

A EXPERIÊNCIA DOCENTE E A EXPRESSÃO DE SI

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS

RESUMO:

O texto constitui-se de reflexões acerca da relação entre arte e educação na produção da docência de educadores da infância. Ressalta-se a relevância dos processos expressivos em linguagens artísticas, vivenciados pelos educadores, como situações autorais em que o educador pode dizer de si e de sua cultura.

Palavras-chave: Arte. Educação. Docência. Formação.

RESUMEN:

El texto consta de reflexiones sobre la relación entre el arte y la educación en la producción de los docentes como educadores de los niños. Destacamos la importancia de los procesos de expresión en los lenguajes artísticos, como experiencia de los educadores, tales como las situaciones de autoría en la que el maestro puede decir de sí mismo y de su cultura.

Palabras clave: Art. Educación. Enseñanza. Formación.

Introdução

Neste artigo, deparo-me com o desafio de refletir sobre a relação entre arte e educação na produção da docência. Trato das práticas de formação docente fundamentadas pela consideração de que a “expressão de si”, a produção de linguagens no e pelos educadores, é um dos elementos desencadeadores da transformação de pensares/dizeres/fazerem na abordagem das linguagens artísticas na infância. “Expressão de si” que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva, pessoal porque põe em andamento processos e repertórios individuais, e coletiva porque atravessada por experiências culturais. Para tanto, o texto traz, inicialmente, uma reflexão sobre a formação docente; em seguida discorre sobre as formas de pensar das artes em relação à educação; e na terceira parte aborda os pensares/fazerem da arte na docência através da narrativa de uma experiência de formação.

Sobre formação docente

Perrenaud (2002) ao tratar dos desafios da formação coloca em questão a capacidade dos formadores em formar profissionais reflexivos. Afirma esse autor que não é suficiente ter uma formação de alto nível e excelentes recursos intelectuais para ser um profissional reflexivo, é preciso o desenvolvimento de competências nos formadores para superar os seguintes desafios:

- 1- Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão.
- 2- Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência.
- 3- Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las.
- 4- Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta.
- 5- Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos.
- 6- Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
- 7- Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
- 8- Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.
- 9- Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas.
- 10- Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico.

(PERRENAUD, 2002, p. 170)

Assim, o olhar para as práticas pedagógicas e o repertório do professor tem um conteúdo, tem intencionalidade e tem subjacente a formação de competências, que estão para além de simplesmente oferecer informações aos professores sobre campos de conhecimento específicos.

Outro enfoque sobre o trabalho com o repertório do professor nos é oferecido por George Jean no texto “Cultura Pessoal e ação Pedagógica” (JEAN, 1990). Jean ao colocar-se em sua formação cultural/pessoal o faz de forma poética e não ordenada - normatizada. Diz não defender uma teoria culturalista da ação pedagógica, segundo a qual o professor cultivado poderia, melhor que qualquer outro, abrir aos jovens espíritos os caminhos do saber. Com essa afirmação o autor questiona o entendimento de cultura como “cultura burguesa”, saberes socialmente referendados e nos leva a olhar para a “cultura pessoal como uma cultura recebida dos outros em todos os planos da vida individual e social”, salientando que seu aprendizado se dá, especialmente, na escuta aos outros.

Ershler (2003) aborda a inclusão do professor em seus processos de formação significando a experiência formativa e assumindo-se como autor de seus “dizeres” sobre essa experiência. Os professores significam suas experiências na medida em que as vivem e se autorizam a falar sobre elas para seus pares. A organização de processos formativos significa a criação de oportunidades de reflexão acerca da experiência, que essa autora considera como um poderoso contexto de aprendizagem.

Mi argumento de que La experiencia es un poderoso contexto de aprendizaje cuenta con un corolario. Se trata de que la experiencia y el aprendizaje no son la misma cosa. Ni el aprendizaje tiene lugar necesariamente después de la experiencia. Para aprender de la experiencia, uno tiene que pensar en ella y darle sentido. Dada la presión de las exigencias que los profesores tienen que encarar cada minuto de cada día, el aprendizaje productivo a partir de la experiencia es, de hecho, difícil (ERSHLER, 2003, p. 194).

A experiência e aprendizagem não são a mesma coisa, docentes podem aprender com a experiência escolar se têm oportunidade para refletir sobre ela e atribuir-lhe sentido.

No exercício da docência os professores se deparam com enormes quebra-cabeças que lhes desafiam a pensar em como dar sentido ao trabalho. São compelidos ao exercício da significação por uma exigência do movimento cotidiano da prática pedagógica, movimento por vezes conflituoso e desafiador. A reflexão sobre as situações conflituosas constitui-se em oportunidade de aprendizagem docente porque indagar-se sobre os conflitos pode acionar a produção de novos sentidos e mudança da prática.

Entre territórios: arte - educação

Contemporaneamente se tem pensado sobre a pesquisa em arte como contraponto aos “fazer” tradicional de pesquisa científica. Eisner (1998) tratando do panorama de pesquisa nos anos 70 e 80 do século XX salienta que os modos de investigação com ênfase num ideal de cientificidade que garantisse a generalização de resultados e aplicabilidade dos dados não contemplavam os desafios colocados pelas ciências humanas, se fazendo necessário pensar a pesquisa de forma diferente.

No livro “El ojo ilustrado: indagación cualitativa y merjora de la práctica educativa” Eisner aconselha a aprender a ver, e não apenas olhar, o mundo e as próprias

experiências. Aprender a ver como forma de inserir-se na produção do conhecimento sem a suposta neutralidade defendida pela pesquisa científica.

Eisner (2008) retoma a discussão sobre a exigência de cientificidade nas práticas educativas para refletir sobre “o que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação”. Para tanto, situa temporalmente a educação como uma área que se estabeleceu numa “plataforma de conhecimento cientificamente fundamentado” em que as artes hierarquicamente ocupavam um lugar inferior, recorria-se às artes quando não havia ciência para fornecer a direção. No início do século XX a “ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferências. A ciência era útil, as artes ornamentais” (EISNER, 2008, p. 7). Contemporaneamente as exigências de cientificidade das práticas educativas são perceptíveis na preocupação com a produtividade educacional alcançada com habilidades de prever, gerir e avaliar. Para o autor não há nada de errado em ter objetivos e saber como concretizá-los, mas, a uniformidade exigida pelo método científico não considera os contextos particulares de produção de conhecimentos e nem a eles se destina. A ênfase na busca de uniformidade não pressupõe a atuação criativa dos sujeitos naquilo que poderiam fazer, nem os seus desejos e expectativas.

Como contraponto aos pensares da “cultura cognitivista” cada vez mais “tecnicista” Eisner relembra os contornos do entendimento de educação defendidos por Herbert Read para quem o objetivo da educação era a preparação de artistas. Considerando que artista não é somente o músico, o pintor, o ator, o dançarino, mas, todo aquele que desenvolveu “as idéias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha” (EISNER, 2008, p. 9). Assim, as formas de pensar acionadas para criar trabalhos artísticos podem ser acionadas para atuar em educação do “projeto de currículo à prática de ensinar”. Eisner destaca alguns contornos de tal lógica de pensamento:

As formas de pensar enraizadas no artístico solicitam a composição de relações qualitativas com vistas a um propósito. O compositor compõe relações entre um número infinito de possíveis padrões. Ele as vê, experimenta e faz juízos sobre elas.

Tais juízos não se referem à fidelidade a uma fórmula, embora existam estilos de trabalho aos quais se podem recorrer, mas, as relações qualitativas presentes no trabalho individual. A arte ensina a agir e julgar na ausência de regras, considerar sentimentos e nuances na composição do trabalho. Pensar a composição é apreender a maneira como a forma está configurada, perceber os argumentos que a constitui atuar e apreciar as consequências das escolhas, poder revê-las e fazer outras escolhas.

Outra lição a ser aprendida com a arte diz respeito à formulação de objetivos. Enquanto os moldes “cientificistas” de pensar a educação apregoam a exigência de se ter fins claramente definidos aos quais os meios estão subjogados, nas artes o propósito final é flexível e pode seguir os meios. Dessa forma, a incerteza, a imprevisibilidade e a surpresa fazem parte do processo.

Há que se considerar também a relação intrincada entre forma e conteúdo, que faz parte dos pensares das artes. A forma como algo é enunciado é parte do conteúdo do que é enunciado e do repertório daquele que enuncia. Na educação, a expressão, as maneiras de como se diz o conteúdo, é significativo dos valores, expectativas e desejos investidos nas situações de aprendizagem. Diz também dos sujeitos que ali se comunicam, diz de sua cultura e da cultura da escola. No entanto, nem tudo que é “conhecível” é articulado expressivamente de forma proporcional e havemos que aprender com arte sobre os limites das nossas linguagens e, por que não acrescentar, sobre a superação desses limites.

Com a descrição dos modos de pensar da das artes Eisner (2008, p. 16) sugere uma nova cultura de escolarização que enfatize:

[...] uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controle, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no tornar-se do que no ser, dá mais valor ao imaginário do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino.

Eisner, baseado em Dewey, salienta que o conhecimento deriva da experiência e toda experiência tem seu componente estético. “É a qualidade estética que unifica a

experiência enquanto reflexão. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é culminação de um processo” (BARBOSA, 1998, p. 21).

O conceito de experiência está relacionado à existência individual e social. A experiência conjunta e intercomunicante define a democracia, assim como é a experiência individual que define a intenção consciente. “Experiência para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias” (BARBOSA, 1998, p. 21).

Ao tratar da relação entre as formas de pensar das artes e a educação Eisner extrapola o campo de conhecimento das artes sugerindo uma outra lógica de “ver” os fenômenos da educação. Outros modos de pensar a arte e a educação que considera os envolvidos- pesquisador/professor/artista - como sujeitos que significam e, em relação, produzem formas de ver. Assim, passo a segunda parte da minha reflexão que diz respeito à docência e expressão de experiências.

Experiências docentes e a expressão de si

Como vimos nas reflexões de Eisner, as práticas pedagógicas são fortemente marcadas pela busca de homogeneidade e padronização, os professores anseiam por modelos e por alguém que lhes indique o caminho a ser seguido. Situação constatada também por Loponte (2006) quando do trabalho de formação com um grupo de professoras. Essa autora nos remete a reflexão sobre as questões de gênero presentes nos discursos sobre arte e na formação docente. Para ela a pedagogização da arte e os “manuais”, receituários, destinados às professoras, estão marcados pelo discurso de gênero. Na arte, quando enfatiza a mulher como objeto a ser representado, mas, não como sujeito criador, nos manuais na falta de conteúdo de arte e recorrência a modelos destinados a reprodução de atividades pelas “professorinhas”. Loponte aponta para a produção de uma docência artista como forma de subverter a lógica de reprodução de modelos e como constituição de uma nova subjetividade docente. Tomando como referência os escritos de Foucault a autora propõe que pensemos sobre as possibilidades de constituição de uma docência artista produzida através da escrita de si e relações de amizade. Um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista em que a arte é forma de vida,

modo de existência ético, estético e político. A produção de uma ética-estética docente no sentido de atender para a relação consigo mesmo e com seu próprio trabalho: modo artista, um modo baseado na invenção de si, da criação de novos modos de subjetivação para a docência.

Larrosa (2002) afirma que se costumava pensar a educação a partir da relação entre a ciência e a técnica ou da relação entre teoria e prática. No primeiro caso, os educadores são concebidos como sujeitos técnicos que aplicam o que foi pensado pela ciência; no segundo caso, os educadores são vistos como sujeitos críticos armados de distintas estratégias reflexivas que defendem a educação com práxis política. O autor sugere pensarmos a educação observando outro par - experiência/sentido - uma possibilidade existencial e estética de refletir sobre a educação.

Para Larrosa (2002), a *experiência* é aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Experiência não se confunde com informação e nem com trabalho. Não se é experiente porque se sabe sobre muitos assuntos como não se ganha experiência simplesmente com o trabalho. Experiência não é somente o saber que vem do fazer ou da prática. Experiência como algo que nos toque requer,

[...] um gestos de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempo que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, a experiência é o que lhe passa e lhe deixa marcas, aquilo que lhe afeta. E o que nos afeta, afeta corporalmente, como nos lembra a fenomenologia de Merleau-Ponty (2002). É a partir das *'experiências vividas'* que o corpo atribui sentido aos acontecimentos, construindo novas formas de compreender o fenômeno que nos instiga o olhar. É com o corpo que compreendemos o mundo. O mundo é o lugar de experiências, onde o corpo ao interagir com este de forma intencional e sensível, percebe a si e o outro, “aprende novos sentidos do mundo”, “produz cultura”, “se reconstrói incessantemente”, “evidencia diferenças entre indivíduos”, “permite desenvolver ações transformadoras na arte e na educação”.

Receptáculos de memórias: uma experiência de formação

Sou integrante da equipe do Paidéia - Núcleo de Formação Continuada para professores de ensino de arte e educação física, centro de formação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte vinculado a Rede Nacional de Formação Continuada atuando nos cursos de arte e educação física na infância. Tais cursos são destinados aos docentes da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Têm sua programação organizada contemplando as linguagens da arte e da educação física de forma interdisciplinar¹. Para tanto, são abordados alguns fundamentos da arte e da educação física na infância relacionando-os às práticas que ocorrem nas escolas para a infância.

No início do curso proponho aos docentes pensar sobre quais as situações de aprendizagem de arte e educação física ocorrem em suas escolas. Neste momento organizam-se em pequenos grupos para falar de si como professores. Re-ver, refletir sobre os seus contextos de atuação. São colocados diante do desafio da síntese oral de suas experiências pessoais e coletivas. Esse momento culmina com a escolha de uma das experiências a ser compartilhada com o “grande grupo”. Temos ao final dessa situação de aprendizagem² um resgate e reflexão coletiva sobre as práticas de ensino de arte e educação física em contextos específicos. Não raramente listagem de conteúdos de livros didáticos e ou o trabalho com datas comemorativas são incluídas como “fazeres” da arte e da educação física neste primeiro encontro.

Outra situação de aprendizagem do curso consiste na leitura e apreciação de vídeos que tratam de práticas corporais³ da arte e da educação física. No momento de apreciação é sugerido ao grupo que pense sobre as manifestações da cultura de movimento⁴ local. Quais práticas de arte e educação física presentes no entorno dos docentes e seus alunos? As respostas a tal sugestão apontam para conteúdos da arte e da educação física presentes nas experiências dos docentes como seres de linguagens, leitores de sua cultura.

Nas situações relatadas anteriormente os docentes foram solicitados a tecer relações entre as memórias de práticas corporais e o que realizam em sala de aula. O entendimento do que seja conteúdo foi ampliado para além das listagens dos

livros didáticos ou de datas comemorativas considerando as experiências corporais do entorno.

O componente “memória”, que permeia a recuperação de práticas corporais dos docentes, suas experiências com as linguagens da arte e da educação física, torna-se também tema a ser presentificado em desenhos, pinturas, esculturas, jogos e brincadeiras. Os docentes passam a dizer de si nestas linguagens deparando-se com possibilidades e desafios de seu processo expressivo. Foi assim que após o resgate das brincadeiras de infância dos docentes e da leitura de imagens da arte sobre infância (Milton da Costa, Portinari, Bruegel) sugeri que pensassem sobre suas próprias memórias de infância e as presentificassem em objetos-caixinhas para guardar a infância, receptáculos de memórias.

O que lhes era mais importante guardar para não esquecer? Como construiriam os receptáculos de suas memórias? Quais os materiais e técnicas seriam acionados como suportes expressivos? Essas foram algumas das questões/escolhas enfrentadas pelos docentes para expressão de si neste momento. Eis alguma imagens do momento de produção do receptáculos de memória:



Fotos P&B

Receptáculos de memória – objetos produzidos por docentes durante o Curso de Ensino de Arte e Educação Física na Infância – Imperatriz MA – fev de 2010

Algumas considerações

Nesse texto questiono-me sobre os modos como os docentes vêm e expressam sua experiência; penso em como se autorizam a dizer corporalmente e por várias linguagens do seu ser e estar no mundo como docentes. A expressão de si traz marcas corporais, leituras, dizeres de si, dos outros, individuais/coletivos que pedem forma-expressão. Tal ato expressivo é autoral e questiono-me, sobretudo, sobre o processo de autoria dos professores. Como passam a autorizar-se a dizer da sua experiência por seus próprios meios expressivos?

¹ A duração do curso é variável dependendo da natureza da formação- capacitação ou especialização. Neste caso específico estou abordando um curso de uma semana – 32 horas presenciais e 8 vivenciais.

² O termo *situação de aprendizagem* foi criado por Junqueira Filho (2005) em contraposição ao termo *atividade*. Numa situação de aprendizagem professores e alunos aprendem mutuamente. Aprendem sobre o objeto de conhecimento em suas linguagens e funcionamentos e aprendem sobre si mesmos em linguagem e como linguagem.

³ Estamos abordando Arte e Educação Física como áreas de conhecimento que têm como conteúdo práticas corporais constituídas por linguagens da cultura de movimento: teatro, música, dança, artes visuais, luta, jogo, esporte...

⁴ Cultura de Movimento – aporte teórico das pesquisas em Educação Física que contempla a produção cultural de práticas de movimento em diferentes linguagens. Tem como pressuposto o entendimento de corpo como bio-cultural, corpo linguagem que se expressa em linguagens e produz cultura.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf

ERSHLER, Anna Richert. La narrativa como texto experiencial: incluirse em El texto. In: LIBERMAN, Ann; MILLER, Lynne (Eds.). **La indagación como base de la formación Del profesorado y la mejora de La educación**. Tradução de Pilar Cercadillo. Barcelona: Octaedro, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. La investigación basada em las artes. Propuestas para pensar la investigación em educación. **Educatio siglo XXI**, n. 26, p. 85- 118, 2008.

JEAN, Georges. **A cultura pessoal e ação pedagógica**. Rio Tinto (PT): Edições Aza, 1990.
JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens Geradoras**: seleção de conteúdos na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril.2002.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 148-164, 2008. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/v8iss2articles/loponte.pdf>

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte – MG, n. 43, p. 35-55, 2006.

PERENOUD, Philippe. Dez desafios para os Formadores de Professores. In: **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre. Artmed, 2002. p. 169 – 188.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Graduada em Pedagogia (1991); especialista em Administração Educacional pela UFRN (1993); mestre em Educação pela UFRN (2001). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS sob orientação da Prof. Dr^a Analice Pillar; Professora do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal. Integrante da equipe do Paidéia – Núcleo de Formação Continuada em ensino de arte e educação física da UFRN. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE.