



Arte-educação e seus desdobramentos à formação pedagógica

Elaine Conte*, Adilson Cristiano Habowski, Juliane de Almeida Piedade e Carla Milbradt

Universidade La Salle, Av. Victor Barreto, 2288, 92010-190, Centro, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência.
E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

RESUMO. O texto propõe refletir sobre as contribuições da arte-educação nas experiências pedagógicas para a sensibilização estética, tendo em vista as conversas tensas e os alargamentos de repertórios culturais que põe em jogo os sentidos na atualidade. Essas perturbações se traduzem na desvalorização da dimensão estético-expressiva à construção do conhecimento pedagógico, de percepções rígidas e regradas, gerando a centralização nos conteúdos racionais relacionados às certezas do mundo. Trata-se de uma pesquisa hermenêutica que dialoga com a arte-educação como fonte de indagação para compreender os processos formativos e as ações de humanização dos sentidos e das experiências educativas no campo do desenvolvimento humano. A arte como forma de expressão e educação sensível para pensar a formação expressiva é algo reconhecido cientificamente, que não obedece a convencionalismos, mas provoca atos de liberdade, interação, participação social e motivação dos sujeitos, por meio de diferentes saberes inventivos e bagagens culturais. No entanto, quais as contribuições da arte-educação à formação de professores para dialogar com as experiências artísticas? Concluímos que a arte dá oportunidades à construção de experiências (inter)subjetivas como aventura de se relacionar com o conhecimento que rompe com todos os parâmetros, no sentido de reinventar-se com o outro, trazendo desdobramentos ao processo de (re)criação das relações educativas.

Palavras-chave: arte-educação; formação docente; desdobramentos pedagógicos.

Art-education and its developments in pedagogical training

ABSTRACT. The text proposes to reflect on the meanings and contributions of art education in pedagogical experiences and teacher education, in view of the tense conversations between art and education. These disturbances translate into the devaluation or usefulness of the aesthetic-expressive dimension to the construction of pedagogical knowledge, generating the centralization of rational content related to the certainties of the world. This is a hermeneutic research that dialogues with art-education as a source of inquiry to understand the formative processes and actions of humanization of educational experiences in the field of human development. Art as a form of expression and sensitive education to think of expressive formation is something scientifically recognized, which does not obey conventionalisms, but provokes acts of freedom, interaction, social participation and motivation of subjects through different inventive and cultural knowledge. However, what are the contributions of art-education to teacher training to dialogue with artistic experiences? We conclude that art gives opportunities for the construction of subjective (inter) experiences as an adventure to relate to knowledge and reinvent itself, bringing developments to the process of (re) creation of educational relations.

Keywords: art-education; teacher training; pedagogical offsets.

Arte-educación y sus desarrollos en la formación pedagógica

RESUMEN. El texto propone reflexionar sobre los significados y contribuciones de la arte-educar en experiencias pedagógicas y de formación docente, en vista de las tensas conversaciones entre el arte y la educación. Estas perturbaciones se traducen en la devaluación o utilidad de la dimensión estética-expresiva a la construcción del conocimiento pedagógico, generando la centralización del contenido racional relacionado con las certezas del mundo. Se trata de una investigación hermenéutica que dialoga con el arte-educar como fuente de investigación para comprender los procesos formativos y las acciones de humanización de las experiencias educativas en el campo del desarrollo humano. El arte como forma de expresión y educación sensible para pensar en la formación expresiva es algo reconocido científicamente, que no obedece a los convencionalismos, sino que provoca actos de libertad, interacción, participación social y motivación de los sujetos a través de diferentes conocimientos inventivos y culturales. Sin embargo, ¿cuáles son las aportaciones del arte-educar a la formación de docentes para dialogar con experiencias artísticas? Concluimos que el arte da oportunidades para la construcción de experiencias

subjetivas (inter) como una aventura para relacionarse con el conocimiento y reinventarse a sí misma, trayendo desarrollos al proceso de (re) creación de relaciones educativas.

Palabras-clave: arte-educación; formación docente; desarrollos pedagógicos.

Received on May 15, 2019.
Accepted on August 9, 2019.

Breve introdução à construção da sensibilidade artística

A arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina (Van Gogh, 1986, p. 16).

Abordar a questão da arte-educação no contexto contemporâneo, marcado pelo capitalismo estético, pelos regimes de estetização superficial, avaliação e comercialização das formas de vida relacionadas ao excesso de sensação ou excitação constante, torna-se um grande desafio para ação cultural, tendo em vista as sensibilidades da arte nas experiências específicas da Educação Infantil (Lipovetsky & Serroy, 2015). O movimento da arte-educação é indissociável do acolhimento e do fazer/saber próprio da cultura de cada povo, porque a obra de arte se processa e se realiza no encontro com o outro, a natureza, os objetos na relação de complementaridade e sensibilidade da vida social (Canclini, 1980). A formação pedagógica é interdependente da experiência social e, nesse aspecto, a arte pode contribuir à formação da globalidade humana, para que os sujeitos percebam as múltiplas linguagens e compreendam o mundo em que vivem, e saibam nele agir. É assim que surge a arte-educação enquanto expressão privilegiada do universo subjetivo e da cultura pedagógica de seu tempo, pois a arte exprime os sentidos humanos em múltiplos desdobramentos (Duarte Júnior, 1994).

O problema aqui enunciado é que as práticas artísticas na educação são tomadas no plano repetitivo, para não dizer neurótico e generalista, de um exercício com recursos padronizados em grades curriculares, cujos procedimentos configuram uma espécie de uma colcha de retalhos sem fruição e estimulação da criticidade. Seguidamente, a arte é tomada sem articulações educativas, de forma apressada, refletindo ações vazias, de gnosiologia inferior, para a mera receptividade de uma engrenagem artístico-educacional ou ainda como inutilidade hermética. Han (2017) afirma que o tédio da aplicação funcional da arte como excesso de positividade, que se manifesta também pelo excesso de estímulos, informações e impulsos (compulsão à informação e à comunicação), gera a fragmentação e o conseqüente aniquilamento da concentração dos sujeitos e da complexidade dos sentidos da vida humana. Além disso, a crescente sobrecarga de trabalho, medida por equívocos dos índices que nem sempre revelam as reais condições de trabalho dos professores, tem efeitos perversos na coordenação entre formação teórica e práticas contextualizadas que respeitam os processos de sensibilidade.

Na *Sociedade do Cansaço*¹, a atenção profunda é cada vez mais deslocada por uma forma de atenção distinta - a hiperatenção pelo excesso de sensação. Para Han (2017), com o desaparecimento do descanso, teriam se perdido os *dons do escutar espreitado* e a *comunidade dos espreitados*. O que nos toca passa pela percepção e se reflete no *dom de escutar espreitado* que se radica na capacidade para a atenção profunda, contemplativa, à qual o ego hiperativo não tem acesso. A questão dos desvios nos faz entender que nesta sociedade o próprio caminhar entedia, a dança e o movimento são intolerados pela inquietação. Assim, o sujeito é impulsionado a procurar um movimento *totalmente novo*, numa inquietação ativa, num andar acelerado do esteticismo (Han, 2017). Destituídos da capacidade contemplativa pelo estado de hiperatividade, “saímos de nós mesmos, mergulhando nas coisas” (Han, 2017, p. 35). Mas toda e qualquer forma de arte requer esse recolhimento contemplativo e repouso para manifestar uma ação expressiva como janela aberta para ampliar a reflexão e a formação da sensibilidade humana e social, afinal de contas, a criatividade vem de um conflito de ideias, emergindo daí a capacidade de criação e a atitude imaginativa.

A arte se constitui em uma importante área de expressão do saber cultural, presente nas diferentes manifestações artísticas, como pinturas, desenhos, esculturas, além da música, dança, teatro e tantas outras representações sociais estimuladoras do desenvolvimento da sensibilidade humana, da percepção, da imaginação e da capacidade criadora de pensar, sentir e agir no mundo. Ferraz e Fusari (2009, p. 101) esclarecem que desde os primórdios da humanidade existe estreita relação entre arte e sociedade, de modo que se constitui:

¹Para Han (2017), vivemos uma sociedade do cansaço, que reivindica a autonomização da própria vida, por meio da técnica e dos recursos utilizados. Agora somos sujeitos de produção e empresários de nós mesmos, entrando neste projeto com motivação pelo desempenho, mas produzindo sujeitos depressivos, histéricos e fracassados que destrói os processos criativos, a beleza e a intensidade da vida.

[...] uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade.

A partir dos elementos trazidos para o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica, apresentamos a problemática da pesquisa: quais os sentidos e contribuições da arte-educação nas experiências pedagógicas para o desenvolvimento humano? Será que a arte tem um potencial crítico-reflexivo de (re)conhecer o outro frente às percepções de mundo, inspirando os sujeitos nas experimentações educacionais? Em outros termos, Savater (1997, p. 40) questiona: “[...] pode alguém aprender as técnicas ou as artes sem, simultaneamente, se formar no que pressupõe a convivência social e no que os homens desejam ou temem?”. A pesquisa de abordagem hermenêutica voltada a esse campo de conhecimento que envolve reflexão sobre teorias, práticas e imagens escolares exige contextualizar e valorizar a arte-educação e suas articulações compreensivas ao mundo da vida. O processo hermenêutico busca uma constante revisão e atualização de textos e contextos sociais para se chegar a uma compreensão da realidade no próprio movimento dinâmico, fluído e dialético da vida. Para Gadamer (1983, p. 76),

A hermenêutica filosófica não se apresenta como um novo procedimento de interpretação. Tomadas as coisas em sentido estrito, ela descreve somente o que sempre sucede e especialmente sucede nos casos em que uma interpretação tem êxito e convence. Não se trata pois, em nenhum caso, de uma teoria da arte que queira indicar como deveria ser a compreensão. Temos que reconhecer o que é e, por conseguinte, não podemos modificar o fato de que sempre intervêm, em nossa compreensão, pressupostos que não podem ser eliminados. [...] É sempre também a conquista de uma autocompreensão mais ampla e profunda.

Tal indagação e compreensão não busca uma definição acabada e fixa, pois o conhecimento é algo provisório, hermenêutico e demanda os elementos estético-expressivos que provém da abertura à linguagem do outro, que é reflexiva e faz brotar novos sentidos interpretativos na dimensão política. Nesse sentido, a atitude hermenêutica visa garantir a fusão de horizontes compreensivos para entrar no universo aberto e interpretativo das artes, para compreender as tradições e buscar o sentido dos discursos, das representações escritas, figuradas e de todas as criações humanas (Gadamer, 2005). Ao darmos visibilidade às pesquisas no campo da arte-educação, buscamos outras possibilidades para desenvolver os processos de criação, a expressão humana e a sensibilidade social diante do bloqueio das percepções rígidas que estão na sociedade, da desumanização dos sentidos e da desvalorização da práxis escolar.

Para tanto, a abordagem hermenêutica explora a arte-educação e o papel do educador nesse processo de desvelar um caminho de pesquisa sensível, tendo a provocação da expressão artística das crianças na atuação no mundo socioeducacional. Ao dialogarmos com o universo cultural da arte-educação, abrimos alternativas ao desenvolvimento da sensibilidade humana, emocional e social, bem como a uma reflexão sobre os sentidos e significados da arte-educação nas experiências pedagógicas contemporâneas. O campo de conhecimento evidenciado nas atividades artístico-expressivas revela, nas pesquisas de Barbosa (1989; 2003; 2008), Ferraz e Fusari (2009), potenciais relevantes para o desenvolvimento integral dos sujeitos desde a Educação Infantil, desafiando os professores a novos processos de (re)criação. Cabe mencionar que a arte-educação é abordada neste trabalho, a partir da expressão interdisciplinar e do olhar pedagógica com o outro, em termos de interação linguística com o contexto experiencial, servindo para entender a sociabilidade humana, as formas de agir no mundo, por meio da expressão da condição humana como um todo. O que defendemos aqui é que a arte tem valor educativo à construção da sensibilidade reflexiva e formativa, diferentemente da visão tradicional do domínio da natureza (como um saber objetivo, artificial e despersonalizado na escola), porque a transição à arte de educar significa a sua conexão com as sensações e percepções humanas (liberdade da faculdade da imaginação), na compreensão da experiência estética que coloca em jogo as certezas do saber programado e resiste aos conformismos do olhar.

A arte como atitude criativa de sentido autêntico

Acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos de árvores, cores, neve e flores, e, no entanto, não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem (Nietzsche, 2014, p. 65).

Desde a infância, as crianças estão em contato com as diversas artes e interpretações do mundo culturalmente marcadas em práticas educativas e sociais. Podemos dizer que no séc. XXI, a humanidade encontra-se cada vez mais no centro da problemática da constituição de sentido frente às mudanças nas

formas de comunicação e de interação, movimentando antigos paradigmas e propiciando atividades pedagógicas diferenciadas. Assim, entendemos que as experiências com a arte-educação promovem a autonomia, a comunicação, a expressão e a resistência ao ensino homogeneizado, pois a arte cria ligações inesperadas com o outro no mundo, superando os isolamentos das diferenças. Abordar as problemáticas da educação no diálogo com a arte coloca em movimento as práticas pedagógicas, pois implica em pensar as suas correlações e ressignificar seus processos, uma vez que as artes dão abertura à invenção e ao trabalho com as diferentes fontes, contextos, experiências e visões de mundo, combinando a polissemia dos signos e articulações de culturas plurais. O acesso às artes se torna relevante para viabilizar a inclusão humana, educacional e social de educandos, tanto para a melhoria das condições de relacionamento interpessoal, mas principalmente para o reconhecimento humano nos diferentes espaços e tempos da formação socializada. Para Eça (2010, p. 13),

[...] a arte e a educação através da arte têm um papel importante na construção de um futuro sustentável porque promovem criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social, e condições essenciais para o desenvolvimento de um futuro sustentável. Pela sua natureza holística, a educação através da arte pode, quando direcionada para a educação para a cidadania e para os valores, transformar o currículo e recriar a escola por meio de projetos transdisciplinares, quebrando as barreiras entre áreas do saber e proporcionando espaços únicos de aprendizagem.

A expressão artística é fundamental na vida do ser humano, conseguir se comunicar por meio de palavras, gestos e representações é uma ação antiga que atravessa os tempos. Desde a época da caverna, onde a comunicação era feita por meio de gravuras e pinturas rupestres, esta arte sugeria ao observador/espectador diferentes formas de testemunhar ações cotidianas, de assegurar a reprodução da vida e de escapar ou fugir dos perigos ameaçadores da condição humana. A arte confere sentido ao conhecimento e às diferentes formas de linguagens² e expressão vital, servindo de instrumento de identificação do sentido que os sujeitos projetam no mundo, visto que ela dá vida a um produto da imaginação. Partindo desse entendimento, podemos dizer que a arte é uma das primeiras manifestações da humanidade, pois é a forma que o ser humano usa para educar e marcar sua presença no mundo, evidenciando a ‘partilha do sensível’ (Rancière, 2005). Nessa expressão estaria criando objetos e formas de representação de sua vivência, das práticas da arte na expressão de ideias, sensações e sentimentos, constituindo-se em uma ‘forma de linguagem intuitiva’ entre o pensamento e a experiência, entre o coletivo e o singular, ou seja, nas suas relações com as maneiras de ser e partilhar experiências (Azevedo Junior, 2007).

A arte como forma de expressão cria algo no ser que pode ser manifestado potencialmente na Educação Infantil, momento rico de interação e imaginação humana, que revela o ‘ser em obra’, um devir de expressão (Heidegger, 2009). Portanto, na educação é necessária uma conexão entre educador e educando para que surja não só o desenvolvimento artístico, mas também toda a base que servirá para o desenvolvimento de sentido global e evolutivo da aprendizagem para o sujeito no mundo. Os benefícios cognitivos, emocionais, afetivos e sociais que as expressões das artes de fazer fornecem às crianças ainda são pouco explorados e potencializados nas experiências pedagógicas.

Sem arte e educação através da arte a expressão cultural dos povos seria extremamente reduzida. A contribuição da arte para a cultura das comunidades é fundamental, assim como é fundamental que se promova educação de qualidade através da arte, atribuindo-lhe espaço e tempo curriculares adequados e estudando o seu impacto na sociedade (Eça, 2010, p. 21).

De acordo com Benjamin (2002), a arte pode ser expressa por meio do teatro, que traz experiências de partilha das práticas estéticas, de forma mais enriquecedora daquilo que é visado pelo mundo do sentido (desconhecido). Além disso, o teatro dá voz aos sujeitos e articula maneiras de fazer arte às identidades socioculturais, tornando crianças e adultos mais inventivos, capazes de imaginar metáforas, de construir recordações com experiências poéticas ou literárias, das potências heterogêneas do sensível que criam o mundo pela linguagem (Benjamin, 2002). Em outras palavras, a arte-educação implica conhecer pela prática, resolvendo problemas vitais e mobilizando todas as faculdades humanas de adaptação e criação (gestualidade, sentidos, imaginação, emoção, criação de conceitos, intuição) que aprendemos a simbolizar, e não apenas com a razão. Daí “[...] valoriza-se a determinação da arte como forma e autoformação da vida” (Rancière, 2005, p. 39).

²As diferentes formas de linguagem englobam a formação humana no horizonte pedagógico, situando-se além das polarizações e segmentações disciplinares, habituais do mundo administrado, no sentido de restabelecer as condições da inteligibilidade e da expressão de ideias estéticas para pensar a articulação entre as maneiras de fazer arte e as suas relações com o movimento pedagógico da expressividade e da autenticidade formativa. (Rancière, 2005).

O universo infantil da arte, narrado por Benjamin (1984), encontra a criança desordeira, inquieta, brincalhona, sonhadora, aborrecida com a escola, doente, assustada com fantasmas imaginários, carente dos carinhos da mãe, amante das avós e das tias, extasiada com as cores e deslumbrada com os animais, aprendente e engajada na concretude da vida. Dessa forma, a criança não pode ser punida por teatralizar, brincar, dançar e jogar no papel traços ou riscos, mas precisa ser reconhecida e incentivada para que obtenha segurança no seu processo de autonomia criadora, para o exercício das artes do fazer sensível e imaginativo, a partir do qual pode ser compreendida. A criança se liga à experimentação do mundo e se sente parte dele, pois está cheia de curiosidade, desejos, sendo profundamente expressiva e sensível ao criar mapas para a sua própria orientação simbólica, emocional, afetiva, cognitiva e social.

A arte sempre foi classificada, de uma forma geral, como objeto de contemplação, o que faz com que seu valor educacional do saber manusear, do poder compreender não seja percebido, sendo vista como lazer (Barbosa, 2008). Por este motivo, fica em segundo plano a investigação do saber epistêmico da arte que vincula a educação ao mundo prático. Na verdade, a arte suprimida do trabalho pedagógico arruína o sentido da própria experiência educativa de atribuir vida ao conhecimento que transforma a realidade pela essência da atividade humana, do ato que inaugura uma visibilidade à experiência sensível da comunidade. Pensar o sentido da arte-educação no mundo contemporâneo implica promover o conhecimento pedagógico com a possibilidade de realização humana, despertando a partilha de ideias, de sensibilidades, de formas de ser, ver, dizer, observar, fazer, sentir e agir no mundo.

Para Certeau (1998), o cotidiano está intimamente vinculado aos nossos costumes, como forma de construir o próprio caminho, o projetar-se no mundo. Na escola, desenvolver propostas de trabalho investigativas implica dar condições de possibilidade de observação do cotidiano, fazendo progredir a questão da interdisciplinaridade que a arte-educação necessita. Para Benjamin (1984), os adultos subestimam a capacidade das crianças quando relacionam a capacidade de intercambiar suas próprias experiências, mas, é através disso que elas estruturam o conhecimento. Afinal de contas, o mundo da percepção infantil está marcado pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta (Benjamin, 1984). Dessa forma, é necessário aprender a trabalhar com a arte e agregar o devido valor humano, social e pedagógico das atividades sensíveis, enquanto um obrar-se no mundo. Por isso que investir em atividades que priorizem as expressões infantis e motivem as crianças a pensar, questionar e produzir o que vem da fantasia é algo potencializador para o desenvolvimento cognitivo, emocional e da 'imaginação criadora' (Kant, 1996).

A imagem tem sua relevância para a construção do saber pedagógico, visto que conecta a tradição histórica e sociocultural às experiências dos educandos. Na visão de Habermas (1994), a significação (simbólica) consiste em imagens e mundos metafóricos que são produzidas em situações artísticas de estímulos externos, do mundo intersubjetivo, proporcionando a aceção entre a produção de imagens e abstrações, que despertam sentidos vitais aos sujeitos no mundo. Às três esferas da racionalidade cognitiva/ciência/instrumental, expressiva/arte/estética e normativa/moral/prática, de acordo com Habermas (1994), correspondem os tipos humanos (*homem racional/cientista* e *homem intuitivo/artista* - que dá expressão das suas intuições e autenticidade), para a constituição dos processos de aprendizagem coletiva e de (re)produção dos mundos objetivo, subjetivo e social.

Na medida em que essas interações de mundos e construção de saberes vão se identificando e entrando em jogo com as imagens, o conhecimento começa a fazer mais sentido e amplia-se o horizonte de compreensão dos educandos, rompendo com a lógica fragmentária que, muitas vezes, paira sobre a educação. Tal lógica atrelada ao que é belo da arte deixa à margem as possibilidades narrativo-reflexivas e performativas, que propõem debater sobre as obras imagéticas humanas. Conforme Barcelos (2015, p. 122),

[...] em tempos de aceleração, esta é uma prática que exige tempo de docentes e educandos, aprender a olhar criticamente e também a falar sobre a experiência não é uma tarefa fácil, exige paciência, concentração e uma dedicação que ultrapassa muito os limites da fruição que o cinema oferece.

Reconhecer uma obra de arte nas suas minúcias, permitindo-se adentrar em seu sentido mais original, não é meramente tornar-se um apreciador de arte, mas um descobridor de mundos, visto que tal ato integra a capacidade de examinar criticamente os instrumentos culturais nos afazeres mais triviais da vida. Desse modo, na imagem projetiva na significação de sentidos

[...] existe como um potencial a ser explorado, criado e recriado e, como em final de filme aberto, a sequência desta narrativa segue pelas salas de aulas, no visionamento, nas experiências com a linguagem audiovisual, nas possibilidades que a visualidade oferece à educação (Barcelos, 2015, p. 128).

Trata-se da própria situação em que nos encontramos e nos constituímos como seres em obra, no próprio obra-se multifacetado com o outro e o mundo, no deslocamento às interações cognitivas com símbolos expressivos, criativos e emotivos, que provocam estranhamento e desestabilização na própria experiência vital.

É complexo imaginar todos os desdobramentos educacionais, as transformações que engendram e os significados e sentidos que a arte projeta nas escolas. Há nas escolas limitações no campo expressivo, que pode ser compreendido, a partir de Walter Benjamin (1975), ao referenciar a filosofia, a arte e toda a sua reprodutibilidade e impacto na cultura das massas. A reprodutibilidade técnica, com a evolução cinematográfica, fotográfica e da (hiper)comunicação midiática, afeta as múltiplas dimensões do campo da arte na educação. Nesse ponto, cabe redefinir o valor da arte e o valor de educar para conferir uma autenticidade formativa no mundo contemporâneo, resistindo ao obscurecimento das potencialidades sensíveis, estéticas e éticas da imaginação criadora, pois suas relações e formas de linguagem no mundo são manipuladas pelo autoritarismo visual imediato e mascarado pelo viés da reprodução. Essa condição reflete o aplicacionismo mecânico conferido às atividades de artes no contexto escolar, que tem o objetivo de desenvolver simplesmente a cópia e a pintura de desenhos, a reprodução de esculturas ou aplicação de técnicas artísticas.

A arte-educação fornece condições para o desenvolvimento de conteúdos e para uma formação criativa dos sujeitos no mundo e isso exige revisar as tendências e as orientações das práticas pedagógicas nesse campo em constante reconfiguração. Assim, no processo e valor de educar é preciso promover com as possibilidades e trabalhos de expressão artística o desenvolvimento da arte-educação, ou seja, explorar as diferentes perspectivas da arte e ter um olhar amplo, vivenciar, (re)conhecer também as expressões culturais e suas dimensões éticas e estéticas. Para que as produções gráficas façam sentido para as crianças, é fundamental considerar o tempo, o espaço e o processo das atividades, explorando as múltiplas linguagens, oportunizando ao educando criar, experimentar o existencial, exprimir o que sente, sendo imprescindível o desenvolvimento da sensibilidade que passa pelo olhar do educador.

O agir pedagógico no processo criativo

Nos processos de educar perpetuam-se estereótipos de desenhos para as crianças, em função de padrões tradicionalmente estabelecidos e que inibem a sensibilidade e o desenvolvimento da criança. Isso interrompe uma fase de intensa criação e imaginação da infância e causa uma insensibilidade artística para o uso das próprias expressões gráficas cuja coerção cerceia o valor educativo da ação inventiva. Essa autorreferencialidade e normatividade da arte empalidecem o seu valor educativo.

As escolas são instituições sociais que dão muito valor a certo grau de conformismo. A escola tende para um ambiente feito de certezas e *seriedade*, onde o jogo não entra. Os horários rígidos e os prazos de entrega de trabalhos não permitem habilidades para concentração e persistência. A escola dificilmente fomenta associações insólitas e ideias aparentemente desconexas, e a vontade de explorar é tolhida muito cedo por questões de calendarização ou de cumprimento de programas rígidos. Já para não falar na dificuldade em aceitar comportamentos inconformistas, ousados ou arriscados (STEERS, 2008). Na escola vive-se rotineiramente, joga-se pelo seguro, para os alunos terem bons resultados nos exames, porque a escola e a sociedade acreditam que ter resultados nos exames é um passaporte para o sucesso na vida futura. E os exames, normalmente, avaliam conhecimentos e capacidades que não são necessariamente importantes para um futuro sustentável (Eça, 2010, p. 18-19).

Os desenhos chegam até eles prontos e bastam ser pintados para dizer que imprimiram sua identidade sobre os mesmos. Para piorar a situação de excesso de formalidades padronizadas e coercitivas, é comum ainda ver educadores estabelecerem cores adequadas para colorir os desenhos como, por exemplo, cor de cabelo, tons de pele, galhos de árvores, limitando o direito de liberdade criativa das crianças. Num mundo em que a mudança é constante, torna-se necessário o desenvolvimento de uma educação voltada para o valor da criatividade, no sentido de arriscar e recriar criticamente os conhecimentos, como uma espécie de desafio e oportunidade à resolução criativa de problemas existenciais, num mundo conflituoso, extremamente fragmentado e impessoal. A valorização da criatividade caminha com os ideais pedagógicos de renovação e valorização das práticas educativas, pois passa a ser concebida como um potencial humano que expande horizontes de recriação e não apenas de reprodução aplicada a conhecimentos técnicos, o que dificulta a mobilização do pensar e inibe a expressão intersubjetiva.

Podemos atentar para centenas de definições de criatividade e, rapidamente, vemos que esta pode ser pensada como um ato, um conceito, uma estratégia ou até uma ideologia tácita. [...]. A maioria das pessoas resolve problemas de todas as espécies no seu dia a dia com algum grau de criatividade. Mas é um atributo que raramente encontramos no topo das prioridades escolares. Criatividade implica incerteza, desconhecimento, e não é fácil de ser avaliada. Por isso, ela fica muitas vezes à margem dos currículos (Eça, 2010, p. 18).

Cabe lembrar que a prática interativa e social de educar implica uma dimensão humana, moral, estética, ética e política que não é redutível ao progresso técnico-científico. Esse processo acontece quando os professores induzem, por exemplo, o uso das cores, para que a imagem a ser pintada seja correspondente ou igual ao mundo real, refletindo uma espécie de (des)humanidade e tédio profundo em virtude das estruturas coercitivas da (im)perfeição. Historicamente, a escolarização foi o meio institucional de disciplinar, ordenar e controlar os corpos e as mentes dos aprendizes, visando torná-los obedientes num lugar apartado da convivência social (Sacristán, 2005).

Nesse sentido, podemos elencar alguns desafios aos professores e à educação contemporânea face às novas realidades sociais caracterizadas pela pluriculturalidade da formação pelas representações do imaginário social e pelo combate à exclusão social (Sacristán, 2003). Para o autor, educar e conviver na cultura global implica na relação das diferentes culturas à formação do sujeito, no sentido do respeito mútuo, do (re)conhecimento do outro, do trabalho cooperativo e da solidariedade, face à necessidade de discussão criadora acerca da coordenação dos sujeitos nas redes de relações interdependentes. A escola não pode ficar à margem dessas questões e problemáticas sociais contemporâneas, sob pena de recair na imagem que segue abaixo, que privilegia um saber pedagogizado - objetivado no adestramento dos processos de ensino e objetivação de modelos enciclopédicos e distantes do mundo da vida, bem como funcionando como prótese reflexiva da imaginação criadora.

A imagem representa uma perspectiva formal de ensino - colonizador das diferenças humanas, em que as crianças estão todas sentadas e ouvindo a reprodução automatizada e previamente selecionada pelo professor (de mentalidade objetivada e totalizadora), sem a possibilidade de pensar a arte como forma de dar visibilidade à criatividade nas escolas pela intensidade da expressão vital. Esta versão de uma educação moderna ignora o desenvolvimento holístico de virtudes sociais como a “[...] tolerância radical, a coragem cívica, a solidariedade, a justiça, a prudência e a participação” (Sacristán, 2003, p. 309-310). Assim sendo, retrata um ensino condicionante e uniforme, lembrando o cenário de uma educação a distância, que simplesmente substitui uma aula expositiva transmissiva por outra com uma linguagem formalizada, onde todos recebem a mesma orientação, mas sem a possibilidade de comunicação e interlocução no encontro com o outro e na partilha do sensível. Evidentemente, no que diz respeito ao contexto artificializado pela máquina, pela dimensão objetiva, instrumental e distanciado do diálogo com as diferenças, surge uma visão de escola robotizada, monológica e disciplinar, pretensamente neutra e de reprodução cultural de um serviço educacional.

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (Sacristán, 2005, p. 132).

O sistema escolar moderno foi construído na base do conceito de confinamento e com os princípios kantianos (1996) e iluministas de treinamento do corpo, de disciplina, hierarquia, sociabilidade, instrução e moralização que não trabalha com as emoções, conforme mostra a Figura 1. Estes princípios orientaram os sistemas escolares criados pelos estados nacionais europeus e foram importados para os nossos sistemas de ensino. Atualmente mostram sinais de crise, em termos de domínio tecnológico, (semi)formação e mal-estar por impor experiências em confinamento que não trabalham com os nossos preconceitos e crenças. Na contemporaneidade, a estimulação é incessante e escasseia a capacidade de problematizar e incorporar esses estímulos que passam pela força das emoções. Na medida em que todos nós estamos sujeitos aos efeitos midiáticos da propaganda e do embrutecimento da aparência, parece ter se diluído as fronteiras das fases de desenvolvimento, e tanto a criança, o adulto e o velho estão vulneráveis aos efeitos da mídia pela sedimentação e banimento do próprio movimento reflexivo. As

provações da literatura, do desenho, da música, da pintura, da dança, etc. reabilitam o sensível, as forças vitais e a imaginação de uma forma mais expressiva (Figura 1).



Figura 1. Sai de perto da janela! (Santiago, 2019)³.

Para Walter Benjamin (1975), há uma crise existente na aceitação do pensar diferente, que vai além do mundo empírico e chega ao espiritual, sendo um desafio para a compreensão filosófica e educativa. Esse problema estende-se às escolas, sendo um agravante no sentido de que limita e poda a dimensão criativa e crítica do pensar, das diferenças na evolução científica e humana, bloqueando o futuro das novas gerações pelas ações mecanizadas da racionalidade instrumental e do mundo capitalista. Embora as escolas com tendências à fabricação e reprodução prescritiva já se encontram obsoletas, com os modismos digitais essa tendência tem sido perpetuada, pois há uma espécie de melancolia submissa em função da priorização das máquinas em detrimento das relações humanas. Diante disso, defendemos com o filósofo uma revitalização da vida escolar em projeções estético-expressivas, para impulsionar a liberdade de expressão dos estudantes nos espaços escolares, nas formas de pensar, criar e viver, no sentido de valorizar a formação cultural, os valores humanos e a alegria sensorial nos processos pedagógicos. A inteligência humana depende da sensibilidade, exemplo disso são “[...] as crianças [que] estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos: captam sua essência, se sentem atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário” (Benjamin 1984, p. 77).

Eça (2010) explica que o valor da arte-educação não é desprezado pelas famílias de classe alta que encaminham seus filhos para aulas de dança, teatro, música ou artes plásticas, mas acaba sendo inteiramente ignorado pela cultura popular. Eça (2010, p. 17) salienta que “[...] cabe aos educadores uma responsabilidade social enorme, que é a de fazer visível o benefício que a educação através da arte traz para os estudantes. E, para isso, é necessário um esforço enorme de justificação constante”. Em 2012, o Ministério de Educação elaborou estratégias e orientações sobre arte em relação às necessidades especiais, numa perspectiva de reconquista da prática social dos sujeitos.

Na sociedade atual, muitos limites têm sido superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a arte oferece. A arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação por não partirem de modelos preestabelecidos. Por essa razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social (Brasil, 2002, p. 15).

Estamos numa sociedade que outorga valores desiguais nas diferentes áreas de conhecimento escolar, de modo que a língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e história possuem prioridade, e o campo das artes fica quase esquecido das grades curriculares. Além disso, são escassos os incentivos aos saberes e fazeres das artes na escola, espaço que apenas (re)produz a sociedade segundo uma percepção

³A ignorância preside o país. Será? Imagem publicada por Ándeli Santiago, em 26 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.anf.org.br/wp-content/uploads/2019/04/1-7.jpg>

ingênua, que despreza as relações sociais com a própria realidade e suas representações imaginárias. Certamente, o campo da arte-educação se destaca pela experiência de sensibilidade às diferenças e aos dilemas presentes nas inter-relações humanas (inacabadas e imperfeitas), bem como evidencia referências, significações e problemáticas para reconhecer o sentido da vida, da natureza, do outro, dos diferentes mundos e de nós mesmos. “Uma boa educação através da arte pode ajudar os estudantes a verem melhor, a serem persistentes, ousados, e a aprenderem com os erros, fazendo juízos críticos e sabendo justificar as suas opiniões” (Eça, 2010, p. 16).

Portanto, entendemos que a arte no processo de construção do conhecimento vai além da superficialidade dos aparatos repressivos da (des)educação e agrega contribuições à trajetória formativa e coletiva de produção de aprendizagens sociais, do ‘aprender a aprender’ o mundo. A arte, baseada em fatos reais ou imaginários, tende a englobar a experiência pedagógica, no sentido de articular as dimensões da realidade simbólica para que possam ser compreendidas sensivelmente, aprofundando as correlações e sentidos em aula, enquanto processos infundáveis e inacabados da arte de educar. A arte-educação, tanto no que concerne ao processo de (re)criação intersubjetiva quanto no diálogo interpretativo com a obra, constitui-se a partir de momentos que se fundam na prática pedagógica, de ação e reflexão, mediada pela discussão criadora no mundo (Freire, 1998). O trabalho pedagógico precisa se apropriar do horizonte de sentido da obra (obrar humano em relação ao ser, fazer e às formas de ver no tempo) como experiência sensível da comunidade e de formação contínua.

A arte pode levar ao desenvolvimento de um amplo leque de qualidades criativas e capacidades críticas. A arte pode ser o centro do currículo e, se não quisermos que a educação artística seja marginalizada, é vital que os educadores artísticos compreendam o potencial da sua área e reestruturem as suas práticas, em parte para servir a estes fins (Eça, 2010, p. 16).

A linguagem da arte desperta o interesse e a possibilidade de abertura e construção dialógica do conhecimento, oportunizando a compreensão dos fenômenos e problemáticas que a obra de arte põe em questão no plano da realidade concreta. O mundo das artes desperta o pensar e o agir pedagógico, tendo em vista que apresenta sentidos, emoções e significados ideológicos, sociais e políticos, que podem ser recriados e aproximados nas pesquisas, vivências e relações intersubjetivas da sala de aula.

Existem estudos realizados que comprovam que os alunos com acesso a uma boa arte-educação, em qualquer área (musical, visual, drama, dança), desenvolveram capacidades inter e intrapessoais, são mais tolerantes, conseguem usar pensamento divergente e convergente, são mais curiosos, mais abertos à mudança, não têm medo de arriscar e são mais críticos do que alunos que não tiveram acesso a programas de educação artística. [...] as artes visuais teriam benefícios indiretos no desempenho escolar dos alunos. Aqueles com acesso a uma educação artística de qualidade teriam maior capacidade de visão e de previsão, seriam mais perseverantes, possuiriam mais capacidades lúdicas, teriam mais propensão a aprender através dos erros, seriam mais críticos e mais capazes de justificar as suas opiniões (Eça, 2010, p. 22).

Ao ver o mundo pela arte podemos pensar por correlação, no sentido de olhar de diferentes maneiras para o mesmo fenômeno, discutir e socializar coletivamente interpretações, conhecimentos culturais, assumindo o caráter de integralidade da formação humana em suas dimensões cognitivas, morais e expressivas. O debate sobre as artes em sala de aula conduz ao apreender o mundo, visto que surge como possibilidade de formação que articula racionalidade e sensibilidade (partilha do sensível) na recriação e no contato com a arte nas práticas educativas (Rancière, 2005). A arte-educação carrega a própria construção histórica da humanidade e da realidade, no sentido de que valoriza e compreende os mundos sociais e culturais em que vivemos (Barbosa, 2008).

Para tornar as aprendizagens mais significativas, Freire (1998, p. 52) já mencionava sobre a religação dos saberes necessários à prática educativa, afirmando um dos princípios didáticos básicos: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O ato de pensar a ação pedagógica por meio da arte leva o professor a fortalecer a própria voz e a valorizar a criatividade e a autoexpressão pela educação, tendo com ela a capacidade de construir sentidos simbólicos para a realidade humana. Nesse contexto de discussão, Ana Mae Barbosa adverte (2003, p. 14):

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. [...] Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

O grande desafio está na reflexão em torno de como educar e formar professores alicerçados em concepções epistemológicas, curriculares e didáticas moventes, ou seja, como reinventar estratégias pedagógicas decorrentes do diálogo intercultural e formativo com as dimensões ontológicas, políticas, éticas e estéticas da comunicação com a realidade concreta. Mas, será que ainda podemos contribuir para uma visão articulada com os procedimentos criativos e interdisciplinares da arte-educação contemporânea, superando o ativismo desvaído de práticas aleatórias, fragmentadas, isoladas e desconexas da conectividade global? Vale sublinhar que no campo da Arte não há certo nem errado, tendo em vista que a verdade não é objeto da arte, mas a experiência estética nos mostra e desvela verdades, algo desejável sob o ponto de vista do artista ou do ator social, que nos toca, nos move para uma nova mentalidade e nos transforma pela criatividade e imaginação. Assim, há conhecimentos pedagógicos para inspirar e provocar os processos criativos e socioculturais. Por tudo isso, surge a necessidade de restabelecer no ato pedagógico as relações complementares da ética com a estética. Ou seja, relacionar as experiências pedagógicas com as lições técnicas e compreensões estéticas, para saber manusear, escutar, olhar, compreender e tornar fruída a arte. Para Martins, Picosque, e Guerra (1998, p. 96),

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas arteirices artísticas. A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa [...]. Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento. Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete símbolos do seu entorno, mas não é, ainda um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se [...] Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo.

Outra questão que ainda precisa ser repensada sobre a arte-educação é o fato de que, seguidamente, o desenho proposto pelo educador como imposição ou passatempo, uma atividade despreziosa cognitiva e emocionalmente (sem valor), ou até mesmo uma ‘carta na manga’ quando o professor não tem planejamento. Na verdade, é preciso mostrar aos educandos que o desenho faz parte de seu desenvolvimento reflexivo e que é uma ação enriquecedora, de refinamento das percepções, relações com o mundo e de representações sobre si, sobre a natureza e os objetos da realidade. Dentro desse quadro, podemos relacionar

[...] o educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre (Martins et al., 1998, p. 118).

O equívoco nos processos de ensino é reconhecer o desenho como uma verdade artística estereotipada de algo perfeito em certo padrão. Dizer que o desenho que a criança pintou está feio ou mal colorido, desacorçoando a iniciativa da criança, gera a conservação do sempre igual e a morte da expressão humana vinculada às diferenças e aos estranhamentos da realidade. A partir desse momento acontece o bloqueio da expressividade por medo de repressões, visto que foi julgado por um modelo de beleza e perfeição que não o reconhece. Tal problemática gira em torno do sentido artístico educacional, mas está também relacionado de forma interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento, visto que ser tempestivo compreender o significado da formação que os professores vêm adquirindo para preparar os educandos para a vida social. Nóvoa (1995, p. 25) esclarece que a formação não se constrói pela

[...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Para seguir evidenciando essa temática no horizonte da formação, é necessário trazer para o debate Paulo Freire (2003), na obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, ao discorrer sobre as contradições da formação pedagógica e a forma com que os professores tratam a profissão docente. Freire (1998) registra que alguns cursos de formação de professores agem de forma irresponsável e focados em conteúdos, de uma educação voltada para o mercado, sem problematizações com a complexidade e precariedade material e epistemológica do cotidiano escolar. Em outras palavras, agiam como meros *caça-níqueis*. Paulo Freire (1998) cita algumas qualidades como a humildade, a amorosidade e a empatia necessárias para uma prática educativa emancipatória. Destaca-se a dialogicidade amorosa na arte de educar, sem a qual o trabalho pedagógico perde o sentido e significado. Daí que a formação permanente nutre o próprio processo de educar.

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (Freire, 2006, p. 81).

A melhora da educação se dá por meio da formação permanente de professores que se funda na prática escolar da experimentação de registros imagéticos, de analisar e pensar a prática, que possibilita um conjunto de ações que tem como intenção a (re)construção de saberes e práticas coletivas, traçando projetos em comum e experiências compartilhadas com a comunidade escolar. Para Cunha (1998, p. 109), “[...] o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante”. Pensar a escola como espaço de formação permanente de professores significa aprender sempre e compreender a mesma em um contexto historicamente construído, com a presença de professores altamente qualificados, que saibam correlacionar o espaço escolar com a cultura do país e do mundo (Ferraz & Fusari, 2009). Embora sejam muitas as contribuições da dimensão artística na educação, constatamos que, infelizmente, o trabalho pedagógico ainda está muito aquém do desejado, pois faltam incentivos governamentais para a valorização da arte-educação e da formação de profissionais nessa área, o que ocasiona a falta de reconhecimento das artes de educar que escapam às determinações normativas, porque traz a possibilidade da criação e invenção de diferentes linguagens e experiências plurais do cotidiano.

Considerações finais

Em tempos de capitalização das artes, a arte-educação renasce como possibilidade de formação ética e estética de resistência, que nos ilumina de outras formas e se abre à observação, à pesquisa e à experimentação de professores e crianças, rumo à construção de uma nova cultura de experiência estética. A arte foge aos esquematismos prontos de uma verdade ou de um único olhar, pois confere sentido às diferentes percepções, às distintas formas de linguagem e expressões vitais no ato de perceber, tocar, olhar, aventurar-se no desconhecido para ouvir a realidade. A primeira manifestação da humanidade, que marca sua presença, linguagem e diferenças, são os modos de criar objetos e de representar as próprias vivências no mundo, seja pela expressão de ideias, sensações, comportamentos, técnicas e sentimentos. A sociedade vive um estado permanente de submissão a falsas verdades e de tecnologias da reprodução humana no campo político, moral, ético e artístico, que atravessa as fronteiras do pensamento educacional e invade o contexto escolar (Habowski, Conte, & Trevisan, 2019). Muito se luta por um pensamento despido de submissão, subordinação, continuidade, repetição e de conformismo do saber, para não esquecermos de nossa condição humana de sujeitos artísticos e (re)criadores de relação com o mundo, dando outros sentidos e valor ao ato de educar (uma atividade criadora que passa pelos sentidos do pensar e agir estético). A arte expande-se como força sensível de linguagem e expressão quando é justificada na inquietante experiência humana de *educar a conviver na cultura do diálogo*, da partilha sensível com a comunidade e com a *criança desordeira*, seguindo a perspectiva de Benjamin (1984, p. 39):

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olha índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continuam a arder turvado e maníaco. Mal entra na ida, ela é caçadora. Caça os espíritos cujo rastro fareja as coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixa-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. Arrumar significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas e espinhos que são maçãs medievais, papéis de estanho, que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre anfitrião inconstante, aguerrido.

As aprendizagens e transformações com base na liberdade estética de apreciar o mundo e de obter prazer com a natureza ainda ficam restritas ou circunscritas a atividades pontuais de desenhos, distração ou ocupação despreziosa no final das aulas. Em documentos legais a área de artes e outras linguagens surge

em rápidas passagens como prática da empatia, por exemplo, quando o professor propõe produções artísticas coletivas, seja por meio do teatro, da dança ou da música. No entanto, os estudos no campo da arte-educação promovem as bases intrínsecas ao desenvolvimento da educação em todas as áreas do conhecimento e fases de desenvolvimento vinculadas ao mundo prático, pois é condição de possibilidade para qualquer enunciado que possa ser produzido, rompido ou transfigurado no cotidiano. Foi possível perceber que não basta orientar o agir pedagógico por uma visão prescritiva e calcada no dever ser (normas enunciativas das habilidades e competências), mas é preciso a experiência estética no relacionamento entre sujeitos, objetos e mundos da educação, dos sentimentos que nos afetam e nos atravessam, conforme os processos (inter)subjetivos da experiência com artes. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de comunicação viabilizada por meio da arte, pois com as artes o educador não trabalha apenas o que está no currículo escolar, e sim a dimensão da sensibilidade, dos valores, da autoestima e da autoconfiança dos educandos.

Se almejamos uma educação que torne possível a prática da cidadania, a questão principal recai no desbloqueio das percepções rígidas, no olhar diferente e em uma formação permanente dos sujeitos para o exercício da arte-educação na escola, que exige de nós o senso crítico. Com esse olhar de espanto e de descoberta, que nos questiona e nos força a revisar crenças e estereótipos, podemos elaborar novas metáforas e reconstruir a vida. As artes na educação envolvem o trabalho com as emoções, promovem o encontro consigo mesmo e com os outros, por meio da participação que externaliza as (in)capacidades, as sensações, sentimentos e aflições, já que se constitui numa forma de expressão criativa. Por tudo isso, as artes extrapolam as explicações da organização escolar e das decisões políticas, possibilitando uma considerável mudança nas ações dos professores, não só diante do repertório dos seus objetos de conhecimento, mas também diante de outras produções humanas e diante do saber epistêmico que remete ao mundo prático. Contudo, somos devedores uns dos outros por ações aliadas ao valor das artes na experiência concreta, o que proporciona um conhecimento provisório que amplia os horizontes reflexivos e a expressividade lúdica.

Referências

- Azevedo Junior, J. G. (2007). *Apostila de arte – artes visuais*. São Luís, MA: Imagética Comunicação e Design.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*, 3(7), 170-182. doi: 10.1590/S0103-40141989000300010
- Barbosa, A. M. (2003). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa (Org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (2 ed., p. 13-25). São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2008). *Arte-Educação no Brasil* (5 ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Barcelos, P. (2015). *Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Benjamin, W. (1975). *Textos de Walter Benjamin. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, SP: Summus.
- Benjamin, W. (2002). Sobre el programa de la filosofía venidera. In W. Benjamin (Ed.), *Sobre el programa de la filosofía futura: y otros ensayos* (p. 8-15). Caracas, VE: Monte Avila.
- Brasil. (2002). *Estratégias e orientações sobre arte – respondendo com arte às necessidades especiais*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Canclini, N. G. (1980). *A socialização da arte - teoria e prática na América Latina*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora.
- Duarte Júnior, J.-F. (1994). *Por que arte-educação?* (7 ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Eça, T. T. P. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cadernos Cedes*, 30(80), 13-25. doi: 10.1590/S0101-32622010000100002
- Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. F. R. (2009). *Arte na educação escolar* (3 ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (8 ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (14 ed.). São Paulo, SP: Olho d'Água.
- Freire, P. (2006). *A educação na cidade* (7 ed.). São Paulo, SP: Cortez.

- Gadamer, H.-G. (1983). *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdade e método* (7 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Van Gogh, V. (1986). *Cartas a Theo*. Porto Alegre, RS: L&PM.
- Habermas, J. (1994). *Sobre Nietzsche y otros ensayos* (2 ed.). Madrid, ES: Tecnos.
- Habowski, A. C., Conte, E., & Trevisan, A. L. (2019). Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. *Educação & Sociedade*, 40, e0218349. doi: 10.1590/es0101-73302019218349
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* (2 ed., ampl.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Heidegger, M. (2009). *Ser e tempo* (4 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba. SP: Unimep.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2015). *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Martins, M. C. F. D., Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, SP: FTD.
- Nietzsche, F. (2014). Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In F. Nietzsche (Ed.), *Obras incompletas*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2 ed.). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível. Estética e política*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto, PT: Edições Asa.
- Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa, PT: Editorial Presença.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Elaine Conte: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle) e Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - Nete/CNPq e membro do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores - GEFFOP/CNPq.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>
E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Adilson Cristiano Habowski: Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Pós-Graduação em Teologia (2017). Membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - Nete/Unilasalle/CNPq.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5378-7981>
E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

Juliane de Almeida Piedade: Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas/RS (2018). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - Nete/Unilasalle/CNPq. Atualmente é professora do Colégio La Salle, Canoas/RS.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0358-6433>
E-mail: juliane.nsr@gmail.com

Carla Milbradt: Mestre em Educação pela Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas/RS, na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Possui graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018) e Pós-Graduação em Arte-Educação pela Uniasselvi (2019). Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - Nete/Unilasalle/CNPq.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-6366>
E-mail: cal_milbradt@hotmail.com

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda aprovação da versão final a ser publicada.