa também a conscientização do ser humano, e essa conscientização começa pelo próprio ator. Afirma Stanislayski *apud* Andrés ( 2000 ) que, a busca da realidade interior em um movimento do centro para a periferia, da alma para o corpo é que vai constituir a ação cênica. Nessa volta para si mesmo, e nessa necessidade de estar consciente de si o sujeito se educa.

Reverbel também reforça essa idéia da educação via expressão cênica quando diz que o teatro estimula

as capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais, encontram nas atividades dramáticas o seu maior estímulo. As habilidades físicas, voz, olhar, gestos, movimento, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal e verbal – desenvolvem-se através dos exercícios dramáticos. Da união do corpo e da alma, tangidos pelo teatro, nasce a criação, não somente dramática, mas a criação para tornar a vida mais rica e ativa (REVERBEL 1997, p. 9).

Entendendo que os jovens têm nas expressões do teatro e no próprio corpo, que é o instrumento de irradiação dessa força expressiva, os sentimentos do ser humano, percebemos que alguns jovens moradores da Vila Pinho experimentavam no teatro essa forma de expressão. Estavam à procura de um lugar para viabilizar seus planos: Hermes morador do bairro e outro jovem não aluno, Wallace, falavam do desejo de formar um grupo de teatro. No início de 1995, esse grupo foi fundado com o nome “Grupo de Teatro Trespasse” e no ano seguinte, em um processo de discussão e eleição de um novo nome, foi escolhido “Grupo de Teatro Raízes da Vila”. É interessante ver na fala dos vários sujeitos envolvidos a sua visão do surgimento do grupo de teatro a partir da mudança do próprio nome do grupo de *Trespasse* para *Raízes da Vila*. Para a diretora Dagmá, o teatro deu um novo ânimo aos alunos e se colocou a serviço da educação. Segundo ela,

a escola não era significativa para os alunos que não davam conta de fazer nada. Eu senti que a arte era capaz de recuperar a motivação dos meninos para estudar. A arte é uma linguagem mais rápida, produz com rapidez e leveza. A idéia inicial era que o teatro fortalecesse o conhecimento formal. O grupo não nasceu do teatro em si. Ele tinha valor sim, mas ele tinha uma função dentro da escola, uma função de motivar aqueles alunos que não queriam nada na escola. (2001, Dagmá)

A professora Ivone, em entrevista, descreve como se deu o primeiro contato dos jovens não alunos da escola. Ela afirma que:

A gente queria fazer teatro, eu queria, você queria, éramos só nós duas e a gente dava aula pra todas as turmas da escola. Eu tinha doze turmas e você também. Por mais que a gente quisesse a gente não conseguia, se a gente fosse fazer alguma coisa tinha que ser fora do horário, aí o que a gente fez, começamos a fazer o que era possível. Aí fizemos aquela dança do Don Juan e do Bem te Vi. A primeira dança que nós fizemos foi uma dança cigana. Nós começamos a fazer foi para uma festa junina. Aí alguém falou dança cigana na festa junina? “É, dança cigana só para apresentar.” “Ah, então tá”, nós começamos a fazer a dança, chegou lá, o Hermes, o Wallace, e o Dênis que não eram da escola chegaram pra participar, dizendo assim se podia, “Ah! pode sim, a gente ensaia em tal horário.” Aí eu falei pra Dagmá. “Olha tem três pessoas da comunidade”, tinha aquele negócio de deixar nome pra entrar,

aí nós começamos a ensaiar a dança cigana. O Hermes e o Wallace participaram da dança do Don Juan. Como o palco era pequeno, não cabia todo mundo no palco, aí que nós fizemos o Bem te Vi, pra caber todo mundo no palco e fizemos o Don Juan, os meninos não queriam dançar no chão, não, eles queriam dançar no palco. Aí como é que faz!. Fomos ensaiar no palco quase despencando, porque eles não queriam dançar no chão, e aí foi, fizemos o Bem te Vi pra não excluir ninguém. Os alunos da escola falavam “não tem problema não, a gente faz outra dança pra caber no palco”. Aí fizemos o Bem te Vi numa disposição assim, porque cabia todo mundo no palco. Todo mundo ensaiou. Como o palco era pequeno, fizemos o Don Juan e a dança cigana. Os alunos disseram: “Você escolhe dois casais professora”. Aí eles escolheram o Hermes com seu par e o Wallace com seu par pra dançar. Aí os meninos “deixa eles professora, tá bonito eles”. A humildade que tinha naqueles meninos, eu nunca vi em escola nenhuma que eu passei, optaram por eles dançarem. Eles dançaram, depois disso começaram a frequentar a escola. Lá no meu horário de projeto, no seu horário de projeto, procuravam a gente. Foram perguntar se podiam fazer teatro na escola. (Ivone)

Na fala de Ivone podemos perceber a dificuldade de se trabalhar dentro do currículo com arte, uma vez que éramos uma professora de Artes passando em doze turmas uma vez por semana durante sessenta minutos e uma professora de Educação Física da mesma forma.

Hermes, que foi um dos fundadores do grupo, assim se referiu à história deste:

A idéia inicial, a gente tava meio perdido né, tanto eu quanto o Wallace, a gente veio do interior, de um grupo de teatro amador e a gente queria continuar, tanto que a gente tentou no bairro a Igreja também O trabalho que eles já tinham no teatro com a arte, a gente tentou, mas fomos vetados, fomos vetados, daí veio a desilusão pelo grupo acho que destoar né. Eles queriam que a gente fizesse aquilo, a gente não tinha liberdade de expressão, aí foi onde a gente procurou a escola e conseguiu, na gestão de Dagmá. (Hermes)

As vivências, as experiências dos sujeitos, jovens moradores do bairro, e seus saberes sociais interagiram com as práticas educativas e os saberes escolares através da arte. Os jovens foram acolhidos e uma experiência com a arte e com o teatro se iniciou na escola. A partir desse momento, setembro de 1995, começamos a organizar o trabalho de teatro na escola. O grupo era constituído por vinte alunos de ciclos e idades distintos, por Hermes e Wallace que não eram da escola, por mim, professora de Arte, e pela professora Ivone de Educação Física. Nós nos reuníamos todas as quintas-feiras e, quando necessário, aos sábados. Acompanhei esse grupo no período citado, na função de figurinista e maquiadora; em alguns momentos

participei de atividades como “oficineira”<sup>7</sup> e, em outros, como aluna. A realização da peça “As Aventuras de Sambalelê”<sup>8</sup> foi um sucesso e lançou o grupo para fora da escola. Foram realizadas, em todo o período, mais de trinta apresentações em escolas da Rede Municipal, inclusive de outras Regionais, em hospitais, centros culturais e até em outras cidades – Betim e João Monlevade. Em 1998, o grupo Raízes da Vila participou do FESTIMINAS (Festival de Teatro Amador), realizado em Betim, durante três dias e participou de uma semana cultural realizada no parque Lagoa do Nado: nessa ocasião foram remunerados pela Secretaria de Cultura da PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. Hoje, existem ex-alunos fazendo uso dos saberes culturais e artísticos reelaborados através das vivências teatrais trabalhadas na escola e exercendo um trabalho remunerado, dando oficinas de teatro em algumas escolas da Rede Municipal. Um deles já terminou o TU – Teatro Universitário da UFMG; outro entrou para o TU UFMG, em 2003, e já trabalha como arte-educador em projeto educacional da Bhtrans/PBH; duas ex-integrantes também estão se preparando para a seleção de 2004 do TU-UFMG; um quarto componente partiu para a área do desenho animado e está lançando, através da internet, um desenho animado no Japão; e um quinto componente Tiago, que não vivenciou toda a experiência mas sofreu a influência do Grupo de teatro Raízes da Vila, tenta dar continuidade às atividades de teatro na EMVP.

---

<sup>7</sup> Nestas oficinas fazíamos trocas de saberes e conhecimentos. Eu e dois integrantes do grupo tínhamos vivência de “laboratório de teatro” e de teatro amador. Esses momentos foram fundamentais para a constituição do grupo, gerando compromisso, confiança, cooperação e afetividade.

<sup>8</sup> Nome da peça teatral apresentada pelo grupo de teatro da escola. As cenas se desenvolviam a partir dos personagens da cantiga folclórica Sambalelê e Mulata, que estavam cansados de apanhar e resolveram fugir da canção, encontrando vários outros personagens pelo caminho



Foto 3 - Grupo de teatro Raízes da Vila apresenta a peça As Aventuras de Sambalelê em 1997.

O teatro, nessa experiência, ultrapassou o mito de sua utilização como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares ou desenvolver a criatividade e pode ser considerado como um conteúdo relevante para a formação artística e cultural dos jovens, porque houve o encontro das expressões destes e dos seus saberes sociais com os saberes escolares. Perguntei aos ex-integrantes do grupo de teatro que compuseram o grupo focal IV, dada a relevância de tal fato para o objeto de estudo da pesquisa, o que aconteceu com cada um deles após terem passado pela experiência na EMVP. Hermes se manifestou dessa forma:

Em que esse trabalho possibilitou? Eu acho que todo o ser humano tem essa inquietação e esse trabalho vem aguçar isso, esse trabalho, o tempo todo dá barreiras, te dá dificuldades pra você ultrapassar os seus limites físicos e até mentais; é nisso, eu acho, que esse trabalho aguça essa inquietação, porque é o tempo todo você lidando com você mesmo e com o outro, com o corpo do outro e com as dificuldades do outro, e ao mesmo tempo você perceber as suas e juntar isso pra você fazer um trabalho. Essa inquietação que esse trabalho faz nas pessoas é justamente pra não cair no que os jovens do nosso bairro estão, e parar, estagnar e pegar os produtos que vem na cultura de massa e comprar aquilo e ficar como modelo para eles, então, se pelo menos as pessoas que viveram isso que vivemos, sentiram isso, podem até participar da cultura de massa, mas têm um senso crítico, mas têm essa inquietação, não conseguem ficar só naquilo, não dá conta de ficar só naquilo.(Hermes)

Hermes em sua fala faz referência a um processo de criação e de ação, a um modo de sensibilidade e de relação, criado com o outro e com a indústria cultural através da arte. Tal processo levou à produção de uma subjetividade singular, e possibilitou aos sujeitos uma criticidade que permite a eles recusarem os modos de manipulação, de telecomandos da cultura de massa. O que significa ter esse senso crítico em relação aos produtos que vêm das culturas de massas? Os indivíduos que passaram por uma experiência com a arte, com o teatro, neste caso, não se comportam como ‘caixas de ressonância’(ZUIM, 1999, p. 563) “de mensagens que seduzem pelo incentivo ao conformismo e à integração”. No capitalismo tardio, os sujeitos integrados “possuem a certeza de que os desejos podem ser satisfeitos imediatamente no usufruto dos produtos simbólicos da indústria cultural”( *Ibidem*, p. 565). No entanto, como podemos analisar na fala de Hermes, a inquietação produzida pela arte faz com que os sujeitos construam sua subjetividade nela e não se contentem com o que vem das culturas de massas, deixam de ser consumidores submissos e passam a ser produtores de arte e de cultura. Essa sensibilidade é forjada em cada momento de encontro desses jovens com as formas expressivas do teatro, em cada momento único em descobrem dentro de si e com o outro sentimentos interiores de medo, angústia, pulsões de vida, de desejo, e dificuldades físicas e até mentais como disse Hermes. São esses momentos únicos nos quais se conecta o mundo interior com o exterior através da arte.

O grupo de teatro ‘Raízes da Vila’, surgiu na Escola Municipal da Vila Pinho, a partir da junção de idéias e vontades da direção da escola, dos professores e dos jovens, que em busca de um espaço dentro do bairro para se organizarem, encontraram na escola, o acolhimento de que necessitavam. Nesse processo de cinco anos de grupo de teatro, o resultado foi e tem sido positivo e podemos observar na fala de Hermes e de Marco Aurélio, a sua dimensão educativa. O teatro disseminou e ou ajudou a impulsionar, dentro da escola, várias outras atividades. Esse processo educativo deixou marcas nas pessoas. Hermes nos revela essa dimensão educativa, dizendo que,

é aonde eu falo que está a diferença no toque né, e não só em mim não, no outro colega que eles têm contato, a gente é um bicho diferente, eu falo mesmo, tem muita gente que me conhece fala: Hermes eu não consigo ficar longe de você e ao mesmo tempo pra mim é difícil isso porque eu queria que todo mundo tivesse essa latência,

essa coisa, sabe de cheiro, de toque, de tudo sabe. O mundo é muito frio, as coisas são muito frias, os abraços são frios, os apertos de mão, os olhares, não têm uma coisa verdadeira né e essas pessoas que participaram disso, a gente falava disso o tempo todo e sobre a questão política(...) então é isso que eu acho, que as pessoas têm nelas, essa coisa mais latente mesmo. (Hermes)

A fala de Hermes demonstra a dimensão educativa da arte, ou seja, a possibilidade de tirar de cada um o que nele permanece escondido, latente à espera de um estímulo que o leve ao impulso criador que, por sua vez, leva à arte. Esta transforma as coisas e os sujeitos, dá a cada um a capacidade de conhecimento de si e do mundo. Como diz Hermes, a gente é um bicho diferente e que tem uma latência. O fato de terem se tornado, com a arte, um “bicho diferente” fez com que esses sujeitos tivessem a supremacia do raciocínio crítico que leva à reflexão em relação ao pensamento vazio ou à consciência coisificada que se contenta apenas com a leitura do cardápio. A arte traz a dimensão do encontro, da emoção e precisa ser compartilhada. O mundo, como diz Hermes, é muito frio e a arte traz a possibilidade de reencantamento desse mundo. Marco Aurélio, outro sujeito dessa história, ao se referir ao processo de mudança por que passou o grupo, diz:

essa questão de inquietação aí que o Hermes falou, essa questão aí, é importante pois essa questão do grupo, parece que o Hermes veio e achou um botãozinho na cabeça da gente e ligou.– A inquietação é, acho puxou uma série de manifestações lá pra escola, eu acho que isso é que ficou de melhor.(Marco Aurélio)

A Escola Municipal da Vila Pinho tornou-se referência no cotidiano desses jovens do grupo de teatro. A arte, e especialmente o teatro, passou a fazer parte de vários espaços e momentos da escola. Como diz Queirós (1995) arte na escola é verdadeiramente um processo de paz, ela é pesada para se ver sozinha, pois é condição de beleza, distribuir-se. A EMVP passou a ser visitada por inúmeros professores de várias localidades com o objetivo de conhecer nossos processos educativos e refletir conosco como eles foram construídos.



Foto 4 – Professores visitantes assistindo ao grupo de teatro Raízes da Vila e ao grupo ritmista Timbalata

Um dos eixos norteadores da Escola Plural - *Sensibilidade com a totalidade da formação humana* (SMED/PBH1994)- aponta para as diversas práticas que tentam alargar a estreita concepção de educação ainda vigente. Com isso novas dimensões da formação dos alunos, alunas e dos profissionais pressionam para ter um lugar legítimo nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. A EMVP, tornou-se o lugar de uma dessas experiências que, embora efêmera, enquanto aconteceu fez-se importante no cotidiano dos jovens, pois fomentou a construção de espaços de sociabilidade. Compreendendo esse conceito sociabilidade como um conjunto de regras para ser seguido, um “nós coletivo” que cria consensos e dissensos, como afirma Gianotti é

uma relação na qual o fim é a própria relação, o que vale é a pura forma e é por meio dela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm em si mesmo uma razão de ser.  
(GIANOTTI, 1990, p 50-66)

## Descobrimdo a arte

O que vou descrever nesta parte da dissertação é o resultado da experiência vivida na prática e da experiência refletida, desde minha inserção no Mestrado. Trata-se, então, de pensar a educação a partir da experiência e de entender os sentidos que foram construídos pelos sujeitos que a viveram. Segundo Larossa (2002) esse termo traz vários significados em várias línguas. Em português, experiência significa “aquilo que nos acontece”. O autor afirma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça(...) nunca se passaram tantas coisas, e a experiência é cada vez mais rara (LAROSSA 2002, p.21).

Assim aconteceu na EMVP a partir de 1995, com um grupo de professores, que tinha como incumbência construir junto com a comunidade escolar um projeto global da escola, e um grupo de jovens que chegou com suas práticas culturais nessa escola. Particpei da formulação e do desenvolvimento desse projeto político pedagógico, e pude, então, conhecer melhor a comunidade da qual a escola fazia parte. Durante as reuniões pedagógicas levantávamos dados socioeconômicos da região e dados referentes ao percurso escolar dos nossos alunos (anos de repetência), na tentativa de uma maior compreensão de suas condições socioculturais e pedagógicas. Esse projeto se estendeu à participação dos alunos e foi denominado *Necessidades Básicas*, com vários subtemas, tais como: trabalho, saúde, moradia, lazer, afeto etc. Com maior clareza da comunidade e dos alunos, em 1996, no 3º turno, foi eleito para trabalhar com os jovens o subtema *lazer e afeto*<sup>9</sup>. A escola, nesse momento, relativizou a questão do conhecimento e lançou um olhar para questões antes reprimidas na cultura escolar moderna, como a emoção e o corpo. O desafio estava lançado e a direção da escola propôs uma organização que possibilitou a mim e aos colegas de Educação Física e História estarmos mais tempo fora de sala para impulsionar o projeto. Comecei, então, todas

---

<sup>9</sup> A escolha desse sub-tema significou uma opção feita por nós professores, por entendermos a importância da afetividade e da alegria em uma relação pedagógica uma vez que esses alunos vinham de experiências negativas com a escola.

as sextas feiras, a desenvolver com uma turma, às vezes duas turmas, uma oficina lúdica e de psicomotricidade relacional <sup>10</sup>, na qual era trabalhada com os alunos a questão do limite, da linguagem não-verbal e do jogo simbólico. Os objetivos dessa oficina eram: a) trabalhar a baixa auto-estima dos alunos com idade entre 14 a 20 anos que vinham de uma relação escolar conflituosa, com histórico de repetências e abandonos; b) enxergar o aluno em todas as suas dimensões - afetiva, corporal, cultural, social - e não apenas a cognitiva; c) possibilitar que um maior número de professores interagisse com a turma, participando também das oficinas, para que



Foto 5 – Primeiras atividades com jogos dramáticos e simbólicos – 1995

lançassem um novo olhar e abandonassem uma postura que percebe o sujeito e o corpo como dissociáveis fazendo com que percebessem o aluno através dos jogos simbólicos; d) despertar e desenvolver a criatividade e o espírito de solidariedade. Durante a oficina usávamos músicas, bolas, panos, cordas, bambolês, jornais, barbante, materiais de teatro, roupas e chapéus.

---

<sup>10</sup> FROES, Vera II Seminário EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA: Problemas e Alternativas para o Ensino Fundamental, Belo Horizonte, UFMG 1995. Nesse seminário participei de uma oficina lúdica “O corpo, o Jogo e a Dramatização”, que me propiciou vivências diversas e a partir da qual me inspirei para trabalhar com os alunos.

Esse grupo de profissionais começou a se configurar como um grupo que ousava, sem medo de assumir riscos, buscando, além dos formalismos lógicos, a prática de uma educação criativa que se tornava flexível nos tempos e espaços escolares. Mas isso não aconteceu de maneira tranqüila, e nem todos os professores participavam desses momentos na oficina lúdica como demonstra a fala da professora Ivone:

Nós que pegamos esses meninos, fora do horário, criamos um horário. Eu lembro que a gente chegou a discutir, que tinham professores deles que ficavam na sala na hora da oficina. A gente chegou a discutir e a criticar. Pode procurar, você não vai achar nem uma foto dos outros professores deles junto com a gente. (Ivone)

No entanto, tínhamos que aprender a trabalhar os conflitos e a ser flexíveis nos usos dos tempos e espaços da escola. Toda mudança exige tempo e este reflete de forma diferenciada para cada um. Enquanto exercíamos nossa prática, refletíamos o nosso fazer e nos modificávamos, cada um no seu tempo.

Outras ações educativas foram estabelecidas na escola e a presença da arte foi se tornando marcante nas relações de aprendizagem envolvendo o aprender e o sentir, o saber e o expressar. No processo de investigação dessa pesquisa, na entrevista com o grupo focal IV, podemos exemplificar isso quando pedi ao Marco Aurélio que me falasse do processo do teatro dentro das aulas de História com a professora Vera. Ele disse:

Eu era o Chico Mendes. A Vera tava passando pra gente uma coisa, sabe, bem natureza assim, sobre desmatamento, assim de árvores, daí ela falou pra gente, me propôs - Ô Marcos o que você acha da gente fazer uma peça? Aí eu tava olhando um livro e achei um depoimento de um índio dizendo, eu não lembro bem: - como é que pode o homem matar os bichos da floresta. Eu falei assim, - achei o índio, o Cascão. Na época ele tinha o cabelo grande. E aí ela já tinha escolhido o tema que era Chico Mendes. Daí, nós montamos a parte teatral junto com a dança. No começo tinha aquela música "são como veias, serpentes, no rio que cruza, o coração do Brasil". Tinha essa coreografia que eu participava também. No começo, depois tinha as cenas que eu era Chico Mendes chamando o pessoal para proteger os seringais. Tinha mais coreografia e tinha aquela parte que ele era tocado, e isso tudo dentro do conteúdo, olha que maravilhoso e era didático. (Marco Aurélio)

Hermes que também participava da entrevista assim se expressou:

Sem esse caráter, sabe formal. E eu não participei do processo de criação deles, na época eu fiquei até muito feliz de ver o processo deles, é essa inquietação que eu te falei desde o início, essa inquietação é o que move.(Hermes)

Seria essa inquietação o elemento que provoca o impulso criador? Marco Aurélio continua:

Sabe, eu tinha eu conversava com o índio. Chico Mendes conversando com o índio, não teve isso na História. Eu falava “tá certo índio” E tinha uma cachoeira. A cachoeira foi mais legal. A Joelma ficava em pé e tinha uma moça agachada e outra deitada. Aí os animais vinham beber água, é, é, foi um trabalho muito legal, foi um trabalho muito importante pra mim. Olha, acho que foi uma das primeiras coisas que eu aprendi, que eu ajudei a criar lá na escola.( Marco Aurélio)

Aprende-se aquilo que fala à emoção, que passa pelo corpo, pela vivência. Com a arte aprendemos intuitivamente uma nova forma de conhecer, de perceber e de estar no mundo. Esse processo de criação vivido por Marco Aurélio possibilitou mudanças concretas em sua vida. Ele passou a atuar como monitor no 2º ciclo coordenando um projeto de teatro e poesia chamado “Conte, Cante e Encante”



Foto 6 - Alunos do 3º ciclo noturno encenam uma peça na aula de História, “Chico Mendes e os Povos da Floresta”.

Nesse sentido, ainda de forma intuitiva íamos percebendo ou escutando as vozes de nossos alunos, que de início colocaram-se em uma posição de resistência. Tal resistência foi cedendo à medida que o diálogo se estabeleceu. Nós professores ainda não tínhamos total consciência sobre qual seria o lugar da arte na educação. Embora isso ainda não estivesse muito claro para nós do grupo de professores, na prática a escuta acontecia, como indica a descrição do processo contida na fala de Marco Aurélio, que mostra um dos pontos da importância do teatro na escola. Trabalhado dessa forma, o teatro requisitou do aluno um esforço de criação e de interpretação engendrando um esforço de leitura de mundo e de construção de conhecimento. Esse trabalho com o teatro em sala de aula aconteceu em 1997, dois anos depois de ter sido criado o grupo de teatro da escola. A professora Vera, que trabalhou apenas em 1997 na escola e que realizou esse trabalho, alega em entrevista já ter encontrado o trabalho de sensibilização dos alunos pronto, e assim, se referiu ao grupo de teatro: “O grupo movimentava muito a escola, porque sempre o teatro era o pivô. Quando eu falei em apresentar o teatro de Chico Mendes, lotou, eu participei eu usufrui do que foi construído.” ( Vera, abril 2003)

O teatro passou a ser uma forma de expressão muito usada na EMVP nos três turnos de trabalho, nas matérias optativas, nas apresentações dos Festivais Folclóricos, dentro de atividades nas disciplinas de História e Português. Era visível a mudança de atitude dos alunos que participavam dessas atividades teatrais. “Através da atuação, um mundo de vivências corporais torna-se forma expressiva” (GARROCHO,1992, p. 34). Os alunos vão construindo seu olhar através do teatro como uma forma de legitimação dos saberes. Com essas atividades teatrais a afetividade entre professores e alunos estava se tornando cada vez mais presente. As ações de carinho e homenagem aos alunos feitas pelos professores no dia do estudante e das crianças eram sempre retribuídas no dia dos professores com festas, presentes, dança e teatro.



Foto 7 - Professoras do 3º ciclo, no dia do estudante, encenam uma paródia. 1997



Foto 8 - Professoras do 1º e 2º encenam a peça de Maria Clara Machado *Ângela, a Bruxinha que Era Boa*, para os alunos no dia das crianças.

Outras ações educativas foram estabelecidas na escola e a presença da arte foi se tornando marcante. A concepção pedagógica dessa nova escola preconizava que o aluno deveria ser um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento. A arte apontava para a necessidade e o direito dos alunos desenvolverem suas habilidades artísticas, seu pensamento e raciocínio imaginativo, sua ação criadora. Os sujeitos que no início da experiência eram resistentes à proposta transformaram-se em sujeitos de projetos, tanto os jovens quanto os professores.

Uma marca que se tornou forte na escola foi a realização de Festivais Folclóricos anuais. Como pesquisadora e no âmbito da pesquisa, perguntei à Dágmá qual era o seu olhar, enquanto diretora, para aquela comunidade e de onde surgiu a idéia de se trabalhar com os festivais folclóricos. E ela se manifestou assim:

Era aquela história que a escola era um lugar difícil, pesado, aquelas aulas arrumadinhas. Então o Festival Folclórico era aquela idéia de mostrar que a escola podia ser um lugar alegre, feliz, construindo um conhecimento que fosse um conhecimento que saísse deles. Por que o Festival Folclórico? Porque eu tinha uma preocupação grande com a comunidade. Se eu dei muito incentivo, é por que eu vi que aquela comunidade era muito árida. Todo mundo tinha largado sua cultura e parou na Vila Pinho. A idéia de que a comunidade gerasse uma cultura do lugar, e aí partisse para outras vertentes. O elemento que fez mudar foi que o folclore, antes era trabalhado sem aconchego, estanque. Quando os alunos começaram a perceber qual o valor que a comunidade dava às apresentações deles, eles começaram a participar e a achar como era bacana, dava visibilidade, então quando começavam as apresentações eles começaram a perceber o quanto era bom, gostoso. Acho que a gente dava um espaço pra eles. Acho que a vida social ficava mais rica que a intelectual. Era como se fosse um espaço de festa, uma praça. (Dágmá)

Para a professora Ivone os festivais foram momentos de aprendizagem e crescimento. Em diálogo com o professor Sérgio, ela afirmou:

Pois é, mas veja bem quando a Adalgisa perguntou em que esse movimento influenciou na escola, influenciou nisso. Porque antes quando eu entrei na escola, logo que eu entrei os meninos achavam “paia”, porque antes no I Festival, os meninos achavam paia fazer dança folclórica, achavam paia usar saia comprida, eles achavam barango, e que íam fazer papel de bobo, eles achavam tudo isso. Com os Festivais a gente barrou um monte de coisas que eles queriam e não tinha nada a ver, barrou assim: a gente discutia, eu lembro que eu discuti com um grupo que morava no final da Vila, aquela menina bonita a Nayuska que queriam fazer uns negócios que não tinha nada a ver. Eu acho que o I Festival contribuiu para acabar com tudo isso. Agora eu nunca vi uma escola que tivesse alunos como os da Vila Pinho, a gente chegou em um nível que os alunos cobravam já da gente, e no início eles não gostavam não (Ivone).

No decorrer das atividades, surgiram conflitos entre a cultura dos alunos e os saberes escolares. Às vezes, os alunos, em festinhas de sala para comemoração de aniversários, tiravam o uniforme que traziam por cima de suas roupas e se sentiam à vontade nas suas expressões de cultura. Danças como as da “boquinha da garrafa” eram comuns. Alguns professores se sentiam desafiados diante dessas expressões. Como dialogar com esses valores, como trabalhar outras expressões da cultura? Quando Ivone usa o termo “a gente ‘barrou’... um monte de coisas que eles queriam”, afirma que fomentou uma discussão a fim mostrar que existiam outras manifestações que eles poderiam aprender além daquelas que eles já conheciam. Com o tempo, no processo, os alunos passaram a cobrar e a querer mais atividades artísticas; incorporaram, por exemplo, um novo repertório musical, viveram novas experiências com o processo de criação da arte. Esses processos educativos com a arte, ao longo desses quatro anos, demonstraram que aconteceu uma mudança educativa nos sujeitos envolvidos. Os sentimentos se refinaram e pela convivência com as formas de expressão da arte, os alunos passaram a vibrar diante de expressões de sentimentos que lhes eram significativos como: as apresentações de música percussiva feitas pelo grupo ritmista Timbalata, criado nesse período, as esquetes e apresentações do grupo de teatro Raízes da Vila; ficavam emocionados ao visitar o complexo arquitetônico da Pampulha e verem de perto a obra de Portinari. Eles se educaram esteticamente nas aulas de arte, através de visita à exposição de réplicas da obra desse artista, Projeto Portinari, e de trabalhos de releitura feitos em sala de aula.

Em 1996, foi realizado o I Festival Folclórico da escola. Em sua abertura aconteceu um desfile na Vila com os 1.048 alunos portando as alegorias de sua temática. Com esse trabalho a Escola estava começando a descobrir a arte e a cultura.<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> MANTOAN, Maria Tereza Égler (org) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade, Editora Moderna, 2001, “O Festival Folclórico realizado por **essa escola** { referindo-se a EMVP, grifo meu} foi a culminância de um projeto longitudinal que envolveu as turmas dos três ciclos. O vigor e a vitalidade da experiência transparecem na concretização dos objetivos e das intenções, com ênfase no trabalho coletivo. O folclore emerge não mais como conteúdo estagnado e estéril e se torna tema impregnado de novas significações, valores e construtos. Da mesma forma a problemática do preconceito racial e as diferentes culturas, exprimem um posicionamento crítico e comprometido com a transformação social.



Foto 9 – Desfile pela Vila Pinho do 1º Festival Folclórico da Escola

Já em 1997, o início de ano letivo foi um período em que ocorreu um grande enriquecimento da minha experiência escolar. Estávamos, eu e colegas de escola, cheios de idéias e ao mesmo tempo com muitas dúvidas. Nas reuniões pedagógicas, fazíamos grupos de estudo para tentar compreender ciclo de formação, trabalho coletivo, projetos, pedagogia de projetos. “Será que estamos fazendo direito?”. Era uma pergunta constante.

Em abril do mesmo ano, estava trabalhando o conteúdo “composição artística” com cinco salas do terceiro ciclo noturno, quando aconteceu o violento e trágico assassinato do índio Pataxó<sup>12</sup>, em Brasília. A escola se mobilizou e o fato foi amplamente discutido com os alunos. A professora de História fez uma performance teatral durante o recreio. Em entrevista, em fevereiro de 2003, assim se reportou ao fato. “Nós fizemos uma marcha fúnebre pela escola, todo mundo com velas acesas nas mãos e foi lida a reportagem onde o índio foi morto”. Marco Aurélio declarou: “e era legal assim porque a arte que a gente fazia na escola era muito atual, tinha as

<sup>12</sup> No ano de 1997 em Brasília o índio Gaudino da tribo dos Pataxós, foi assassinado por três adolescentes de classe média. Eles atearam fogo ao índio que estava dormindo em um ponto de ônibus. Esse crime acabou de ser julgado em novembro de 2001 e os adolescentes foram condenados a quatorze anos de prisão.

palestras que teve aquela época, o pessoal do MST, teve aquela chacina do índio”. Lembrou-se da manifestação feita na escola sobre a morte do índio e fala passando a mão pelos braços: “eu fico arrepiado só de lembrar”.

Os temas trabalhados nas aulas de arte assim como em outras áreas de conhecimento não foram plantados artificialmente, eles surgiam de situações e contextos políticos reais. A arte, dessa forma, contribuía para reflexões e estabelecimento de fortes trocas simbólicas formando, assim, uma comunidade de emoção. A arte, afirma Pucci,

não é apenas educativa porque nos leva a pensar, mas também porque nos leva a pensar a partir da experiência estética, onde nos momentos da fantasia e da construção, da sensibilidade e do entendimento, da mimese e da racionalidade se unem intimamente nela, proporcionando uma nova maneira de se olhar e de se entender o mundo, dando aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e a nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade. (DUARTE e FIGUEIREDO, 1999, p.175)

Ao mesmo tempo em que foi realizada a performance teatral pela professora de História a respeito da morte do índio Galdino, realizei com meus alunos, nas aulas de Arte, releituras e composições artísticas a partir de pinturas indígenas. Os alunos, sensibilizados com o acontecimento, demonstraram nesse trabalho a capacidade de inventar, de re-elaborar e de realizar um trabalho próprio, expressando seus sentimentos e emoções sem perder de vista o tema. Afirmando, então, que nessa atividade agimos pedagogicamente, sustentados por uma questão ética, vinda de uma situação real que foi discutida e trabalhada através da arte. Essa questão me leva a pensar na produção de conhecimento que, segundo Giroux,

concentra-se na produção de identidades dentro das especificidades de contextos educacionais e de situações institucionais mais amplas em que estão localizadas refere-se assim à tentativa deliberada para construir condições específicas através das quais os educadores e os alunos podem pensar criticamente sobre o modo como o conhecimento é produzido e transformado em relação à construção de experiências sociais informadas por um relacionamento particular entre o self, os outros e o mundo em geral ( GIROUX, 1999, p. 26 ).

Dessa forma, o papel tradicional de professor e de aluno em processos educativos em que a arte está presente é desafiado e se amplia, não ficando restrito a situações artificiais surgidas em sala de aula, mas em todo o contexto sociocultural.

Outros processos aconteceram. Nas turmas de final do 3º ciclo, trabalhei com História da Arte em um período compreendido entre 1840 a 1922, além de técnicas de composição artística. Nas turmas de início de ciclo, abordei, principalmente, a composição artística com o tema *O Índio no Brasil*, realizando com os alunos trabalhos de composição artística com de giz de cera. Com as turmas intermediárias do terceiro ciclo, o tema em questão era *figura humana*. Foram apresentadas em sala de aula gravuras de Miguel Ângelo e, paralelamente à releitura de suas obras, os alunos faziam desenhos uns dos outros e exercícios de composição artística com um modelo de corpo humano articulado, com o objetivo de apreender a noção de planos. Esse trabalho estava interligado ao trabalho da professora de Ciências que estudava os músculos e ao da professora de Educação Física que estudava com os jovens as reações no corpo das práticas esportivas. No momento em que estava desenvolvendo este trabalho, foi publicada uma série de fotos de Sebastião Salgado, com o tema Terra, no Jornal Folha de São Paulo. Essas fotos sensibilizaram-me e uma vez que estudávamos o desenho da figura humana, levei-as para a sala de aula, pregando-as no quadro, ampliando-as, discutindo e sensibilizando os alunos para a questão.

A Vila tem em sua história alguns pontos em comum com o movimento Sem Terra, pois surgiu de um movimento dos Sem Casa. Em uma comunidade vizinha, a Vila Corumbiara, um grupo de pessoas “sem casa” havia ocupado um terreno e a polícia estava lá, de plantão. Sabíamos que os “invasores” estavam passando todo tipo de necessidades. A escola, através de um trabalho originado na área de Geografia, realizou um movimento de solidariedade, com visitas e doações de gêneros alimentícios em uma ação educativa para além dos muros da escola. Percebendo a experiência social vivida por esses jovens, nesse caso específico, de famílias em movimentos sociais de conquista pela moradia, a temática do movimento dos Sem Terra tornou-se significativa para eles.

Em 17 de abril de 1997, houve a grande marcha dos Sem Terra à Brasília. Percebi que os alunos estavam sensibilizados com a questão da posse da terra no Brasil. Lancei, então, o seguinte desafio: tendo como referência o que estudamos sobre a figura humana e composição artística e as características dos movimentos artísticos, do final do século XIX e início do século XX, tais como Impressionismo,

Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, e elegendo alguns símbolos da luta dos Sem Terra (foice, bandeira, chinelo, cerca etc), ou mesmo só a palavra terra ou a expressão *planeta terra*, os alunos deveriam criar uma composição artística. Esse trabalho foi realizado em cinco salas de 3º ciclo, em um período de duas aulas, com um resultado plástico excelente.

Os trabalhos foram valorizados com molduras e expostos na escola juntamente com uma exposição de fotos de Sebastião Salgado, organizada pelo professor Sérgio, com o apoio do Sind-Ute. Durante essa exposição, que foi aberta à comunidade, foi criado um clima solene, com luzes, música do CD Terra, de Chico Buarque e Milton Nascimento, instrumentos dos trabalhadores rurais, um mapa do Brasil fixado no chão com um canteiro de vegetais e um livro de mensagens que posteriormente foi entregue ao fotógrafo Sebastião Salgado. Cada sala visitava a exposição e cada aluno escolhia uma foto e fazia uma poesia que era “plantada” em um “canteiro” no chão. Pude perceber, pela atitude de concentração dos alunos no local da exposição (quadra esportiva), ao escreverem as poesias nas costas uns dos outros ou em um cantinho da quadra, a emoção diante de fotos tão expressivas. Transcrevo aqui um trecho da entrevista com Hermes e Marco Aurélio que diante das fotos desse evento disseram:

Incrível, isso é incrível o que esse cara já fez e faz, hoje não sei se faz tanto, a gente tem desilusões mesmo no processo. As exposições que o Sérgio levou, não sei quem mais pode levar, não é só o Sérgio não, é todo um grupo, não é ele sozinho não, é toda uma crença, todo um grupo que pensava em arte, pensava. Teve uma exposição do Goya, sabe, aquele e daquele fotógrafo maravilhoso o Sebastião Salgado, nunca imaginei ter acesso a essas maravilhas assim, e acho que, esse trabalho cultural, ele começou de algum ponto, ele tem que ter um começo. Acho que a minha preocupação é a continuidade disso, porque é trabalhoso. As pessoas quando dificulta, puxa pras dificuldades particulares, família, as pessoas não querem se sacrificar um pouco. Olha pra você vê a criação, não é só pegar os quadros e pendurar na escola. É toda uma instalação feita pra aquilo, você fica maravilhado, tanto com a obra do fotógrafo, quanto com a criação do outro, pra receber aquela maravilha que tá vindo, então, assim isso é muito é, é, pra mim é delirante, uma viagem muito grande (Hermes).



Foto 10 - Aluno observa a exposição de trabalhos dos colegas e fotos de Sebastião Salgado

As atividades desenvolvidas não surgiram, nesse exemplo, de situações artificiais, mas de uma relação com situações reais que estavam acontecendo no entorno da escola, na cidade e no país. Nas salas do final do ciclo, o trabalho de História da Arte estava mais voltado para a Semana de Arte de 1922. Era Maio de 1997, e estava acontecendo em Belo Horizonte o Fórum das Américas. O tema Sem Terra estava sendo trabalhado com releituras do quadro *Os Retirantes*, de Portinari, e era feito um paralelo com o quadro social de então. Também estava sendo trabalhado o quadro *O Abaporu*, de Tarsila do Amaral, e o sentimento despertado por este quadro dentro daquele contexto histórico: do Movimento Antropofágico, do Nacionalismo, do significado das cores etc. Além do Fórum das Américas, outro assunto muito ventilado era a privatização da Cia Vale Do Rio Doce. Os alunos perguntaram qual era minha opinião. Aproveitei esse momento, já pensando no aproveitamento desses temas, dentro dos objetivos que eu propus que fossem alcançados em Arte. Concordo com Maclaren (citado por Dayrell, 1999) que os processos educativos têm que ser compreendidos no conjunto de relações que são estabelecidas na sala de aula. Discutimos e tentamos relacionar vários assuntos: êxodo rural a partir do quadro *Retirantes*, de Portinari e os Sem Terra, que estavam fazendo um movimento de retorno ao campo; desemprego; nacionalismo (*O Abaporu*) e “globalização”;

Fórum das Américas e privatização etc. A discussão não tinha muita profundidade teórica, obviamente, mas os alunos estabeleciam relações entre um período e outro. Propus às turmas que, diante desses dados, fizessem uma releitura do quadro de Tarsila do Amaral, contextualizando-o. Dessa proposta resultaram trabalhos muito significativos, dentre os quais destaco: a figura do *Abaporu* estava caracterizada de adolescente se drogando, sentada no viaduto da Cidade Industrial, mostrando a falta de trabalho e de perspectivas; o *Abaporu* acessando um computador, a imagem de uma bandeira do Brasil, cujo centro era um prato de comida vazio.

A arte na escola apontou para o fazer, o representar, o exprimir sentimentos e emoções, unindo o individual com o coletivo, o erudito com o popular, o local com o universal de forma significativa, conectando “culturas”. De acordo com Barbosa (2001) é preciso valorizar a cultura dos alunos e rejeitar qualquer segregação cultural. Mas isso não significa, como diz a autora, a defesa dos guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes subalternas.



Foto 11 - Releitura do Abaporu de Tarsila do Amaral pelos alunos do 3º ciclo

As mudanças, em geral, são processos lentos. Em 1998, estavam começando a desaparecer entre os professores algumas angústias (ranços ainda da escola tradicional), como achar que, às vezes, “perdíamos muito tempo” com atividades culturais e com a arte na preparação dos materiais para a culminância dos projetos, e não “dávamos conta” de sistematizar o conhecimento construído pelos alunos. Embora esse sentimento e a sensação de “perda de tempo” existisse, o processo de sistematização do conteúdo estava ocorrendo, como demonstra o texto escrito pela aluna Poliana do 2º ciclo da escola, citado por Mantoan.

*O olhar dos alunos: Projeto: O negro no Brasil de ontem e de hoje.*

Certo dia a professora chegou na sala falando que queria fazer um projeto. Começamos a conversar e a aluna Sueli sugeriu que todos dessem uma idéia e, todos votariam na que mais gostasse. Assim foi, todos votaram e escolhemos o tema. Fizemos um trabalho muito legal, e pra começar estudamos a vida de um poeta muito famoso “Castro Alves”, mais conhecido como poeta dos escravos. Estudamos também seu poema mais famoso “Navio Negreiro”, depois fizemos uma adaptação desse poema. Mudamos palavras, trocamos rimas, tudo para transmitir o que Castro Alves queria dizer mais de uma maneira fácil de entender. Para dar continuidade a esse projeto a professora trouxe um livro chamado Racismo e fez a leitura lá na frente. Tirando idéias do livro fizemos um texto falando do preconceito racial de hoje, porque os negros estão marcados até hoje por um preconceito bobo que os brancos criaram. Chico César fez parte deste projeto com sua música Mama África, com esta música queríamos mostrar o sofrimento das mães solteiras e negras. E fizemos uma interpretação escrita falando o que entendemos da música que ela queria nos dizer. Para finalizar fizemos uma coreografia das músicas de Milton Nascimento, Pedro Casaldáglia e Pedro Tierra. Parte deste trabalho dos negros foi parar no Festival Folclórico. (texto literal de Poliana *apud* MANTOAN 2001, p.78-79)

Esse texto é apenas um exemplo da produção escrita dos alunos. A poesia enquanto forma textual também foi muito difundida entre eles, principalmente depois da visita à exposição Terra, de Sebastião Salgado. Esse é o caso do jovem aluno Émerson do 3º ciclo que, depois de ter vivido uma experiência com a poesia ao visitar a exposição de Sebastião Salgado, passou a se expressar em vários momentos através da poesia. Transcrevo um trecho de uma de suas poesias.

*A doce e amarga cana de açúcar*

Cana é o seu nome, doce como o mel da flor  
Doce, não para todos, para todos queria o Senhor  
O Senhor deu o doce à terra, o doce ficou amargo  
De amargo se transformou em dor

A mudança na escola era visível. Predominava um clima de alegria, prazer, afetividade entre alunos e professores. A experiência vivida nas diversas atividades e projetos começava a extrapolar o lugar. Alguns jovens do grupo ritmista Timbalata estavam sendo convidados por escolas vizinhas para fazerem um trabalho com os alunos, e os membros do grupo de teatro também estavam dando oficinas nessas escolas. Grupos de professores davam palestras ou assessorias em outras cidades como Itabira e João Monlevade. Nessa época um grupo formado por quatro professores e seis membros do grupo de teatro fez um trabalho com sessenta alunos e professores representantes das escolas Estaduais, Municipais, Sesi, Senai e Apae da cidade de João Monlevade. O objetivo desse trabalho foi montar uma esquete teatral para ser apresentada na abertura do desfile de Sete de Setembro da cidade. Pode-se dizer que essas experiências contribuíram profundamente na construção das subjetividades de professores e alunos que dela participaram, pois possibilitaram o estabelecimento de novos vínculos e inéditas relações de sociabilidade conforme relatos feitos.

Estávamos dando mais um passo na construção de uma nova relação no processo de ensino e aprendizagem. Essa experiência reconheceu os sujeitos como participantes ativos que atuaram reelaborando, produzindo sentidos e reinventando as práticas educativas permeadas pela arte.

É preciso destacar que essa experiência fechou um ciclo na Escola Municipal da Vila Pinho, por questões circunstanciais<sup>13</sup> que não cabem ser discutidas nesta dissertação. No entanto oitenta por cento do seu quadro de professores atua em uma nova escola criada na Regional Barreiro, a Escola Municipal Professor Hilton Rocha. É possível afirmar que os resultados dessa pesquisa, que indicam uma mudança nos sujeitos através da arte, repercute nas ações multiplicadoras desses sujeitos, por exemplo: a) na EMPHR local onde atuam 80% desses ex- professores da EMVP aconteceu no dia 31/05/2003 o Iº Seminário do Centro Cultural da escola, que teve como objetivo dar visibilidade aos movimentos culturais da Comunidade do Mangueiras e contou com a presença de vários grupos de jovens como Aliança

---

<sup>13</sup> Por circunstâncias políticas, pedagógicas e eleitorais a experiência na EMVP com aquele grupo de professores se encerrou em 2000. Não vou tratar nessa dissertação dessas questões, que podem até se tornar motivo de uma outra investigação

Mineira de *hip hop*, grupos de pagode, *rock*, capoeira, poetas, artistas circenses, bailarinos, dentre vários representantes do Bairro Mangueiras e vizinhanças; b) a vice-diretora da EMVP Valéria, que atualmente está aposentada, realiza no bairro Água Branca em Contagem, um trabalho com jovens na Associação Comunitária do bairro da qual é presidente. Ao recordar a experiência da EMVP, Valéria sempre relaciona com o que ela está fazendo atualmente. Diz:

Eu fiz uma gincana junina aqui no bairro sozinha. Se eu melhorei? Eu cresci. O trabalho que a gente fez na Vila Pinho fez a gente crescer muito. Escola boa e de Vila igual a nossa não existe mais. Eu tenho muita saudade, muita mesmo. Hoje eu dou conta de ver o contexto lá na frente. Isso é a experiência de lá em três turnos. Toda essa convivência me favoreceu demais. Isso foi justamente a experiência que eu tive lá. Eu acho que eu tenho uma bagagem razoável para lidar com isso, eventos, gincanas, festas, trabalhar com os jovens. (Valéria)

Valéria realiza um trabalho significativo com os jovens do seu bairro no âmbito cultural e artístico; c) Hermes ingressou no curso de extensão da UFMG TU - Teatro Universitário, nível médio, trabalha como arte-educador em uma escola do Estado APAE com crianças e adolescentes com necessidades especiais, dá apoio e assessoria ao grupo de teatro da Escola Municipal União Comunitária - EMUC, e tem planos de montar um trabalho cultural na Vila Pinho; d) Marco Aurélio trabalhou na EMVP e na EMUC por um tempo apoiando na organização do teatro nessas escolas, atualmente é aluno do TU-UFMG e trabalha como arte-educador na Bhtrans/PBH e César se envolveu em um trabalho de desenho de animação via internet com parceria de uma jovem amiga japonesa e tem perspectivas de ir para o Japão em função desse trabalho; e) Agda e Eliane tentam passar na seleção para o TU-UFMG e se formarem no teatro; f) a professora Ivone trabalha atualmente na EMUC em um projeto de educação de trabalhadores PET e também atua como educadora dando oficinas de sensibilização e conscientização do Estatuto da Criança e Do Adolescente –ECA em várias escolas da Rede Municipal; g) o professor Sérgio atua também no projeto do PET que desenvolve uma experiência educativa singular.

## **CAPÍTULO 3**

### **A ARTE NA ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO DE CULTURAS E DE SOCIABILIDADE**

Os bairros em contexto de periferia são repletos de expressões culturais. No entanto, são poucas as iniciativas, por parte das políticas públicas, de ações que propiciem o desenvolvimento de espaços culturais. As escolas públicas têm um papel social importante nesse contexto e, geralmente, são os únicos espaços na periferia onde se pode encontrar estrutura física como quadra de esportes e salas para reuniões da comunidade, e podem se constituir não só como espaço físico, mas, de maneira ampla, propiciar encontros e gerar momentos de sociabilidade. Ao mesmo tempo, a escola cria uma perspectiva de relações entre sujeitos muito distintos, é um espaço altamente estruturado e se fecha não enxergando outras dimensões do conhecimento que não seja o racional. Isso nos leva a indagar: qual é a especificidade do espaço escolar?

### **Os sujeitos para a cultura ou a cultura para os sujeitos**

Como a arte pode ser ensinada e vivenciada dentro das escolas? As matrizes teóricas que fundamentam as práticas educacionais contemporâneas estão presentes no grande ou antigo debate entre os relativistas, que questionam a validade do que é estudado na escola, e os universalistas<sup>1</sup>, que afirmam a existência de “saberes públicos” a que todos devem ter acesso, independentemente de circunstâncias e interesses particulares. Resultam desse debate um impasse e um problema real no meio educacional contemporâneo: como conciliar o direito de igualdade dos cidadãos e o direito à diferença de culturas? As culturas são para os sujeitos ou os sujeitos são para as culturas? Também a concepção segundo a qual a função da escola seria resolver as contradições sociais induz a pensar em uma visão pouco crítica de que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos construídos na escola e podem se inserir no mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. Parafraseando Sacristán (2001), indago se a cultura é para o sujeito ou o sujeito é para a cultura, por ser esse um dos dilemas da educação hoje.

---

<sup>1</sup> Sobre este debate texto conferir PRADO JUNIOR, BENTO; em Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73 de dezembro de 2000, e na mesma revista o texto Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin de Tomaz Tadeu da Silva.

A diversidade étnico-cultural tem gerado conflitos e inquietações nas escolas atualmente. Segundo Sousa Santos (1999), estamos em fase de transição de paradigmas, na qual a crise da ciência moderna vem se manifestando nas mais diversas áreas do conhecimento, propiciando a reflexão sobre as matrizes teóricas citadas no interior das escolas e nos vários espaços educacionais. O paradigma moderno, segundo esse autor, tem um caráter totalitário, à medida que nega todo o tipo de raciocínio que não se referenciar pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Pauta-se pela observação e pela experimentação e tem na matemática o instrumento privilegiado de análise, o modelo de representação da própria estrutura da matéria, como também a lógica da investigação. O conhecimento, nesse paradigma, tem como pressuposto a idéia de ordem e estabilidade do mundo que são pré-condição de transformação tecnológica do real e a idéia de que o passado se repete no futuro. A cultura é algo objetivado, pronto, dado. A cultura é para o sujeito, e sujeito culto é o que adquire a cultura herdada dos antepassados.

No contexto da contemporaneidade há uma nova relação com o tempo vivido; em um mundo globalizado e cheio de incertezas, somos desafiados a fazer perguntas simples e dar sentido e significado ao nosso conturbado e caótico mundo do século XXI. Um novo paradigma começa a emergir. Sousa Santos (1999) diz que o paradigma dominante ou o atual modelo de racionalidade científica está em crise profunda, irreversível. O momento dessa crise coincide, ou mesmo se relaciona, com uma transformação revolucionária no conhecimento científico inaugurado por Einstein e na mecânica quântica ainda em curso. Dessa crise, surgiria, ainda segundo o autor, um paradigma no qual estariam superadas as distinções entre o modelo dominante e os outros conhecimentos, o senso comum e as humanidades, entre a ciência natural e as ciências sociais. Dialeticamente, o próprio aprofundamento do conhecimento, verificado com base no paradigma dominante, é uma das condições que fez aflorar suas fragilidades. De um lado, a teoria da relatividade e de outro, a mecânica quântica. Heisenberg e Bohr demonstram “que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou”; abrem a possibilidade para esse “continuum” entre sujeito e objeto, implicando que “não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele”

( HEISENBERG E BOHR *apud* SOUSA SANTOS 1999, p. 24-25). Se pensarmos a cultura nesse paradigma, podemos inferir, então, que ela estaria como algo a ser construído nas interações sociais, onde os sujeitos agem modificando o entorno e se modificando.

A dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e sua superação tende a revalorizar os estudos humanísticos num sentido de profundas transformações, preferindo a compreensão do mundo à manipulação do mundo. Atualmente, diz Sousa Santos (1999), não se trata de sobreviver, mas de saber viver e isto se traduz em um saber prático. A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. Só a configuração de todas elas é racional e dialoga com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. Valoriza o senso comum na medida que ele não se encontra isolado, mas interpenetrado pelo conhecimento científico, caracterizando a ciência pós-moderna que, ao se sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Sendo assim, o dilema ou a crise dos paradigmas se reflete nas práticas pedagógicas que resultam no diálogo entre as matrizes teóricas universalistas e relativistas, que atuam fazendo um contraponto, no sentido que este conceito tem na música. Nesta, o contraponto seria a própria polifonia, ou a harmonia criada com vários sons. No contraponto invertível, as vozes podem trocar suas posições, as notas podem estar uma oitava acima e, no entanto, as duas melodias se harmonizam ou as vozes são ouvidas em harmonia. Dessa forma, as matrizes teóricas universalistas e relativistas não precisam ser vistas como antagônicas, mas ambas entendidas, assim como na música, como protagonistas. O diálogo entre as duas resultará em uma nova configuração para as matrizes teóricas, que nesse contraponto sairiam enriquecidas pela polifonia.

Sousa Santos (1999) destaca a consciência de que estamos em fase de transição, duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Nessa transição

os conteúdos, ou a cultura, não podem ser vistos como algo objetivado que traz um valor em si, mas como algo que se constrói nas interações e no diálogo da escola com as culturas dos alunos.

A escola, diz Arroyo, em seu fazer pedagógico precisa saber das condições nas quais os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos. O autor afirma que as pesquisas e análises teóricas teriam que aprofundar as

concepções demasiadas homogeneizadoras de educação-integração-racionalização, construção do sujeito universal, questões que tocam fundo nos parâmetros do pensar e agir pedagógicos (...) “pois a cultura é mais resistente que o conhecimento escolar”. (ARROYO, 2001, p.12)

Os educadores deveriam ser reeducados na sensibilidade pedagógica para perceber que os sujeitos da educação não são apenas escolares, mas são sujeitos de cultura, de conhecimentos, de construção de saberes pedagógicos, em aprendizagem e em formação.

Essa afirmação nos questiona sobre qual foi, então, a natureza do papel da EMVP no processo investigado. O que significou para os jovens alunos estudar nessa escola? Como a pedagogia, dentro da política da diferença cultural, articulou as expressões de cultura dos jovens alunos com os saberes escolares nessa experiência? Como fazer a crítica e encontrar soluções? O que seria hoje fazer a crítica da educação? E qual a relevância da arte nesses processos educativos vividos nessa escola?

As respostas não estão absolutizadas e se deram no processo e na inserção social dos sujeitos que agiram, refletiram e modificaram o seu meio ambiente e se modificaram também. As reflexões que tento fazer estão referenciadas na experiência vivida, e no reconhecimento dos sujeitos da educação como sujeitos socioculturais que entram na escola, na década de 1990, como jovens de periferia sem perspectivas de trabalho. Sujeitos que estão imersos nas relações que vão sendo construídas historicamente. Arroyo(2001, p.12) afirma ainda que

A cultura traz um mal-estar, uma intranquilidade quando é assumida como constituinte dos sujeitos humanos, como componente da ação educativa. A cultura é mais resistente que o conhecimento escolar. Ela nos denuncia que os sujeitos humanos não são puros aprendizes de conhecimentos neutros e menos ainda que

eles são cópias de um todo homogêneo. A cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Reflete o rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos. Mais resistentes. Mais sujeitos (ARROYO, 2001, P. 12) .

A arte na EMVP questionou a previsibilidade e as certezas do ensino factual, da linguagem discursiva, da rigidez conteudista com os seus cânones de referências, que têm demonstrado um certo esvaziamento na relação com o conhecimento, diante da diversidade étnico-cultural. A arte na educação requer um novo sujeito com uma nova lógica em relação ao conhecimento. É esperada desses sujeitos uma abertura para o novo, um sentimento de busca de invenção, de transgressão, que são características da arte. Essas são novas possibilidades ético-estéticas que trazem a emoção, a subjetividade, a criatividade, a imaginação para uma nova práxis pedagógica.

Nesse momento de transição, essa nova lógica penetrou nas mais diversas áreas de conhecimento, na EMVP, flexibilizando tempos e espaços na escola e trazendo novas possibilidades viabilizadas no diálogo, na comunicação entre a cultura escolar, a dos jovens e a dos professores. Nesse diálogo houve uma hibridação<sup>2</sup> dessas culturas.

De forma geral, como já dito na apresentação desta dissertação, com relação ao ensino da arte em termos conceituais e metodológicos, a proposta triangular de BARBOSA ( 2001) é um referencial que, se bem entendido, pode vir a dialogar com as expressões de cultura dos jovens, pois não trata o ensino das obras de arte escolhidas como bens da humanidade, como verdades prontas e acabadas e nem as descarta em nome de vivermos eternamente no presente. Para a autora, existem três fases para o ensino da arte que são: o fazer (produtor), o ler (crítica, estética) e o contextualizar (história da arte, re-leitura que contextualiza e conecta a cultura de origem do produtor da obra com o aluno que re-elabora, acrescentando elementos da sua cultura). Barbosa esclarece:

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma

---

<sup>2</sup> hibridismo, hibridação – conceito trabalhado por Canclini ( 1998 ).

forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época (...) portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutro ( BARBOSA, 2001, p.37).

Acrescentaria ainda, complementando essa proposta, que o ensino da arte e as relações de ensino e aprendizagem abrem possibilidades de trabalhar não apenas o cognitivo que passa só pelo racional, ou o prático, mas, principalmente, situações que passem pela sensibilidade, pela vivência, pelo corpo todo, que sejam emocionalmente densas e que venham de situações reais e não artificiais plantadas no interior das salas de aula.

Barbosa afirma, ainda, que a sonegação de informações e conhecimentos para as classes populares é uma constante no Brasil. Deve-se, no entanto, considerar que o conhecimento dominante é um recorte da realidade e é preciso questioná-lo, não aceitá-lo como sendo o único possível, dentre tantos outros. O conhecimento dominante é fruto da evolução de conjunturas histórico-sociais e culturais que, mesmo que possa, eventualmente, proporcionar a possibilidade de desfrute coletivo de avanços técnicos, fez-nos relegar outros grandes temas fundamentais para a sobrevivência da maioria da humanidade, tais como as questões étnico-culturais como parte integrante do currículo e a voz das minorias.

O diálogo entre as culturas depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais, ou que os indivíduos construam sua subjetividade de forma crítica e criativa, rompendo com as estruturas. Esse é um dos dilemas que a educação tem vivido nas últimas décadas, uma vez que ela é centrada na cultura. “*Como conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e o direito à diferença de culturas?*”, indaga Sherer-Warren (1998). Ela argumenta que o debate teórico atual sobre a intervenção humana individual e coletiva nos processos civilizatórios relativos à equidade, liberdade e ideais contemporâneos oscila entre matrizes de pensamento filosóficas ou sociológicas e destaca, também, que essas construções teóricas não são neutras ideologicamente em relação a valores da humanidade, mas refletem formas de engajamento com o social. A autora sintetiza alguns exemplos de processos dialógicos de integração intercultural e democrática, de longo prazo:

a educação não deve libertar o universal do particular, separar a esfera pública da privada, a família da escola; a educação deve ser baseada na dimensão dialógica da cultura contemporânea, a fim de construir uma escola social e culturalmente heterogênea; a escola deve atuar contra a desigualdade, a discriminação e a segregação e ser um lugar de comunicações interculturais sem abrir mão de ser um lugar de aquisição de conhecimentos.(...) SHERER-WARREN (1998, p. 27).

Um outro autor que pode contribuir para entendermos esse dilema é Canclini (1998). Esse autor chama a atenção sobre o conceito de cultura. Para ele, as culturas são híbridas, ou seja, abrangem as diversas mesclas interculturais: uma mestiçagem interclassista na América Latina gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. Sendo assim, afirma que não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular, o artesanato e a arte de vanguarda, o rock e a música erudita e sim uma fusão entre as tradições cultas e populares. Com isso ele relativiza a afirmação feita por BARBOSA (2001) da necessidade de ter acesso ao código dominante porque é o código do poder.

Na experiência da EMVP, esse dilema esteve sempre presente. O que ensinar, como fazer a ponte entre o saber universal, que é um recorte, e a cultura do aluno? Como adequar o tempo gasto com atividades artísticas e com o trabalho sistematizado do conteúdo? Que conteúdos priorizar? Existe uma maneira de trabalharmos o conhecimento em uma compreensão crítica da realidade sociocultural, sem fragmentá-lo e contemplar as várias dimensões da formação humana, como a dimensão estética, corporal e cultural?

GIROUX (1999, p. 25) teórico da pedagogia crítica aponta caminhos nesse sentido; dizendo que a pedagogia crítica rejeita “o conceito de conhecimento como capital acumulado”. Em vez disso, concentra-se na produção de conhecimentos e de identidades dentro das especificidades de contextos educacionais e de situações institucionais mais amplas em que estão localizadas “uma forma de produção política e cultural profundamente envolvida na construção de conhecimentos, subjetividades e relações sociais”. O autor desafia os papéis tradicionais do aluno, do professor, da escola e valoriza o papel da arte articulando a escola com os produtores culturais fora dela, em um conjunto de práticas democráticas que envolvem todos os cidadãos. Refere-se assim,

à tentativa deliberada para construir condições específicas através das quais os educadores e os alunos podem pensar criticamente sobre o modo como o conhecimento é produzido e transformado em relação à construção de experiências sociais informadas por um relacionamento particular entre o *self*, os outros e o mundo em geral (Giroux1999,p 25.).

No diálogo, na visibilidade dos acordos, vão se criando novos espaços e formas onde o conhecimento é produzido, rompendo com os limites das disciplinas. Dessa forma,

Isso significa que a pedagogia, como uma forma de produção cultural, não deve ser limitada a textos canônicos e a relações sociais que medeiam e produzam formas da cultura dominante. O conhecimento deve ser reinventado e reconstruído convidando-se os alunos para transpor limites, encorajando-os a pôr fim às disciplinas que separam a cultura superior da cultura popular, a teoria da prática, a arte da vida, a política do cotidiano, a pedagogia da educação. (GIROUX, 1999,p259)

Considero que a arte na EMVP, em uma perspectiva sociocultural, apontou a necessidade e o direito de os alunos desenvolverem suas habilidades artísticas, seu pensamento e raciocínio imaginativo, sua ação criadora, e terem respeitado a sua cultura que já trazia os códigos estéticos e artísticos que lhes eram próprios, em oposição à idéia de que existisse uma cultura pura e superior. O que não quer dizer que lhes foram sonegadas as informações ou o conhecimento da cultura dominante. Não se trata, então, de cair no “*miserabilismo pedagógico*”, de reservar para a elite o raciocínio e a abstração e ao pobre apenas o lúdico e a criatividade (BARBOSA, 2001), mas incentivar os alunos a questionarem, reinventarem ou re-elaborarem esse conhecimento como sugere Giroux (1999), em uma postura crítica e com ação transformadora.

Os processos de educação ainda mostram uma dificuldade da escola em lidar com isso. Os professores imaginam que os discursos de seus alunos são iguais aos seus. Em geral os estudantes não são ouvidos. Ouvir é repor o conflito. Por isso, a idéia de comunidade escolar não tem sentido em si mesmo se não é instaurado o diálogo. Além disso, a escola tem que acolher e lidar com as competências da leitura e da escrita, como sugere Sacristán (2001). E as outras competências, quem lida com elas? Arroyo (2001) diferentemente, fala de um movimento educativo que existe na sociedade. Os sujeitos são socioculturais, sujeitos de vivências, linguagens, gestos, imaginários, valores, crenças, gosto. Tudo isto nos leva a perguntar se a

razão é a única dimensão da formação humana. Existe outro lugar que não a escola para trabalhar as competências da leitura e da escrita e para socializar, formar e humanizar as pessoas, ou é possível falar em educação sem arte?

A gênese da escola pública de Ensino Fundamental é trazer para o seu interior, para o espaço público, todas as classes sociais.<sup>3</sup> Atualmente quem está na escola pública de Ensino Fundamental, no Brasil, em sua grande maioria são pessoas oriundas das classes subalternas. A escola é o aparelho que chega mais próximo de um espaço social e democrático, apesar de ainda existirem hoje, no Brasil, o racismo e a segregação étnico-cultural.

Sendo assim, a contribuição desta dissertação se dá na tentativa de trazer uma reflexão sobre a trajetória vivida pelos sujeitos professores e jovens em processos educativos com a arte. Entender ainda que os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos que fizeram parte da experiência da E.M.V.P. não foram produzidos individualmente, mas na intenção e interação entre eles e pela presença da arte nessas inter-relações.

Essa experiência escolar se abriu para a importância cultural da arte e da possibilidade dela se constituir em um elemento formador, por excelência, das subjetividades dos jovens. As dimensões expressivas dos jovens, tendo a arte como eixo, foram ao que parece mais fortes que a lógica e o intelecto voltados para um fim imediato.

## **A arte e os jovens de periferia**

Os jovens de periferia submetem-se desde muito cedo às precárias condições de trabalho que lhes são oferecidas a troco de remuneração irrisória (COELHO, In DAYRELL, 1999, p.105) e, diante da crise estrutural do trabalho, resta-lhes o biscoito, o desemprego, a desocupação. Todo esse contexto envolveu a escola trazendo dificuldade na comunicação com os jovens. Desse ponto de vista, um

---

<sup>3</sup> Uso aqui algumas anotações de aula na disciplina *Sujeitos socioculturais e processos educativos* ministrada no 1º semestre de 2001 pelos professores Ana Maria R. Gomes, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Rogério Cunha Campos.

elemento importante na experiência da EMVP aqui refletida foi a relação vivida pelos jovens com o tempo escolar na sua dimensão presente. A relação que os alunos estabeleciam com a escola nos inquietava, pois eles deixavam a escola por qualquer trabalho temporário, mas retornavam a ela, algum tempo depois, como se a escola se constituísse para eles em um local importante de encontro. A escola assumia então, para esses jovens, um local próprio de condições espaço-temporais para a agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade dos modos de vida e de linguagem comum.

Melucci (2000) afirma que os jovens são atores de conflitos e entender essa condição juvenil é também entender as estruturas da sociedade. As relações entre a sociedade e os jovens são, segundo esse autor, relações de espelho, ou seja, quando os jovens reverterem os códigos culturais, a sociedade se vê neles. A incerteza, a transitoriedade e a mudança, atributos do adolescente, são marcas dessa sociedade pós-moderna, que tem na juventude o seu parâmetro. Essas incertezas e transitoriedades nos jovens são acentuadas.

A crise estrutural do mundo do trabalho complexifica para o jovem a formação de sua subjetividade, principalmente a partir da sua inserção no processo produtivo, pois as condições do trabalho são precárias e transitórias, especialmente em contexto de periferias urbanas. O presente, para o jovem, assume um valor inestimável, pois a possibilidade de mudança não é, na sociedade pós-industrial, orientada para fins últimos, mas para aquilo que ocorre hoje (Melucci, 2001). Nesse processo de individuação, o jovem tem como produto fundamental a experiência e a incerteza, pois não saber o que virá, ou como fazer, equivale a ser incerto no sentido corrente do termo, porém significa estar aberto ao possível. Refletindo a experiência vivida, penso que a arte certamente contribuiu para que aqueles jovens trabalhassem esse sentimento de incerteza e se tornassem mais reflexivos. Para o jovem, como afirma Melucci (2001), o fundamental não é a construção de metas para um futuro, mas a experimentação do sentido de mudança no presente.

A escola e o trabalho se mostram como agências clássicas de socialização frágeis, não sendo referência de valores e normas, como afirma Dayrell (2000). Percebo que a fragilidade da escola constitui uma lacuna para se compreender e construir

conhecimentos, no campo da arte, que façam interfaces com a educação. Principalmente, os conhecimentos que nos falem da relação entre a pedagogia, a arte e os jovens. Ainda sabemos pouco da dimensão educativa da arte, ou, se sabemos, não conseguimos transpor esse saber para a nossa práxis pedagógica. As experiências significativas são efêmeras e esporádicas.

Os jovens querem falar do *aqui e agora*, não estão ligados ao passado, só têm como futuro o excesso de possibilidades que se colocam no horizonte (Melucci, 2001). Isso se dá em sociedades complexas. No caso do Brasil, como seriam as possibilidades que os jovens de periferia vivem? Elas também são reais? Considero que mesmo o jovem de periferia, e da periferia de uma grande cidade brasileira, parece viver, ainda que de forma incipiente, essas possibilidades, o que não era possível em outras épocas, onde as formas de viver o tempo estavam dadas. Os jovens transitam na cidade (Carrano, 1999), se re-apropriam de seus espaços, até mesmo dos espaços virtuais, como é o exemplo de um ex-aluno integrante do grupo de teatro, César. Este, atualmente trabalha com um projeto de desenho animado, , em parceria com uma amiga japonesa, via *internet*.

Descrevo, a seguir, um trecho da entrevista com Hermes e Marco Aurélio, sujeitos informantes da pesquisa, quando, para minha surpresa, fiquei sabendo das realizações e das buscas de César e estas são exemplos das possibilidades colocadas no horizonte de que nos fala Melucci (2001); e da singularidade de que falam Rolnik e Guattari (1996 ). Perguntei ao Hermes e ao Marco Aurélio de onde vem a inquietação que os levou a tais buscas. Hermes me disse que as pessoas que passaram pela experiência de teatro da EMVP naquele período mesmo que não tivessem desenvolvido a “coisa da arte” seguindo-a como uma carreira, tinham aquela inquietação. Trago novamente a fala deles. Perguntei-lhes: O que trouxe essa inquietação?

Essa inquietação que esse trabalho faz nas pessoas é justamente pra não cair no que os jovens do nosso bairro estão, e parar, estagnar e pegar os produtos que vêm na cultura de massa e comprar aquilo e ficar como modelo para eles, então se pelo menos as pessoas que viveram isso que vivemos, sentiram isso, podem até participar da cultura de massa, mas têm um senso crítico, mas, têm essa inquietação, não conseguem ficar só naquilo, não dá conta de ficar só naquilo. Por exemplo o César é uma pessoa que era do grupo e que eu tenho muito contato, o

César não consegue, o César tem contato no Japão via internet, tem um trabalho dele de arte também de desenho, como chama o desenho deles lá?

Marco Aurélio - Mangá.

Hermes. - Isso, é japonês. Tem um desenho dele que está sendo lançado lá, então é uma inquietação, é uma questão de criação incrível.

Marco Aurélio - Despertou a criação.

Esse fato ilustra alguns dos vários momentos de diferenciação por que passa a sociedade hoje. Melucci (2001) afirma que antes as estruturas eram mais simples, hoje existem uma multiplicidade de formas e estruturas para responder as tarefas, assim como uma variabilidade na dimensão do tempo real em função da intensidade do ritmo contínuo de mudança. Isto tudo leva à busca da compreensão da emergência de novas formas de lutas sociais expressas nas redes de movimentos que alternam momentos de latência e de visibilidade.

Se isto é uma verdade, em que medida todos os jovens de periferia têm acesso a esse leque de possibilidades educativas que se abrem em múltiplos contextos, reais e virtuais da cidade? Essas possibilidades estão colocadas para todos ou apenas para aqueles que não se deixam alienar, para aqueles que têm na arte a sua expressão e nela constroem sua subjetividade? Hoje, na maioria das vezes, em um contexto de extrema exclusão social, surgem grupos que se reúnem para discutir as próprias condições de existência, ou apenas se constituem enquanto um espaço de sociabilidade.

Desta forma, a dimensão que a arte ocupou na experiência investigada me levou, por hipótese, a acreditar na sua capacidade de constituição no processo de tornar-se sujeito e na sua capacidade de construção de subjetividades que, como afirmam Rolnik e Guattari (1986), oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal qual ele a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se re-apropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo, que, como os autores, também chamo de singular. Portanto, a arte nessa experiência possibilitou essa singularidade. Ela esteve intimamente ligada aos sujeitos, presente o tempo todo nas relações estabelecidas. Os sujeitos, tanto professores quanto os jovens, construíram suas subjetividades a partir de um impulso humano que levou à arte. Os

indivíduos, nesse impulso criador, nesse gesto de liberdade, romperam com as relações de controle que os regulavam e assim construíram subjetividades singulares e coletivas, consolidando, com a arte, o processo de tornarem-se sujeitos.

Em Belo Horizonte, na década de 1990, destacaram-se algumas dessas experiências no campo da arte e da cultura, nas quais os jovens em contexto de periferia se organizaram em grupos, tais como: Tambolelê, Arautos do Gueto, Berimbrown, Aliança Mineira de *hip hop*, Grupo NUC - Negros da Unidade Consciente, Meninos do Morro, dentre outros. Ainda são poucas as iniciativas de políticas públicas preocupadas em democratizar as oportunidades para o jovens. Em Belo Horizonte, contamos com o programa da Secretaria de Cultura da PBH, O Arena da Cultura, O Projeto Guernica, o BH Cidadania, O Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis, desenvolvido pelo Observatório da Juventude da Faculdade de Educação com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG.

A escola, que poderia ser um espaço aberto para as expressões da arte, enfraqueceu-se na sua capacidade socializadora e no processo de subjetivação que acontece a todo momento e em todo lugar, pois o universo juvenil ainda está longe dos profissionais da educação. Alguns jovens se queixam que não há por parte das escolas uma cultura de participação; muitas vezes, o roteiro de conteúdos e a rigidez afastam o jovem. As poucas experiências que apontam um caminho de diálogo e acolhimento do jovem, na grande maioria das vezes, são efêmeras, como foi o caso da experiência da EMVP. Podemos constatar isso na fala dos sujeitos.

Eu sinto falta de continuidade, não é só do trabalho da escola, não é só na escola, de continuidade disso, porque acaba que vira uma referência, mesmo que a pessoa não volte mais ao teatro, não vá ao teatro sabe que lá existe esse trabalho, e aí nem todo mundo tem essas fotos para lembrar o que fez, desse tempo que foi bom demais, foi maravilhoso, e tanta gente criou né. Não podemos perder esse senso criador, eu acho que muito disso que o Marco Aurélio tava falando aí de umas pessoas pararem, talvez nem lembrarem do que fez é justamente por isso, dessa falta de continuidade nas coisas, mesmo que eu não esteja lá mais, é legal saber que tem gente que continua. (Hermes)



Foto 12 - Jovens do Grupo. Ao centro Wallace, à sua direita, Dalton e à sua esquerda, Hermes.

Como já dito anteriormente, é na periferia que, na maioria das vezes, em um contexto de extrema exclusão social, surgem grupos que se reúnem para discutir as próprias condições de existência, ou apenas se constituem enquanto um espaço de sociabilidade. Segundo Milton Alves Santos de 24 anos, participante do Fórum Nacional de Juventude,<sup>4</sup> para derrubar as barreiras de participação dentro das escolas é preciso mudar a imagem social que os educadores têm em relação aos grupos juvenis. Para Santos, até pessoas tidas como esclarecidas ainda tendem a relacionar a figura do jovem a sua imaturidade e desorganização. Ele ressalta que a escola, muitas vezes, não sabe da existência dos grupos fora de seus muros e que essa ausência de legitimação estimula a exclusão. Para outro jovem presente no Fórum, Giovaldo José de Jesus, o Gejo, “muitos professores não gostam de ter membros da comunidade na escola. A comunidade, por sua vez, acaba preservando a idéia de que a escola pertence ao professor, diretor e funcionários”. Provavelmente isso aconteceu também na EMVP, pois nem todos os membros do grupo de jovens

---

<sup>4</sup> <http://www.uol.com.br/aprendiz-revista/revista-educacao/agosto/aprendiz.htm>, consultado em 19/12/2002.

de teatro da Vila Pinho quiseram continuar depois que este constituiu-se enquanto grupo na escola. Hermes assim relata o ocorrido:

Na minha época e do Wallace, nós não começamos com os alunos da escola. Nós começamos com pessoas da comunidade, pessoas que depois que a gente passou pra escola eles saíram, pessoas que eram analfabetas, pessoas envolvidas com drogas, pessoas da questão mais pesada do bairro mesmo. Hoje tem um que tá preso, o outro que por acidente tá fugido. O grupo começou assim e quando a gente começou a trabalhar com os alunos da escola, eles se excluíram, não quiseram mais participar, a escola nunca discriminou, ao contrário, a escola abriu as portas pra gente, nunca, nunca, ao contrário, incentivavam. (Hermes)

Portanto, o encontro ou a aproximação do universo juvenil com a escola ainda se dá em número restrito ou em um campo que precisa ser melhor estudado. Algumas iniciativas tomadas pelas escolas de dialogar com a cultura *hip hop* não conseguem desvelar a profundidade do significado dessa expressão cultural. As escolas querem direcionar o tema dos grafites, dos desenhos. O grafite é uma forma de expressão da juventude diz Gejo, “você não pode esperar que uma pessoa que apanha em casa e na rua queira usar o grafite para desenhar a Turma da Mônica,” explica. Tendo em vista essa realidade, penso que caberia à educação, como uma agência socializadora, intensificar e enriquecer esses processos educativos e o diálogo com o universo da juventude em contexto de periferia.

Na experiência da EMVP, esse movimento de diálogo entre as expressões de arte e de cultura dos jovens, como grupos de teatro, pagodes, *rap*, *funk* etc. e a cultura escolar, assim como espaço de construção de sociabilidade, foi tecido nessas relações. Dessa forma, a dimensão educativa da arte se deu na possibilidade do diálogo com o jovem. A arte, tal como o jovem, tem um caráter de transgressão, de busca, de criação, vista em um sentido amplo, não como a execução de algo que já foi pensado, mas a realização de um “tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (Pareyson, 1984 p, 18). Os jovens nunca estão prontos, buscam, transgridem e nesse fazer artístico pensam reflexivamente, criam, transformam e se transformam, educando-se esteticamente e tornando-se sujeitos singulares. Pode-se constatar isto na trajetória vivida por Hermes, Marco Aurélio e César que representam os jovens dessa experiência.

A cultura escolar, portanto, quando trabalha na perspectiva da formação do sujeito constrói-se no diálogo entre o conhecimento científico, o saber escolar e a expressão de cultura dos jovens. O tempo quatro anos de convivência foi um fator importante nesse processo, pois educação se constrói e exige confiança que não é dada, mas conquistada no dia -a -dia, transformando o ambiente e os sentimentos das pessoas na escola. Sendo assim, se a escola souber se abrir para o diálogo com as expressões artísticas e socioculturais dos jovens, poderá assumir um local importante, e criar condições espaço-temporais para a agregação de uma identidade coletiva, definida pela necessidade dos modos de vida e de linguagem próprias dos jovens. Todo esse contexto traz questionamentos para o interior da escola, pois os sujeitos não são apenas sujeitos escolares, são sujeitos socioculturais.

### **Cultura, arte e acolhimento**

Tendo como referência neste momento da dissertação a experiência da EMVP, analiso algumas situações e conflitos vividos que exemplificam a condição do encontro e do acolhimento dos sujeitos socioculturais professores e alunos, que traziam suas crenças, valores, tempos vividos, experiências. Como já foi mencionado anteriormente, o que diferencia essa experiência é a forma como se deu o acolhimento desses sujeitos. A arte teve aí um papel fundamental e constitutivo, pois como afirma Castoriadis *apud* Pérez Gómez (1993,p.47),

Quando o homem organiza racionalmente não faz mais do que reproduzir, repetir ou prolongar formas já existentes. Mas, quando organiza poeticamente, dá forma ao caos, e esta é a ação, que, talvez, tenha a melhor definição de cultura, que se manifesta com uma clareza esmagadora no caso da arte.

As manifestações artísticas presentes na escola em vários momentos da experiência, como por exemplo na criação de esquetes teatrais, de painéis e de cenários e também as manifestações foram se constituindo e se formando no processo vivido, em diálogo com o que os sujeitos jovens alunos levaram para o interior da escola: seus valores, crenças, ritmos, sua corporeidade, seu modo de vestir, falar, suas expressões culturais, como o rap, pagode, capoeira, etc.

A EMVP, nessa época, tornou-se, assim, como a rua, um local de encontro e de sociabilidade acolhendo os jovens que a procuravam, independente, de serem ou não seus alunos regulares. Apesar da escola, em geral, ter uma estrutura rígida, a EMVP flexibilizou tempos e espaços e introduziu a arte em seus processos educativos, dialogando com a demanda dos jovens, possibilitando-lhes transitar por outros caminhos e conhecer outras experiências de perto. Alguns integrantes do grupo Raízes da Vila assistiram às peças do grupo Galpão *Romeu e Julieta* e *Moliere Imaginário*, participaram na cidade de Betim do Festival de Teatro Amador organizado pela Federação de Teatro Amador de Minas Gerais – FETEMIG; vivenciaram oficinas de teatro na cidade de Pirapora, dentre outras. Os alunos da escola tiveram acesso a exposições de artes plásticas – viram as réplicas das principais obras de Cândido Portinari, de Francisco Goya, a exposição Terra, do fotógrafo Sebastião Salgado, que ficou montada por uma semana na quadra da escola, assim como todo o complexo arquitetônico da Pampulha.

Ter vivido essas experiências com a arte possibilitou aos sujeitos da pesquisa um trânsito em outras culturas. Esses processos educativos deram-lhes força, motivação e um sentimento de pertencimento àquela escola e de identidade que foi sendo construída. Os alunos começaram a criar esquetes teatrais, subsidiando outros projetos pedagógicos nas aulas de História, Ciências, Português, tornando-se parceiros do grupo ritmista Timbalata da escola e aceitando convites de outras escolas para dar assessoria no campo do Teatro. Nessa experiência, quebrou-se um pouco da rigidez escolar até então existente.

Os jovens, hoje, afirma Spósito (1999), têm dificuldade em interagir com as práticas escolares e atribuir a elas significados, pois estas estão voltadas apenas para o desenvolvimento unidimensional e para fins imediatos. No entanto, a participação pública do jovem no campo cultural, tal como na música, no teatro e em outras atividades expressivas, sofre uma forte adesão desses e, por isso, a contribuição da educação via arte, no período da juventude, precisa ser intensificada, buscando um rigor teórico para que se entenda essa fase. Considero que, nesse período, a evolução da criatividade mostra-se mais ativa, estando os jovens mais abertos às várias possibilidades e experiências que se apresentam. Caberia, então, à escola como uma agência socializadora, intensificar e enriquecer esses processos. A idade

da juventude é o período, em que pode ser natural e verdadeiramente válida essa ação educativa, pois é também um período de descoberta tanto do mundo exterior, quanto do interior. Assim, a escola e em particular a arte, são de fundamental importância, porque é através de vivências criadoras que o jovem experimenta suas emoções, aquietta suas angústias, tem um tempo para ordenar seu pensamento, imaginar, sonhar e interpretar o que foi dito ou problematizado.

Ocorre que o diálogo da escola com as práticas culturais dos jovens não acontece sem conflitos. Na escola, o corpo foi esquecido, o aluno se despiu de sua emotividade. A técnica e a racionalidade instrumental passaram a ser usadas sem qualquer ética e com predomínio sobre as outras dimensões humanas. O poder econômico e político passou a ditar as regras da vida em sociedade. A escola enfraqueceu-se na sua capacidade socializadora e o processo de subjetivação do jovem na escola deixou de ter importância, pois sua subjetividade passou a ser construída mais fora do que dentro da escola (Spósito,1999) .

O fato da EMVP ter acolhido os jovens do bairro possibilitou a vivência de um processo educativo enriquecedor para todos os seus alunos e professores. Com isso passou a ocupar o lugar de importância no bairro e tornou-se o local de encontro: nos finais de semana jogava-se vôlei, futebol, aprendia-se dança de salão, faziam-se ensaios do grupo de teatro. Isso reforça a tendência de que novos paradigmas vêm sendo assumidos e, como afirma Giroux (1997,p.169), “o novo trabalho em pedagogia tem sido encarado como uma forma de produção política e cultural profundamente envolvidas na construção de conhecimento, subjetividades e relações sociais”. Sendo assim, a escola passa a ser um espaço de múltiplos sentidos, onde os jovens podem colocar-se como sujeitos de experiências diversas, relativizando a forma de tratar o conhecimento e ampliando o campo da formação humana. Os sujeitos da educação, tanto professores, quanto alunos, passam a ser vistos como sujeitos socioculturais em uma dimensão mais plural. A educação para a vida, via arte, abriu, então, possibilidades criativas nos âmbitos da vida na escola.



Foto 13 - Professora Solange e funcionária Divina costuram figurinos para o Festival Folclórico.

## **CAPÍTULO 4**

### **A DIMENSÃO EDUCATIVA DA ESTÉTICA E DA ARTE**

O desenvolvimento normal não pode ser obtido sem levar em consideração o corpo; um fato bastante óbvio; contudo, seu reconhecimento na escola quase automaticamente revolucionaria muitas das nossas práticas educacionais.  
John Dewey

O conceito de estética compreendido nessa investigação não é aquele da filosofia do belo como uma característica ou propriedade do objeto, belo na arte e belo na natureza, mas seu conceito subjetivo, que desloca a beleza do objeto para o sujeito. Somente na época moderna a estética se aproxima, ao mesmo tempo, de preocupações mais concretas e educativas. Essa época se caracteriza pelo esforço de conciliar a teoria e a prática. As idéias filosóficas do passado, influenciadas pela oposição platônica sobre o mundo ideal e o mundo visível, insistiam no valor de uma beleza ideal e afastada. A estética atual, ao contrário, busca a beleza e os valores no que existe, seja no homem, seja na arte. E assim, a idéia de arte perde seu caráter afastado, para situar-se mais sobre as paixões e conflitos do homem.

Entendendo dessa forma a arte, percebo que nas escolas, diante da diversidade cultural que se apresenta, sua presença ainda é incipiente, seja contemplada no currículo ou presente nas relações educacionais. A arte e a educação estética são fundamentais para a educação do sujeito contemporâneo. A estética nasceu, afirma Eagleton(1993,p.17) como um discurso sobre o corpo:

Em sua formulação original, pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas como o termo grego *aisthesis*, a toda a região da percepção e sensações humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual. Eagleton (1993) afirma que esse território do corpo é a totalidade da nossa vida sensível e que a estética representa “uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico” (...) “Será que a vida do corpo deveria ser abandonada, tratada como um outro impensável do pensamento; ou seriam seus caminhos misteriosos de algum modo mapeados pela inteligência, no que se mostraria como uma ciência completamente nova, a ciência da sensibilidade” ( EAGLETON, 1993, p.17).

Essa percepção estética pode trazer conseqüências particularmente aplicadas às idéias pedagógicas, principalmente na educação das juventudes. O desenvolvimento pleno dos sujeitos não pode ser obtido sem levar em consideração o corpo ou essa área mais tangível do vivido, com tudo o que carrega de pulsões, desejos,

sensualidade, medos, angústias. Como é possível a pedagogia ou a educação deixarem de fora a experiência dos sujeitos? Precisamos construir um campo comum entre estética e pedagogia. A estética vai tratar das questões relativas à arte e ao homem, e a pedagogia vai demonstrar essa relação na experiência. Nessa experiência, e nesse campo, teremos um fundamento para refletir e discutir sobre a pedagogia e a estética das juventudes. Qual será então a dimensão educativa da estética e da arte para os jovens, principalmente aqueles de periferia? Como a arte educa?

A pedagogia, embora reconheça a afinidade dos jovens com as expressões artísticas e culturais, não se apropriou desse referencial. A arte tem uma dimensão educativa que está nela mesma; no entanto, a escola, por toda a sua rigidez de tempos, espaços e currículo tem dificuldade em lidar com a arte.

Refletindo sobre o processo vivido na EMVP, percebo que os valores da arte e a sua dimensão educativa estiveram intimamente ligados à experiência, à prática. Sendo assim, recorro a Shusterman (1998, p.36-37) que faz críticas à idéia de que o valor da arte deve ser justificado por algo que lhe seja radicalmente exterior e diz:

Apreciar a arte como “mero” instrumento a serviço de algum outro fim, seja conhecimento, a moralidade, o equilíbrio psicológico ou a grandeza cultural, equivale a reproduzir a mesma lógica castradora que a desfavoreceu, (...) afinal, deve haver algo de autônomo no que se refere ao valor da arte, algo concernente aos seus próprios objetivos, para que possamos segui-los como fins em si, não como meios ou objetivos de outras práticas. (SHUSTERMAN 1998, p.36-37)

No contexto investigado, esse algo de autônomo no que se refere ao valor da arte esteve na educação estética promovida na intensidade e na satisfação imediata vinda da experiência vivida. A arte e a estética estiveram inseparáveis, pois, sem os sujeitos, os produtos da arte tornam-se coisificados, inexprimíveis, destituídos de qualquer significado. Em toda atividade humana pode existir arte e estar presente um lado inventivo e inovador que é condição de toda a realização artística, ou seja, fazer com formatividade, um fazer que seja ao mesmo tempo invenção do modo de fazer. No entanto, afirma Pareyson,

Estendida assim a arte a toda atividade humana, trata-se por outro lado, de estabelecer o que significa a arte propriamente dita, isto é, a arte *sic et simpliciter*, sem genitivo e sem locativo: a arte no agir ou no pensar, não a arte de viver ou de raciocinar, mas a arte de per si; em suma, o que significa não “fazer com arte”, mas “fazer arte”. (PAREYSON, 1984, p.37),

O fazer arte se encerra em si mesmo e na obra produzida, que se justifica no seu puro êxito. Portanto, as realizações dos professores e alunos da EMVP - seja de criação e finalização de uma peça de teatro, de um painel, construção de um figurino, ou de uma alegoria para o Festival Folclórico<sup>1</sup>, uma poesia, ao se completarem após um intenso processo de busca, de criação, de invenção, às vezes individualmente, às vezes coletivamente - podem ser consideradas obras artísticas, isto é: “alguma coisa que não era e que é única no seu gênero, uma realização primeira e absoluta. Mas a especificação da arte não deve isolá-la do resto: ela só tem sentido se considerada sobre o fundo da extensão da arte sobre a operosidade humana.” (*Ibidem*, p. 37)

## **A arte e a estética na Escola Municipal da Vila Pinho**

Ao investigar, refletir e analisar a experiência vivida na EMVP, uma questão surgiu: uma vez que tenho como pressuposto que a arte em processos educativos pode levar a uma relação com a estética e ou com a ética, possibilitando relações de ensino e aprendizagens significativas, que conceito de arte e de estética me auxiliaram na investigação? Pareyson foi o autor que me ajudou a entender como aconteceu essa dimensão educativa da arte e da estética na experiência. Os conceitos de arte trabalhados por Pareyson (1984) foram tomados como referência para entender sua relação com os processos educativos analisados. Para ele, existem três formas de abordagem da arte: a) a arte como fazer, vista na antiguidade como um aspecto fabril; b) a arte como expressão, presente no período do romantismo, exaltando a beleza de expressão; c) a arte como conhecimento, presente no pensamento ocidental, forma suprema ou ínfima do conhecimento, visão da realidade ou de uma realidade sensível, na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira ou de uma realidade espiritual mais

---

<sup>1</sup> O Festival Folclórico foi referido por RAHME E SÁ (2001): *O vigor e a vitalidade da experiência transparecem na concretização dos objetivos e das intenções, com ênfase no trabalho coletivo.*

íntima. Essas concepções não podem ser isoladas entre si ou absolutizadas. Para esse autor, a arte certamente é expressão, porém ele destaca que a arte “*é expressão conseguida*”. A expressão atribuída à arte por Pareyson nessa obra tem um sentido muito especial, é expressão enquanto forma. A arte como aspecto cognoscitivo, ou como forma de interpretar o mundo e até fazer ciência deve ser entendida não por ter uma capacidade intrínseca reveladora e cognoscitiva e menos ainda se reduzir a conhecimento: seu aspecto mais essencial e fundamental é o executivo e o realizador. Ao trabalhar o conceito da arte como formatividade, o autor chama a atenção do que diferencia esse conceito na arte das outras atividades humanas.

Mas, a arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com frequência, foi, na verdade, chamada criação, enquanto é não só produção de organismos que, como os da natureza, são autônomos, independentes e vivem por conta própria, mas também alcança ser produção de objetos radicalmente novos, verdadeiro e próprio incremento da realidade, inovação ontológica. O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir a sua essência. A arte é também invenção. Ela não é a execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (PAREYSON, 1984, p 32,)

Nos processos educativos investigados nesta pesquisa, a arte apresentou esse caráter de invenção de que fala Pareyson. Entretanto, Abdo (1992) em sua dissertação sobre *A autonomia da arte na estética da formatividade de Pareyson*, nos chama a atenção sobre o que este autor entende por invenção

O que Pareyson constata é que a atividade humana não é criatividade absoluta, ou seja, ação sem ocasião, sem ponto de partida, e sim prolongamento e desenvolvimento de uma receptividade. O fazer do homem é sempre reação a determinados estímulos, propostas e sugestões e nunca criação espontânea e absoluta. (ABDO, 1992, P. 35).

Essa característica de inventividade da arte foi sendo construída nas relações, segundo o professor Sérgio.

Eu lembro, o interessante era isso, a gente fazia, a gente começou a fazer coisas que elas encadeavam um monte de coisas, não eram só coisas criadas em si. O Festival Folclórico não se limitava só a apresentações, era um encadeamento de, chuva de informações e discussões, uma coisa puxava a outra, era legal. (...) a gente ficava besta com o envolvimento dos meninos com a criação.

Entender dessa forma a arte na escola é perceber que a educação com arte e a educação estética estão imbrincadas de formas complexas que se dão na relação de ensino e aprendizagem.

A frase de Pareyson (1984) “a arte é um tal fazer que enquanto faz inventa o por fazer”, pode ser confirmada nessas falas. Tudo depende, então, da intencionalidade, e também da necessidade de expressão que o artista (aluno) vai encontrar dentro de si e da obra que está por ser feita, sabendo encontrar através do “tal fazer que enquanto faz inventa o por fazer”, o desenvolvimento orgânico da forma que irá chegar ao êxito final da obra.

No início da entrevista do grupo focal I, fiz referências às atividades artísticas e culturais desenvolvidas pela escola, principalmente nos Festivais Folclóricos, e em seguida perguntei aos professores:

Vocês falaram que as aulas eram entediadas no limite da sala de aula, mas começou esse movimento dos Festivais Folclóricos. Em que contribuiu, mexeu ou não com a escola esse movimento e que relação teve com a construção do conhecimento, como acontecia a relação dos espaços escolares, o tempo, o currículo?

O professor Sérgio respondeu:

O primeiro festival eu não me envolvi não, foi uma coisa meio assim...eu lembro que, acho que cada professor tinha que desenvolver um tema, não tinha nada haver um tema com o outro. Não tinha uma linha não, eram umas coisas desconexas.

O que foi capaz então, ao longo desse processo, de encadear, dar nexos, sentido de criação a que o professor se referiu no final da entrevista? Seria a arte presente nas atividades e sua capacidade articuladora e inventiva, o trabalho coletivo, a gestão escolar que se colocava numa perspectiva democrática ou o tempo da experiência que consolidou algumas práticas?

As falas dos informantes da pesquisa demonstram o papel primordial que a arte ocupou nos processos educativos vividos pelos professores e alunos. A teoria de Pareyson (1984,) se confirma na experiência da EMVP, quando se refere à arte

como sendo um tal fazer que, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual a execução e a invenção caminham juntas. A arte, no caso estudado, não esteve separada da vida, mas ao falar que a arte está ligada à vida não podemos descuidar do que é específico da arte, pois

toda a vida do homem penetra nela, constituindo-lhe o íntimo conteúdo e, justamente por isso, ela pode (...) exercitar na vida uma função educadora. Ela acolhe em si toda a vida, que a penetra e invade a ponto de ela poder re-emergir na própria vida para nela exercitar as mais variadas funções, como a vida penetra na arte, assim a arte age na vida. (PAREYSON, 1984, p. 42)

Portanto, ressaltando o papel da arte na experiência em foco, concluo que dentre os vários aspectos significativos que contribuíram para a sua realização, tais como o contexto da Escola Plural, a gestão democrática, o trabalho coletivo, o novo olhar lançado para os jovens alunos, percebendo-os como sujeitos socioculturais com suas expressões artísticas e culturais, a arte e a educação estética foram fatores determinantes deste processo educativo.

As questões estéticas também se apresentaram de forma instigante. Há razões significativas que justificam a preocupação dessas questões fazerem parte da vida humana. A estética nos remete a questões do desenvolvimento da percepção e da sensibilidade em relação à vida, como também das relações entre forma e conteúdo nas atividades artísticas (Costa, 2000). Dessa forma, no cotidiano da experiência vivida na EMVP, refletimos sobre o significado do posicionamento das carteiras dos alunos, uns atrás dos outros, e o que isso esteticamente implicava na relação com o conhecimento. Foi feito um trabalho de discussão, reflexão e mudança com toda a comunidade escolar. As carteiras passaram a ser dispostas em círculo e semi-círculo possibilitando o uso do espaço de forma mais agradável, todos podiam se olhar e o trânsito pela sala ficava mais livre, criando também um ambiente mais agradável. Concordo com Costa (2000, p.19) quando diz que a sensibilidade

é tomada, portanto, como uma disponibilidade constante de abertura para todas as experiências que a vida pode oferecer, uma postura de viver a vida de forma abrangente, pois, distintamente do conhecimento racional, esta baseia-se numa experiência direta da realidade, em decorrência de um estado ampliado da percepção, capacitando-nos a um entendimento do mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas. (COSTA 2000, p.19)

Outro dado significativo na experiência em que a dimensão estética esteve presente foi um trabalho realizado com toda a comunidade escolar a respeito do cuidado com o espaço físico da escola, de sua conservação, apresentação e limpeza<sup>2</sup>. Esse trabalho resultou em diminuição de gastos com a manutenção da escola e a construção de uma quadra de areia (escolha dos alunos), com o dinheiro que não precisou ser gasto na manutenção. A estética vista dessa forma está intimamente ligada à educação, pois como afirma Costa,

os fenômenos da sensibilidade e da percepção na vida de cada indivíduo se modificam, a partir de suas inter-relações com as situações vividas, fator esse que nos permite considerar que tanto a sensibilidade quanto a percepção precisam ser construídas, não nascem prontas no indivíduo e uma das principais funções da Educação Estética é permitir o pleno desenvolvimento dessas, fazendo com que se complementem mutuamente com o plano da racionalidade. (*Ibiden*, p. 19-20),

A educação estética se abre a todas as possibilidades de aprendizagem e de criticidade. Costa (2000) diz que a estética nos remete a questões do desenvolvimento da percepção e da sensibilidade em relação à vida. Essa sensibilidade, portanto, traz uma disponibilidade constante de abertura para todas as experiências que a vida pode oferecer.

No período em que a experiência aconteceu, a escola realizava, à época da entrada da primavera, o que ficou conhecido como “Desfile de Primavera”, que ocorreu em 1996, 1997, 1998. No primeiro ano ele tinha como objetivo comemorar a entrada da primavera e, através de um desfile, selecionar o *Garoto e a Garota Primavera* daquele ano, nas categorias infantil, infanto-juvenil e juvenil. Essa atividade ganhou uma enorme importância na comunidade. Os pais incentivavam os filhos a se inscreverem e faziam torcida para que ganhassem. A escola se empenhava na decoração da quadra, passarela, no convite aos jurados. No entanto, essas questões se transformaram em um campo de conflito. Alguns professores questionavam o conceito ou o tom dado ao Desfile de Primavera, como podemos conferir na fala dos professores Sérgio e Ivone,

---

2- O trabalho foi desenvolvido pelo Colegiado da escola com a representação de toda a comunidade escolar: representantes de pais, funcionários, professores e alunos. Esse trabalho envolveu a criação de dois personagens, o Limpinho e o Sujão que, através de um boletim, comunicavam-se com todos os alunos da escola. No próprio boletim que ficava afixado atrás da porta de cada sala, os professores, alunos e funcionários se comunicavam sobre o andamento da limpeza e conservação da escola.

(...) eu me lembro das broncas da Vila Pinho era isso, tinha essa concepção de desfile... era aquela coisa de fazer para aparecer, desfile de modas, muitas vezes sem nexos, de exibicionismo (Sérgio).

(...) desfile de primavera que depois a gente mudou o tom dele. Era aquela coisa de beleza, a menina mais bonita, o menino mais bonito. (...) e a coisa ia mudando aos poucos, (...) isso reforça o menino feio, a menina bonita, isso não é legal (Ivone) .



Foto 14 - Aluna com a faixa de Garota Primavera 1996.

Outros professores achavam que a dimensão da festa, a oportunidade de socialização e do encontro, em uma comunidade como a da Vila Pinho, acontecendo na escola, possibilitava momentos importantes e especiais de convivência para aquela comunidade. Valéria, Vice-diretora da escola e idealizadora do Desfile de Primavera, na entrevista, disse:

Existia um questionamento de que o desfile de primavera não tinha nada de pedagógico. Eu achava que tinha, que era uma forma de socializar e de disciplinar. Eu acho assim, que esse tipo de atividade envolve mesmo. Qual é o pai que não quer ver o glamour do filho dele? (Valéria).

O fato de ser um desfile com eleição do garoto e da garota primavera despertava a sensualidade dos adolescentes e isto mexia com os valores das pessoas, incomodava alguns professores que não sabiam como lidar com esse processo

vivido pelos jovens adolescentes. Podemos analisar nessas falas que a dimensão da arte, da estética, da festa, parece abalar os pilares de autoridade e da disciplina, interrompe a continuidade de ações do cotidiano escolar e os jovens parecem cobrar uma escola mais festiva e lúdica. Uma forma de contornar esse conflito foi o de mudar o tom do desfile, como disse a professora Ivone. O Desfile da Primavera passou, então, a ter uma atribuição que foi um critério de criatividade com a confecção de roupas com materiais reciclados – jornais, sacos plásticos.



Foto 15 - Alunas mostram trajes feitos de materiais recicláveis: jornal, plástico no desfile de primavera de 1997

As questões estéticas estiveram presentes também nos Festivais Folclóricos, nas relações entre forma e conteúdo surgidos nas atividades artísticas, demonstrando a interação da educação estética com a arte. Existia na escola um movimento intenso em torno desses festivais, que aconteciam durante todo o mês de agosto, implicando em uma reestruturação dos tempos e dos espaços da escola. Rahme e Sá assim se referem a esses festivais:

A problematização e o desenvolvimento dos projetos evidenciam, entre outros aspectos, diferentes formas de expressão, preocupação com o tratamento da informação, relevância do registro e elasticidade curricular. Em lugar da rigidez das

disciplinas e áreas estanques, constatamos a transversalidade do conhecimento. Em lugar do aparato conceitual e das fórmulas prescritas nos livros didáticos, observamos uma abertura para a construção/apropriação de saberes por meio da literatura, da dança, da música e o uso de múltiplas linguagens.(..) Canto, música, poesia, coreografia, arte, ética, estética são vivenciados com dinamismo e criatividade ( RAHME e SÁ 2001, p.82-83).

As questões estéticas se evidenciaram quando, em uma atividade específica no Festival Folclórico de 1997, foi dada aos alunos do 3º ciclo a incumbência de representar a cultura e o folclore da região sudeste. Uma turma do terceiro turno, ajudada financeiramente pela coordenadora, apresentou-se, na culminância do Festival, encenando um desfile de escola de samba do Rio de Janeiro. Os figurinos destoaram do que foi mostrado por outras turmas da escola. Na fala dos professores podemos perceber como era pensada essa relação entre a forma e o conteúdo.

A coordenadora começava a trazer aquelas coisas chiques pro Festival e destoava das coisas que a gente fazia. (Ivone)

Sérgio : feitas à mão.

Isso mesmo, um terno nos trinks pro Néilson, destoando das coisas que a gente fazia, as roupas das meninas eram feitas de saco. (Ivone)

É interessante perceber o significado que está implícito nessa questão. O que significa em termos de processo artístico o ato da criação? O conteúdo do figurino foi construído a mão, feito de saco, assume, ao que parece uma posição indissociável da forma.

Forma e conteúdo são vistos assim na sua inseparabilidade: o conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo. Quando a forma é vista apenas na perfeição exterior da obra se transforma na teoria do “ornato”que reduz a arte a uma veste exterior (PAREYSON, 1989, p 53).

## **A arte re-encantando a escola**

O re-encantamento da escola passa pela arte, desde que essa não seja apenas transmissão de técnicas e vazia de conteúdos, mas que seja percebida a sua dimensão educativa que irá formar o sujeito pleno. Quando a aprendizagem começa a acontecer em um sistema de troca entre professor e aluno, este último assume

sua condição de aprendiz e de agente. O aluno cresce, à medida em que o professor cresce. Quando a arte está entrelaçada em todos os processos educativos da escola, no sentido de cultivar a sensibilidade e a emoção, a escola se transforma. Na medida que essa sensibilidade é desenvolvida, entram sentimentos, afetividade, emoção e o aluno se torna mais receptivo, sua percepção torna-se mais aguçada e, por isso, mais lúcida com uma maior capacidade de leitura crítica do mundo. Quando professores e alunos trabalham juntos e a arte e a cultura estão presentes, as pessoas descobrem em si mesmas a capacidade criadora, a possibilidade de enxergar mais longe, de alargar horizontes e se ver com o poder de transformar as coisas, participar do mundo e influenciar na sua mudança.

À medida que os processos educativos com a arte iam se ampliando na escola, era nítida a transformação ocorrida em seus espaços. As Festas da Primavera, A Seresta das Mães, os Festivais Folclóricos, Os Jogos da Amizade, as apresentações do grupo de teatro, as matérias optativas com desenho animado, pintura, crochê, tricô, xadrez, teatro, tudo isso foi construindo um clima especial na escola. Esta passou a ficar mais limpa e as carteiras, dispostas em semi-círculo nas salas, possibilitavam o diálogo entre todos e uma nova relação com o conhecimento. Todas essas ações re-encantavam a escola, pois desenvolviam em todos uma relação mais consciente com o outro, um sentimento de pertencimento àquela escola, uma sensação de criar que etimologicamente significa fazer do nada. No entanto, como afirma Ostrower (1999, p. 9), nesse fazer do nada está implícita uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior e uma intencionalidade que avalia situações novas e busca novas coerências. O ato criador, afirma a autora, “abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.”

Pude constatar, revendo as fitas de vídeo das apresentações artísticas nos Festivais Folclóricos, como a arte possibilitou aos sujeitos a construção de uma relação mais consciente com o outro que se manifestava na cooperação, parecendo haver entre as pessoas uma consciência de normas ideais para assistir àquelas apresentações. A estética e a ética, parece-me, misturaram-se e a educação deixou de ser nesses momentos uma relação indivíduo indivíduo e passou a ser grupal. Um senso de mutualidade se estabeleceu nesses momentos de apresentações artísticas na

quadra da escola. Dessa forma, penso que a verdadeira disciplina acontece, de acordo com Read ( 2001 p.315), como

um padrão de comportamento espontaneamente desenvolvido. Qualquer outra forma de comportamento que receba esse nome será apenas coerção arbitrária, imposta pelo medo e punição, instável em seu equilíbrio e causadora de tensões individuais e sociais. O caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, é o mesmo caminho – o caminho da educação estética (READ 2001 p.315) .

Sendo assim, não é minha pretensão abrir uma ampla discussão do que vem a ser ética no âmbito escolar, mas apenas destacar a sua relação com a estética.

Na escola, o tema ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais.(...) Partindo dessa perspectiva, o tema ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. (PCN, 2001, V.8, p. 31)

Essa autonomia na EMVP se deu no processo vivido e aprendemos, através do diálogo com a arte, o respeito mútuo, a solidariedade, a fruição da produção artística, o compartilhamento da emoção e do sentimento. Ao olhar as fotos que registravam os momentos de criação, o professor Sérgio se referiu à dimensão educativa da arte presente nas ações educativas na escola:

Essa escola é tão, é muito mais complexa, isso descarta muita coisa. Isso daí foi um momento, você não constrói mais esse tipo de negócio com... Eu acho que a gente fez essas coisas... a gente tava, como é que se fala, eu não faço mais isso. Ah! Mas é o tal negócio, o problema é que isso demanda um movimento. É anti-burocrático demais isso, não tem nada haver com a lógica escolar isso. Lógico, a gente cansava fisicamente, não mentalmente. Isso aqui era uma descarga de criação que você tinha um prazer imenso de estar fazendo isso. Sei lá uma coisa que vem de dentro. Quando você fala da questão da arte na educação, eu sei que pra mim ela é fundamental, entendeu, como é que eu vou explicar isso. O que se aprende, o que não se aprende. A escola não tem vida. Se isso aí é aprendizado ou não, não interessa, dá prazer... Eu lembro, o interessante era isso que, a gente fazia, a gente começou a fazer coisas que elas encadeavam um monte de coisas, não eram só criadas em si. O Festival Folclórico não se limitava só a apresentações era um encadeamento de chuva de informações e discussões, uma coisa puxava a outra, era legal. Teve uma atividades que a gente fez foi muito legal. A gente ficava besta com o envolvimento dos alunos, a criação (Sérgio).

Podemos analisar, na fala do professor Sérgio, como ele vai relatando as transformações ocorridas na escola e nelas se percebendo, quando diz “é uma coisa

que vem de dentro”, “e uma descarga de criação que você tem um prazer imenso de estar fazendo”. A criação, não se bastava nela mesma. Como afirma Ostrower (1999, p.11) “o ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências”. Todo esse movimento na EMVP trouxe um sentimento novo de pertencimento, de utopia e de esperança. As dimensões da estética e da ética estiveram presentes o tempo todo nas relações estabelecidas, que foram construídas e compartilhadas.



Foto 16 - A culminância dos projetos terminava em pintura no muro externo da escola.

### **Arte e experiência: conhecimento e aprendizagem**

A educação do sujeito contemporâneo está mergulhada em relações complexas de formação humana e entre o que vem a ser o conhecimento. Duarte Jr (1995, p 15) afirma:

Ao se falar em educação está sempre implícita uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo (DUARTE JR, 1995, p. 15).

Decorre daí a capacidade do homem de atribuir significações, ou a sua dimensão simbólica. Os signos lingüísticos não dão conta de apresentar os sentimentos integralmente. Temos então, como diria Langer (1971, p 111-147) dentro da teoria geral do simbolismo, duas formas simbólicas: o pensamento discursivo que dá origem às ciências e o pensamento não discursivo que culmina na arte. “O tronco gerador de ambos os tipos conceituais, da formulação verbal e não-verbal, é o ato humano básico de transformação simbólica”. Segundo a autora, não há conhecimento humano sem símbolos. A arte em um sentido geral vem desse pensamento não discursivo e pode ser definida, como afirma Langer, “como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano,” essa região que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem, e que se aplica a tudo que pode ser sentido, ou seja o domínio da chamada “experiência interior”, a vida do sentimento e da emoção. De acordo com Langer,

as palavras por via das quais referimos o sentimento somente nomeiam espécies muito gerais de experiência interior: excitação, calma, alegria, tristeza, amor, ódio e assim por diante. Mas não existe linguagem que descreva exatamente como uma alegria difere, às vezes radicalmente, de outra . A natureza real do sentimento é algo que a linguagem como tal - como simbolismo discursivo – não pode exprimir. (LANGER, 1958, p. 86)<sup>3</sup>

A arte é uma outra dimensão, é uma forma diferenciada do conhecimento e vem se tornando necessária tanto em espaços formais quanto informais de educação. O que seria então pensar a educação sob a perspectiva da arte? Uma das questões da arte é dar forma aos sentimentos para que possamos contemplá-los e entendê-los. A experiência vivida na EMVP me fez compreender a dimensão educativa da arte e a sua relação com a educação. “A arte objetiva a consciência de si e o desejo, a consciência de si próprio e a consciência do mundo”.(Ibdem, p 87).

Dessa forma, o ensino da arte não deve se limitar ao aspecto meramente cognitivo em que de forma racional se aprende algumas técnicas. Além dos elementos

---

<sup>3</sup> Para aprofundar mais ver Conferência pronunciada na Universidade de Siracusa; extraída de *Aesthetic Form Education*, org. por M.F. Andrews, siracusa, Nova York, 1958

objetivos da arte no que diz respeito a aprendizagens formais do ponto, da linha, do volume, da cor, da textura, ou de sua forma de expressão através do desenho, da pintura, da música, da dança, do teatro, da poesia, a arte não nos remete a significados conceituais, mas a expressão dos sentimentos. Defendo, assim, o ensino de arte para além da aprendizagem formal dos elementos composicionais da arte, que o aluno viva intensamente um processo de criação, de invenção, enfim, uma experiência com a arte. Que a apresentação de obras de arte seja feita de forma a trabalhar a educação estética e possibilite ao aluno entrar em contato com obras de arte aprendendo a senti-las, mesmo que seja através de reproduções; que o aluno seja também produtor da obra e não apenas consumidor e faça releituras contextualizando a vida e a obra do artista no seu tempo conectando culturas; em que o aluno tenha oportunidade de vivenciar um processo de criação com a arte e tenha respeitada as suas formas de expressão artísticas e culturais, e a escola esteja aberta aos produtores de culturas da cidade e às expressões de cultura e arte dos seus alunos. No Brasil dentro de uma visão contemporânea de ensino da arte, a arte-educadora Ana Mae Barbosa é uma das grandes divulgadoras e proponente dessas novas idéias sobre arte-educação e nela me referencio no que diz respeito ao ensino da arte.

A arte vista dessa forma traz uma dimensão educativa muito forte. As faculdades criadoras, formadas graças a ela, podem colaborar com os outros domínios de atividades que requerem um esforço criador. É importante, no entanto, nesse processo educativo com a arte, que o aluno sinta necessidade de expressar algo. A partir daí, através das experiências vividas no mundo dos sentidos e de um estado de receptividade, a faculdade criadora do aluno lança mão de associação de idéias diversas ao objeto artístico que está sendo construído, moldando-o adaptando-o, transformando-o, permitindo assim servir-se do pensamento e da imaginação para transformar e conferir uma determinação nova aos materiais, endereçada a novos empregos. As faculdades de abstração e de síntese também serão trabalhadas, pois na atividade artística desenvolve-se a capacidade de penetrar ao fundo de toda a experiência, reunindo vários objetos ou partes diversas de um mesmo objeto a fim de dar-lhes um novo significado, em uma nova organização coerente, que transforma dados díspares em um conjunto harmonioso, baseado na integração do pensamento, da imaginação, da sensibilidade e da percepção.

A aprendizagem ou a vivência da arte, na experiência aqui analisada, apresentou essas características no momento em que os alunos, imbuídos da necessidade de expressar algo, uniram-se e criaram, por exemplo, de uma caixa de papelão, uma cabeça de minotauro para uma peça de teatro, de sacos de algodão para embalagem de açúcar figurinos para o teatro, de papel *craft* a pintura do pantanal matogrossense, demonstrando dessa forma sua capacidade criadora.



Foto 17 - Alunos encenam a lenda do Minotauro no festival folclórico de 1996

Durante todo o processo, as faculdades intelectuais e a necessidade de expressar os sentimentos estiveram juntos em uma unidade. No entanto, a imaginação esteve livre do pensamento rotineiro, tendo autonomia de ação. Esses processos educativos com a arte ainda tiveram momentos que foram do individual para o coletivo, e do coletivo para o individual. Vista assim, a arte teve na experiência um papel inovador e fundamental, abrindo inúmeras perspectivas educativas, principalmente nos momentos de culminância dos projetos onde as atividades artísticas eram socializadas por todos. A arte se completava, nesses momentos, interagindo com os espectadores, pois ofereceu a todos oportunidade de vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é-nos impossível vivenciar a todo momento na vida cotidiana e na escola.

Dessa forma, principalmente nos festivais folclóricos durante o mês de agosto, a escola rompia com os tempos e os espaços que eram alargados e alterados, consolidando com a arte novas formas de educar. Considero que a arte é uma das saídas possíveis para que a escola se transforme em um espaço mais significativo na relação com o conhecimento. Concordo com a professora Vera, sujeito dessa investigação, que, em entrevista, perguntada sobre a possibilidade da arte estar presente na escola o tempo todo, assim disse:

É , o tempo todo e com todos os conteúdos. O fazer artístico, o produzir, deveria ser uma prática enquanto produção intelectual. Ela deveria acontecer. A gente tem que aumentar nossa concepção do que é arte, do que é linguagem. A gente pode falar de infinitas maneiras. Uma coisa que poderia impulsionar a arte nas escolas é o trabalho com os projetos pedagógicos que poderiam terminar sempre com uma mostra (Vera).

O fazer artístico não se separa do fazer intelectual dentro das escolas, porém entendendo que o que a linguagem faz, no seu uso literal no que diz respeito a simbolizar as coisas à nossa volta, a arte faz em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção, dá forma às experiências interiores e as torna concebíveis, pois podemos, através da expressão dessas formas, imaginar e entender a natureza do sentimento. Trabalhar com arte o tempo todo na escola embora traga uma dinamicidade prazerosa é um desafio, gera tensão, pois se está lidando com emoções, sentidos e sentimentos o tempo todo.

Pode-se dizer que a arte traz assim uma nova dimensão do conhecimento no campo da educação. Pareyson (1984) afirma que a arte como aspecto cognoscitivo ou como forma de interpretar o mundo e até fazer ciência, não tem por si própria a função reveladora e cognoscitiva e menos ainda se reduz a conhecimento. Seu aspecto mais essencial e fundamental é o executivo e o realizador. A arte não é ainda só expressão, mas é expressão conseguida através do ato de fazer e de dar forma. Sendo assim a arte na EMVP também ultrapassou a visão simplista de ser coadjuvante da didática, ela foi mais que apenas um meio para se chegar a um fim, teve um valor em si mesma, pois mostrou uma dimensão educativa que lhe é inerente.

A educação via arte pode trazer para o interior da escola uma dinamicidade, também prazerosa. Através da expressão da arte, o jovem se coloca por inteiro, unindo a razão e a emoção nos processos de aprendizagem, que não precisam ser vistos de forma dicotomizada. A forma esquemática, separada com que a ciência tem trabalhado o conhecimento não dá conta de alcançá-lo e nem de fazer a interseção entre suas várias áreas. A racionalidade e o saber objetivo na sociedade moderna são vistos ainda como um valor básico. Estamos, porém, em fase de transição. Queremos reunir o sujeito e o objeto, a razão e a emoção. Nessa transição permanece o impasse entre as teorias educacionais que têm a razão como centro do conhecimento. “A arte vive num intenso compair com tudo o que é estranho à razão, ela é uma forma de escuta, enquanto é também fala, expressão, daquilo que não tem voz”(Tiburi,1999, p. 417)

A dimensão do estético, tanto na arte quanto na ciência, é fundamental para se chegar à razão, pois está relacionado com a totalidade da existência e da comunicação humana, seus valores, suas expressões. Nesse sentido, quando Espinosa ( *apud* Duarte Jr, 2002) no séc. XVII, empregou a palavra razão, referia-se a uma atitude em relação à vida, na qual a mente unia as emoções às finalidades éticas e a outros aspectos do homem total. No entanto, a técnica e a racionalidade instrumental se deslocaram da ciência e passaram a ser usadas sem ética alguma. O poder econômico e político passaram a ditar as regras da vida em sociedade. A escola, filha do iluminismo, deu ênfase ao *logus*, fragmentou o conhecimento em disciplinas, assumiu a laicidade e isto do ponto de vista democrático, foi um avanço das conquistas republicanas, porém sem compromisso com a educação estética com a espiritualidade. Nela, o corpo foi esquecido, o aluno se despiu de sua emotividade. Ocorre, então como afirma Baumgarten (*apud* Eagleton 2000, p.19) que “a ciência não deve ser empurrada para a região mais baixa da sensibilidade, mas o sensível deve ser elevado à dignidade de conhecimento”.

Torna-se necessário, então, fazermos a crítica, colocar em cheque a razão e trazê-la para o centro da discussão. Quais os pressupostos de um conhecimento baseado na razão? A razão está tanto na ciência quanto na arte, pois esta tem razões bem objetivas e pode ser ensinada, desde que o seu ensino não se limite à cognição apenas, mas, como disse Pareyson (1984), tenha um caráter realizador, de

formatividade, ou seja “o fazer que enquanto faz modifica o por fazer”, modificando aquele que age e como podemos ver em Dewey seja vista como uma experiência emocionalmente densa.

O diálogo da entrevista com Hermes e Marco Aurélio demonstra a importância do processo executivo e realizador de que fala Pareyson e da dimensão educativa da arte. Quando Marco Aurélio descreve a primeira peça de teatro em que viveu um processo de criação ele disse “no teatro eu fui até Chico Mendes”. Ao descrever a criação dessa peça de teatro, fala de todo o processo se remetendo, inclusive, ao momento em que estava lendo um livro e teve a idéia, começando a imaginar quem faria cada personagem, como seria a coreografia, o cenário e lembra-se de tudo isso como um primeiro processo de criação, diz: “foi um trabalho muito legal, foi um trabalho muito importante pra mim, olha acho que foi uma das primeiras coisas que eu aprendi, que eu ajudei a criar lá na escola” ( Marco Aurélio).

O fato de Marco Aurélio se lembrar, de forma pormenorizada, após cinco anos, remete-me ao conceito de “arte como experiência” trabalhado por Dewey. Este autor vai dizer que na vida vivemos o tempo todo várias experiências sendo essas, em muitos casos, débeis, incompletas, que se interrompem no meio do caminho e cedem espaços a outras com as quais não tem relação nem unidade. Quando uma experiência se constitui é marcada por uma singularidade e ocorre dentro de uma perspectiva de começo meio e conclusão, ou seja, não ocorre interrupção no seu desenvolvimento. Viver essa experiência com a arte é estar em um momento que se vive plenamente, sem que nenhuma porção se perca ao longo da vivência. Pode se dizer que em tal ocasião todo o ser está em atividade e seus diversos elementos convergem em uma harmoniosa relação. Em comparação com o todo habitual da vida, esses momentos nos dão a impressão de viver intensamente, nos deixam uma recordação e se integram em nossa história como episódio importante dela. Para Marco Aurélio, essa foi uma experiência real com a arte que deixou marcas e recordações.

Hermes que também participava da entrevista informa. “E eu não participei do processo de criação deles, na época eu fiquei até muito feliz de ver o processo

deles, é essa inquietação que eu te falei desde o início, essa inquietação é o que move”(Hermes).

Dessa forma, a arte traz uma nova dimensão do conhecimento e tem um papel fundamental, como afirma Faria e Garcia (2002, p 57), não com um fim instrumental ou utilitário, mas com um valor em si mesma, “a arte cumpre sua função educativa por sua própria forma de expressão”. A arte é a capacidade de busca, de invenção, de desafio, de transgressão, características também vividas pelos jovens, é a possibilidade de conhecimento de si mesmo e do mundo.

Pretendi nesta dissertação abrir um espaço para a discussão de uma formação humana com um sentido da arte, da estética, da identidade particular, do sentir a vida, refletindo-se tornando-se sujeitos. Os processos educativos que têm a arte como eixo tornam-se significativos, pois a arte ajuda o jovem na auto-estruturação do conhecimento, uma vez que ele passa a ser o agente e o responsável pelo seu processo de aprendizagem. Trechos da entrevista com dois ex-integrantes do grupo de teatro exemplificam esse processo e os projetos que fazem para uma futura atuação na Vila.

Acho que, nesse momento, nós estamos, no caso meu e do Marco Aurélio, acho que o Marco Aurélio está estudando, tá investindo no futuro profissional. A gente pensa futuramente de estar com um projeto, né Marco. Já conversei com ele. A gente tá pensando em um projeto conjunto para aquele Parque Ecológico.<sup>4</sup> A gente tá pensando mais pra frente, esperar o Marco Aurélio terminar a escola, e ele vai terminar se Deus quiser, daqui há dois anos e daí serão dois jovens profissionais, e isso vai nos dar uma força maior. E a gente é jovem, é do bairro e isso vai nos dar uma força maior, né? Então eu estou esperando esquematizar uma coisa bem forte, pra ficar, pra não ser um projetinho de verão como acontece muito em bairro de periferia. Esses projetinhos paternalistas que vão lá dão uma cesta básica, e depois nunca mais volta. A gente quer uma coisa de raiz, né, raízes da Vila, uma coisa que fique, que produza. Tem um espaço maravilhoso que é o Parque Ecológico e a gente quer criar uma identidade no bairro. A gente precisa de força, de teoria, não teoria, mas escola mesmo, estudar, vivência. Eu hoje posso falar que eu já trabalhei com todo tipo de ser humano: desde a pessoa lá do tráfico, pessoas envolvidas com droga, pessoas idosas, adolescentes, crianças, agora estou trabalhando com pessoas com necessidades especiais. Então assim, a gente tá preparando pra alguma coisa na vida. Então eu acho, que futuramente a gente vai sim. A gente tá preparando um projeto, já conversamos a gente vai sim, mas, vamos fazer uma coisa que fique, independente da gente ir embora ou não, que seja patrimônio daquela região, daquele lugar, eu por exemplo até falo com o Marco Aurélio, a gente precisa de um projeto que nos dê estabilidade pra gente lidar com todo mundo. Criar um

---

<sup>4</sup> Parque Ecológico Jatobá IV – Conquista de uma área de lazer no Orçamento Participativo

espaço na Vila Pinho, outro dia criar um espaço em um bairro vizinho. É justamente, estar se organizando. Eu acho que é por aí, falta na gente que é artista essa questão. Às vezes a gente sonha demais, mas, falta amarrar com a gente essas questões, se organizar. Acho que a palavra chave é essa organização. Tanto que eu falei pro Marco Aurélio, vamos esperar você se formar. A gente podia mexer com isso agora, mas eu prefiro esperar mais um pouco pra ele ganhar mais experiência. Ele tá lá, trabalhando na BHTRANS com meninos de periferia. São pessoas de periferia e ele está dando aulas vinculado ao curso de teatro da UFMG. Muito interessante esse trabalho, o GEDUC – Grupo de educação (Hermes).

Esse momento da entrevista trouxe dados reveladores, que talvez em uma entrevista dirigida, estruturada, não tivesse acontecido. Esses dados revelam o crescimento de Marco Aurélio através de sua experiência com a arte. No início da pesquisa, imaginava que apenas Hermes teria passado por esse crescimento. Ao que parece essa experiência foi intensa e completa, construiu um conhecimento que não ficou apenas na superfície. Marco Aurélio declarou.

(risos) Esse trabalho é com os meninos da AMAS é um trabalho do GEDUC, que é a questão do ensino. Eles passam antes de trabalhar como estagiário pela AMAS no GEDUC para serem treinados.

Nesse momento, Hermes corrigiu Marco Aurélio e disse entre “aspas este treinado”. É interessante como que passados cinco anos a relação entre os ex-componentes do grupo de teatro seja ainda forte, uma relação na qual uns educam os outros e todos se educam. Em outro momento da entrevista Hermes volta a corrigir Marco Aurélio quando este disse que os seus alunos lá da AMAS - Associação Municipal de Assistência Social são “difíceis de estar trabalhando” Hermes disse “socializando”.

Outra surpresa revelada na entrevista foi saber que também Agda e Eliane ex-alunas e ex-integrantes do grupo de teatro *Raízes da Vila* queriam marcar um ensaio com Marco Aurélio para participarem da seleção do Teatro Universitário, TU-UFMG. É interessante destacar como os valores foram incorporando do que foi aprendido em experiência anterior, com o outro, com o colega. Os significados que adquirem o material dessa experiência se fundem com o passado e com o presente e têm uma continuidade. Essa entrevista aconteceu em fevereiro de 2003. Em junho de 2003 fiquei sabendo que Agda e também Eliane não conseguiram ser aprovadas na seleção do TU -UFMG, mas pretendem tentar novamente no ano seguinte. Isso demonstra como foi intensa e completa a experiência vivida com a arte, com o

teatro. Os jovens se modificaram e se tornaram multiplicadores do processo de criação em outros espaços como é o caso de Marco Aurélio. Alguns alunos do GEDUC da BHTRANS e que são também moradores da Vila Pinho os procuram dizendo:

Ô Hermes, eu tenho de continuar, eu adoro, eu tou apaixonado, eu tou descobrindo tudo isso agora, coisa que eu nunca imaginava, eu preciso de sua ajuda, eu não quero parar. Aí eu dizia. Olha continua lá. Se algum dia você precisar, querer continuar e não ter aonde, me procura mas não sai. Sua referência é lá na BHTRANS, se você precisar eu tou aqui. (Hermes)

Marco Aurélio falou do prazer que tem com seu trabalho e da sua identificação com os alunos que não têm uma idade muito diferente da sua.

Lá é um trabalho bom, por que eu por exemplo eu converso com os meninos e falo com eles que eu me identifico com eles, justamente por essa questão de você ser jovem e não ter direção, sabe, de não ter aquela questão nossa, eu vou pra esse lado, não vou pra aquele que tem gente mais legal. Eu me vejo muito assim. Mas eu me identifico com eles porque eles sabem que quando o trabalho tá pronto, o CD e a esquete prontas, o texto revisado e eles apresentam assim e acabam (Marco Aurélio).

Marco Aurélio deu uma respirada funda e fez o gesto de missão cumprida, continua.

Lembra uma época lá na Vila Pinho. Eu me lembro ate de uma vez ....teve uma vez, sabe aquele trabalho da família”.

Mais uma vez a recordação do que foi vivido e que deixou marcas.

Aí um pouquinho antes de entrar, a gente tava a ponto de entrar de pisar no lugar que ia ser o espetáculo eu virei pro Hermes e falei assim ... nossa eu tava com aquela adrenalina o coração bombando quase saindo pra fora, eu virei pro Hermes e falei assim, ‘é ótimo sentir isso, né,?’ é aquela coisa que eu tinha acabado de descobrir que a adrenalina é gostosa de sentir. Tanto que é isso que eu sinto quando um trabalho tá pronto lá na BHTRANS (Marco Aurélio).

Essas falas demonstram o sujeito construindo o seu conhecimento e, simultaneamente, construindo-se. As matrizes conceituais que advogam essa construção têm suas raízes no pensamento de Rousseau, Montessori, Decroly, Freinet e Dewey, dentre outros. Coll (1988, p.147), ao analisar essas raízes, diz que a saída está talvez, na crítica às “aprendizagens extrínsecas que colocam a aquisição de conhecimentos de maneira externa à pessoa, impostos culturalmente,

alheios à sua identidade e que pouco ou nada têm haver com o que há de peculiar, idiossincrático, de definitório em cada ser humano”. No aprendizado com a arte isso não acontece, pois o conhecimento também passa pela vivência, pela interioridade do sujeito, pela experiência. O que significa então ter uma experiência com a arte? Em relação à esse aspecto, Dewey *apud* Barbosa (2001) afirma que antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e idéias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes.

Este autor ficou esquecido por cinco décadas, e nos últimos anos tem sido intensamente estudado por autores norte-americanos, dentre outros como os mexicanos, espanhóis, brasileiros<sup>5</sup>. Há dezoito anos era tratado como velharia aqui no Brasil, diz Barbosa (2002). Com essa nova configuração mundial, educadores, economistas e críticos de arte têm buscado nas idéias de John Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente, para ajudar a repensar o nosso tempo. Os escritos de Dewey, segundo Barbosa (2000), já prefiguravam a reflexão humana em todos os tempos em uma visão contemporânea da história, onde a reflexão humana pode e deve ser revisitada pelo presente não como cristalização, mas como raiz para novas soluções. As ansiedades do pós-modernismos nos colocaram de volta a Dewey.

Dewey não é importante por que é clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos. Um deles é a recusa da história como monumento, mas sua valorização como uma das respostas ao presente que destitui a idéia de progresso em história e recupera a noção de história enquanto sintoma. ( BARBOSA, 2002)

Nesse sentido se coloca a importância da História para Dewey, ou dos fatos passados, pois a raiz de toda experiência se encontra na interação do ser humano com sua circunstância. Essa experiência só se faz consciente quando entram nela os significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única porta por onde esses significados podem encontrar o seu caminho, ou seja, o ajuste do novo com o velho é a imaginação. A presença do velho é só imaginativa. A imaginação é talvez o traço mental mais antigo da história humana, mais antigo que

a razão discursiva, e se constitui como a fonte comum da ciência, da religião, engendrando também a arte e sendo por ela afetada.

Hickman (apud Barbosa, 2002) recoloca Dewey no centro da pedagogia contemporânea caracterizada pelo questionamento. Analisando o livro de Dewey “The Theory of inquiry” (1938), Hickman mostra como são atuais as idéias de que o questionamento é sempre situado em um contexto e de que o questionamento só busca respostas para situações problemáticas realmente percebidas. Não adianta plantar artificialmente o problema, como se tenta fazer hoje sob a égide da pedagogia do projeto, afirma Barbosa (2002). Para Dewey, o questionamento não é a busca da verdade, pois ele não acredita ou desconfia da verdade absoluta, como desconfiam os educadores pós-modernos, mas concebe a verdade como algum acerto garantido dentro de um determinado contexto. O questionamento assim é essencialmente social.

Essa idéia sustentada por Dewey, de que o julgamento não pode existir em separado dos contextos, nos quais o questionamento tem lugar, ilumina a pedagogia pós-moderna, ou a práxis pedagógica atual. Onde e como a arte pode atuar nesses contextos? Como professores de todas as áreas podem fazer uso do conceito de arte entendida como experiência e como expressão para melhorarem o seu ensino? O que significa uma educação que parta da experiência, da prática? Qual a relevância do conceito de arte como experiência trabalhado por Dewey? Pesquisas<sup>6</sup> indicam a importância da educação a partir da vivência, da prática. Sendo assim, a arte no contexto atual e na educação pode ser vista como uma potência, um veículo de ação cultural, unindo o indivíduo e a sociedade com o objetivo de uma formação da consciência e da educação estética. Shusterman (1998, p. 45-46) assim se refere ao conceito de arte como experiência em Dewey, “como experiência, a arte é evidentemente uma parte de nossa vida, uma forma especialmente expressa de nossa realidade, e não uma simples imitação fictícia dela.”

---

<sup>5</sup> ler sobre em BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**, Cortez Editora 3ª ed. 2001

<sup>6</sup> Ler sobre em Larossa (2002) e Dewey (1949)

Shusterman, ainda analisando a obra de Dewey, fala que em cada experiência existe uma percepção intencional onde a experiência artística vai acolhendo os elementos práticos e cognitivos sem no entanto perder a dimensão da estética.

Dewey é bem explícito em relação a esse ponto. “a experiência estética é sempre mais do que estética”. Seus materiais diversos, que não são em si intrinsecamente estéticos, “tornam-se estéticos à medida que entram num movimento rítmico ordenado em vista de uma consumação. O material é amplamente humano” (e inclui “o prático, o social e o educativo”), e a função da arte é a de moldá-lo num todo integrado. (*Ibidem* 1998, p. 45-46)

Repensar a arte como experiência intensa implica, entendê-la como criação artística que forma tanto a obra quanto o sujeito. “A arte é uma dimensão do conhecimento importante e necessária ao mundo contemporâneo. Dewey, em sua última obra *A Arte como Experiência* (1949) nos remete para uma busca de integração entre arte e sociedade.

Por mais que estejamos ativos culturalmente, diante da complexidade que atinge a sociedade contemporânea, ainda nos sentimos impotentes frente a tanta fragmentação gerada pelas tensões vividas nesse século XXI, ou seja tensão entre o global e o local, a identidade e a pluralidade. A revolução no campo da informação, da automação, a mídia, a produção (pós) industrial, de bens e serviços, onde o designer, as formas, cores e texturas, mais que as funções, distinguem os produtos, a profusão de imagens, enfim, estimulam e exigem o uso da sensibilidade estética o tempo todo. Encontramos, no espaço urbano, a arte em várias manifestações, sendo um campo da cultura que está inserida nessas grandes tensões do século XXI.

Qual a relevância para a educação do conceito *Arte como Experiência* trabalhado por Dewey? Nessa obra, o autor traz uma reflexão sobre o que é ter uma experiência estética. Para ele tal estética tanto pode ocorrer de forma meramente intelectual quanto em uma experiência com a arte. O que vai diferir entre as duas é a qualidade do material. Na primeira o material é abstrato são signos e símbolos e na segunda o material tem uma qualidade intrínseca, que lhe é próprio, inerente, peculiar.

Dewey defendia que os filósofos, para entenderem de uma experiência estética, deveriam ir à experiência. Esses, segundo Dewey, tentavam explicar a filosofia da arte partindo de um só elemento a sensibilidade como uma faculdade especial. Todos os elementos de nosso ser que se manifestam com ênfase especial e com realizações parciais em outras experiências estão submersos na experiência estética. E eles estão tão completamente dentro da totalidade imediata dessa experiência que cada um deles não se apresenta à consciência como elemento distinto. A concepção de arte como experiência, em Dewey, reconhece a participação de todos esses elementos do mundo e da vida humana na realidade da arte que os integra em uma unidade vivente. Esta atitude é uma reação contra as construções artificiais a que tem chegado o intelectualismo no afã de trazer definições radicais.

Para definir o caráter estético da experiência, Dewey empreende a análise dos fenômenos que constituem a arte, começando pelo ato de expressão. Toda a experiência, diz o autor, começa com um impulso, que consiste em um movimento de todo o organismo de onde originam os impulsos particulares. Tem uma origem vital e faz parte da interação que o ser humano inicia com o meio ambiente. Com isso fico me perguntando o que foi esse impulso inicial no caso estudado. Quando a impulsão se exterioriza para cumprir seus propósitos ainda não é uma expressão. Esta se produz somente quando os objetos externos que provocaram a impulsão obrigam-na a elaborar seus meios antes de obter a satisfação buscada. Assim é, para Dewey, que o ato de expressão é um processo completo onde intervêm elementos muito diversos, tanto objetivos como subjetivos, mas que se organizam e se unificam até constituir a verdadeira expressão. Em consonância com Dewey, Pareyson diz que a verdadeira expressão se dá no êxito da própria obra que é o resultado da expressão conseguida. O término do ato expressivo significa tanto para Dewey quanto para Pareyson uma ação como resultado. A expressividade da obra de arte, para Dewey, faz-se transparente não só por suas propriedades objetivas e claras, acabadas, se não, de certo modo, no processo dinâmico que a produziu.

Além dos autores citados anteriormente, Langer (1958) afirma que a obra de arte não é somente representação de objetos, ou a capacidade de dar forma expressiva aos sentimentos, mas, também, uma organização de energias que determinam a

forma específica da obra de arte. A forma então deve definir-se como a operação de forças que levam a experiência de um acontecimento e situação a seu cumprimento integral. Esse acontecimento tem um curso, uma intencionalidade, é emocionalmente denso, existem conflitos e resistências, as idéias entram então em cena e reorganizam, e reorientam o meio ambiente.

As experiências intensas e completas são as que gozam e têm qualidade estética a qual provém dos sentidos e significados que adquirem o material de tais experiências, em que se fundem o velho e o novo. Sendo assim, o sentir traz dois aspectos: o perceptivo e o emocional. A emoção e a imaginação convertem essa complexidade de elementos em um todo unitário. A emoção é o que faz a diferença, pois sem emoção pode haver habilidade, mas não arte. Parece-me ser essa a grande contribuição da arte para a educação, ou seja, possibilitar aos alunos a vivência de processos educativos e criativos emocionalmente densos, e não apenas racionais ou práticos, mas que tenha essa unidade

Uma re-leitura dos princípios básicos de John Dewey para se ter uma experiência com a arte aponta para a possibilidade de serem apropriados por diversas áreas de conhecimento. Todo o processo de aprendizagem tem, em primeiro lugar, um impulso inicial que precisa de motivação, ou uma situação problemática que precisa ser resolvida. Em segundo lugar, começa-se a pensar na situação problemática que precisa ser resolvida, é a fase que denomino de inculcação. Em seguida vem a terceira fase que é a da preparação, nela é iniciada a organização em função do problema e a preparação de materiais afins que entrarão na resolução do problema. Nesse momento, deve ser premente uma necessidade de expressão para se comunicar. Na quarta fase, que denomino de ordenamento e organização, o propósito vai governar a seleção. No quinto momento, no ato da criação o artista ou o sujeito, seleciona, simplifica, abrevia, condensa de acordo com o seu desejo. O sexto momento é o da iluminação, da criação propriamente dita, as idéias deixam de flutuar e se incorporam ao objeto que fica saturado da qualidade do material da arte. A sétima fase é a da execução, pois não adianta todas essas fases serem vividas e não chegar à execução, que vem a ser a conclusão da intencionalidade, do objetivo. Momento da fruição, do gozo, da percepção e, por que não dizer, da aprendizagem, do conhecimento que ficou incorporado na obra que foi construída

através da expressão conseguida conforme um tal fazer que quando faz modifica o por fazer modificando o sujeito que agiu e que recordará o que foi vivido, pois ficou incorporado e deixou marcas.

## Referências

ABDO, Sandra Neves. **A Autonomia da Arte na estética da formatividade**. 1992. 146f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

ANDRÉS, Maria Helena. **Os caminhos da Arte**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A reforma na prática: a experiência pedagógica do Mestrado da FAE – UFMG. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo nº 11, p. 106-132, 1982.

ARROYO, Miguel. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender nos movimentos sociais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Junho de 2001. Mimeografado.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ALVAREZ, E. Sônia; DAGNINO Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

AVRITZER, Leonardo. Entre o diálogo e a reflexividade. In: DOMINGUES, José Maurício (org) **Teoria Social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_, Movimentos Sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento, 1994 **CEBRAP Novos Estudos nº 40** . Entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Timo Lyra,

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita do francês por Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Arte e Educação: leitura no subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e o seu ensino**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

BEATO, Cláudio C. e DUARTE, Geraldo Majella. Atlas da Criminalidade de Belo Horizonte – Diagnósticos, perspectivas e sugestões de programa de controle, **Crisp** – Centro de Estudos e Criminalidades e Segurança Pública – UFMG, <http://www.crisp.ufmg.br/pesqanda.htm>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília:**MEC/SEF**, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ética / Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília:**MEC/SEF**, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 2. ed. São Paulo EDUSP, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAMBRUZZI, Ana Maria. **A Educação como Arte a escola como oficina e o mestre como artífice**: uma leitura da teoria pedagógica comeniana. 1998. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos Trabalhadores por Escola**. Coleção Educação Popular. nº 10. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

CASTRO, Inês Teixeira. Os Professores como Sujeitos Sócio-culturais, In: DAYREL, Juarez (org) **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. A escola em movimento. **Cenas da educação brasileira**: lutas sociais e desgoverno nos anos 80 na Grande Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. 1999. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In; DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COSTA, Marlise Maria da. **Educação Estética em Shiller**. 2000 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2000.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. Juventudes, grupos de estilo e identidades. **Educação em Revista**. nº 30, p 25-38, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DEWEY, John. **El Arte como experiência**. Versão espanhola de Samuel Ramos. México: [s.n.], 1949.

DUARTE Jr., João Francisco. **Por que arte – educação**. 13 ed. Campinas S.P. 2002

EAGLETON, Terry. **A ideologia estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

FARIA, Hamilton e GARCIA, Pedro. **Arte e Identidade cultural na construção de um mundo solidário**. São paulo, Instituto Pólis, 2002.

FERREIRA, Raquel Corrêa. **Redes na contramão do Capitalismo: redes e rizomas**. 2002. 68f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão do 3º setor) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**. XXI;nº 73, 2000

FROES, Vera. **O jogo, o corpo e a dramatização** In: II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA: Problemas e Alternativas para o Ensino Fundamental, Belo Horizonte, 1995.

GARROUCHO, Luís Carlos. Olhar e Atuar In: Palavra Imagem: Coleção Desenvolvimento Curricular caderno de Informação e Arte, nº 1, **SEE/MG** Secretaria de Educação de Minas Gerais, DIART, 1995.

GIANNOTTI, José Arthur. **A sociabilidade travada**. Novos Estudos Cebrap. Nº 28, 1990.

GUATTARI, Félix. **Caosmose um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993.

GUATTARI, Félix ; ROLNIK. Sueli. **Cartografias do Desejo**. Petrópolis, Vozes, 1996

GEJO e SANTOS. Desconhecimento e preconceito ainda são entraves para que grupos juvenis atuem na escola e na comunidade, 2002. In: <http://www.uol.com.br/aprendiz> – revista/revista-educacao/agosto/aprendiz.htm, consultado em 19/12/2002.

GIROUX, Henry. **Cruzando fronteiras do discurso educacional: novas políticas em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997 .

GOULART, Maria Inês Mafra. **Lição de aprendiz: análise de uma proposta da Escola Municipal da Vila Fátima**. 1992. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

HERSCHMANN, Micael. **O Funk e o Hip-Hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_, **A importância Cultural da Arte**. Conferência pronunciada na Universidade de Siracusa; extraída de *Aesthetic Form And Education*, org. por M.F. Andrews, Siracusa, Nova Iorque, 1958.

LAROSSA, Jorge . Nota sobre a experiência e o saber de experiência: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 19, jan;fev;mar;abr, 2002

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria Oliveira, **História da Educação**, DP&A editora, Rio de Janeiro, 2001

MAIA, Andréia Casanova; MENEZES, Willian Augusto. **APUBH - 20 anos: História Oral do movimento docente da UFMG**. Belo Horizonte: APUBH-S.Sind, 1998.

MALTA CAMPOS, Maria. As lutas sociais e a educação, In: SIMPÓSIO MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS E EDUCAÇÃO: um balanço crítico. São Paulo. Anais da VI CBE.1991.

MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org.). **Pensando e fazendo Educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. **Poetizar, fruir e conhecer arte**, São paulo, FTD, 1998.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Juventude e movimentos sociais: a invenção do presente. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 5, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAOLI, Maria Célia e TELLES, Vera da Silva, Direitos Sociais:conflitos e negociações no brasil contemporâneo, In: ALVAREZ, E. Sônia; DAGNINO Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

PERALVA, Angelina Teixeira. O Jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 5/6, p. 15-23, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Introdução. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPPER, Karl R. **O mito do contexto: em defesa da ciência e da racionalidade**. Lisboa : Edições 70,1999.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. O Ensino da Arte na Escola: Alguns aspectos para o início da discussão. In: **Cadernos Ensinar CECIMIG**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, nº 1, 1995.

\_\_\_\_\_. **Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte,1999.

PRADO JR,B. O relativismo como num contraponto. In: CICERO. A e SALOMÃO,W. **O relativismo enquanto visão do mundo**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994,p.71-95.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria de Educação. **Caderno Escola Plural 2**. Proposta Curricular da Escola Plural: Referencias Norteadoras, Belo Horizonte,1994.

\_\_\_\_\_. CPP/SMED – Coordenação Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação **Caderno Educação de Jovens e Adultos**: construindo diretrizes político-pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino. Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. SMED – Secretaria Municipal de Educação **Ciclo de conferências da Constituinte Escolar**. Cadernos temáticos nº 1, 2, 3, 4, 5, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. CPP/SMED/PBH, **Caderno Educação de Jovens e Adultos**: construindo diretrizes político-pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino. Belo Horizonte: , 2000.

PUCCI, Bruno. A regressão/reeducação dos sentidos na dialética do esclarecimento. In: In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia (Orgs.). **As Luzes da Arte**: Colóquio Internacional de Filosofia Estética da FAFICH - UFMG. Belo Horizonte: Opera Prima, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Caderno de Informação e Arte**: Palavra Imagem nº 1, SEE/MG, Diart, 1995. Coleção Desenvolvimento Curricular.

RAHME, Mônica Maria Farid, SÁ, Elizabet Dias de, Escola Plural: Um Projeto de Gestão Pedagógica. In: MANTOAN, Teresa Maria (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo, Editora Moderna, 2001.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga. **Oficina de teatro**. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto no palco**. Porto Alegre: Kuarup, 1997. (Série Teatro Educação)

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na escola**. Belo Horizonte: Scipione, 1989.

ROSSEAU, Jean Jackes. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.L.Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER Éder. **Idéias e Questões**: Quando novos personagens entram em cena, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. São Paulo: Edições Afrontamento, 1999.

SILVA, TOMAZ Tadeu. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**. XXI; nº 73, 2000.

SPÓSITO, Marília Ponte. Algumas hipóteses sobre as relações entre os movimentos sociais, juventude e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 13, 2000.

SPÓSITO, Marília. Estudos sobre juventude e educação: Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 5/6, p. 37-54, 1997.

SPÓSITO, Marília. Juventude, pesquisa e educação. In: **ANPED**, 24., 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e Juventude. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 29, p. 7-12, 1999.

SHERER – WARREN, Ilse. Movimentos em Cena...e as teorias por onde andam? In: **Revista brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, 1998.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução de Gisela Domscke. São Paulo: Ed 34, 1998.

STAM, Robert. **BAKHTIN**: Da teoria literária à cultura de massa. São Paulo, Editora Ática, 1992.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TIBURI, Márcia. Arte, luz e escuridão ou como stultifera navis. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia (Orgs.). **As Luzes da Arte**: Colóquio Internacional de Filosofia Estética da FAFICH - UFMG. Belo Horizonte: Opera Prima, 1999.

WORJNAR, Irena. **Estética e pedagogia**. México: 1967.

XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. **Saberes sociais, saberes escolares**: dinâmicas sociais, cultura e currículo. 2000. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 59)

ZUIM, Antônio Álvaro Soares. Indústria cultural e semiformação: a persistência da experiência danificada. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia (Orgs.). **As Luzes da Arte**: Colóquio Internacional de Filosofia Estética da FAFICH - UFMG. Belo Horizonte: Opera Prima, 1999.