

Luiz Pereira de Souza

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO POTÊNCIA DE
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR

Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP

São Paulo

2011

Luiz Pereira de Souza

PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO POTÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Monografia submetida à UNESP, como requisito parcial exigido pelo Curso de Especialização em Artes para Professores do Ensino Fundamental e Médio

Orientação: Prof. Agnaldo Valente Germano da Silva

Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR

Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP

São Paulo

2011

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir e compreender as implicações do ensino da Arte, da Educação Estética e dos projetos interdisciplinares na educação formal em uma escola pública da rede de ensino municipal da cidade de São Paulo. O ponto de partida foi a eleição de um projeto interdisciplinar realizado por este autor como “estudo de caso”, cuja ação principal pertence à dimensão poética (plataforma sensível) na linguagem da Dança. Subsequentemente, perseguimos a constituição do “conhecimento”, como ele se instaura, a que tipo pertence, como se configurou e quais são seus desdobramentos como experiência estética. Finalmente, procedeu-se a uma análise da metodologia com vistas à sua replicabilidade no contexto mais amplo da rede de ensino.

Palavras-chave: Arte-Educação. Educação Estética. Interdisciplinaridade. Plataforma sensível. Pós-Modernidade.

RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objetivo reflexionar y comprender las implicaciones de la enseñanza del Arte, de la Educación Estética y de los proyectos interdisciplinarios en la educación formal en una escuela pública de la red de enseñanza municipal de la ciudad de São Paulo. El punto de partida ha sido la elección de un proyecto interdisciplinario realizado por este autor como “estudio de caso”, cuya acción principal pertenece a la dimensión poética (plataforma sensible) en el lenguaje de la Danza. Subsiguientemente, perseguimos la constitución del “conocimiento”, como él se instaura, a que tipo pertenece, como se ha configurado y cuáles son sus desdoblamientos como experiencia estética. Finalmente, se procedió a un análisis de la metodología con miras a su replicabilidad en el contexto más amplio de la red de enseñanza.

Palabras clave: Arte-Educación. Educación Estética. Interdisciplinaridad. Plataforma sensible. Posmodernidad.

SUMÁRIO

Introdução	5
1. Crítica à Disciplinarização – estrutura pedagógico-burocrática secular	5
2. Consequências no ensino da arte advindas do cientificismo	8
3. “Movimento Pop: um ano sem Michael Jackson”: Estudo de caso / Proposta Interdisciplinar em Arte-Educação na linguagem da Dança	10
3.1. Planejamento	10
3.2. Desenvolvimento	11
3.3. Grupo Focal	12
4. Interdisciplinaridade, Poética e Educação Estética: um caminho possível	14
5. Considerações Finais	17
Referências	18

Introdução

*“Uma partilha do sensível fixa,
portanto, ao mesmo tempo,
um comum partilhado e partes exclusivas.
Essa repartição das partes e dos lugares
se funda numa partilha de espaços, tempos
e tipos de atividade que determina propriamente
a maneira como o comum se presta à participação
e como uns e outros tomam parte nessa partilha”.*
Jacques Rancière

Na chamada “pós-modernidade”, uma complexidade de aspectos socioculturais tem perpassado o universo escolar e provocado uma reflexão sobre sua estrutura pedagógico-burocrática secular. Diante dos novos mecanismos de socialização e das demandas contemporâneas de uma sociedade cada vez mais diversificada, urge estabelecer estratégias educacionais capazes de superar o paradigma vigente no ensino: a disciplinarização.

Essa urgência se justifica porque as transformações na sociedade, nesta virada de século, demonstram que o processo de socialização, principalmente do público infante-juvenil, tornou-se mais complexo. Além das instituições primárias que realizam essa tarefa, como a família, a escola e o trabalho, surgiram novos espaços mediadores, no âmbito da mídia tecnológica, com destaque para a *internet*.

No entanto, a escola ainda é, dentre as instituições socializantes, a que apresenta a estrutura (burocrática e pedagógica) menos alterada desde sua origem; esse fato, evidentemente, tem forte impacto no processo de ensino/aprendizagem. De forma mais específica, o professor em sala de aula vivencia aspectos dessa coerção em sua prática docente. Por outro lado, a poesia e a estética, dimensões do conhecimento humano caracterizado pela complexidade e pelo seu aspecto híbrido, contribuem de forma exponencial para a compreensão dessas tendências contemporâneas da sociedade, lembrando que um dos caminhos para promover esse fator potencial encontra-se nas propostas em formato de projetos interdisciplinares.

1. Crítica à Disciplinarização – estrutura pedagógico-burocrática secular

Pensar na disciplina de Arte na rede pública e compreender sua abrangência e relevância faz-se necessário, primeiramente, por retomar a discussão da disciplinarização na sociedade e na escola. Isso significa entender a separação do conhecimento em diferentes áreas, sobretudo a partir da influência sócio-histórica

decorrente de “(...) uma crise, que levou à fragmentação da cultura em três esferas independentes – a ciência, a moral e a arte (...)”. (ROUANET, 1987, p.23).

A forma como a instituição *escola* funciona, sua dinâmica pedagógica, sua estrutura burocrática, departamentos, normas, regras, exigências, bem como a maneira com que se posiciona diante das questões contemporâneas, reporta-se em diversos aspectos a essa divisão.

Isto se consolidou na época do surgimento da ciência, que estabeleceu que um dos caminhos para avançar na sua produção seria a fragmentação, a limitação e as fronteiras entre cada tipo de conhecimento. Ainda nessa perspectiva, também foi imprescindível a criação de métodos e todas as implicações categóricas que a produção do conhecimento científico exige, como: aferições, medições lógico-matemática, controle do tempo, disposição no espaço, entre outros.

Esse *modus operandi*, no decorrer da história, criou algo inesperado:

Com o passar do tempo o processo de conhecimento foi se tornando cada vez mais abstrato, cada vez mais desvinculado da experiência sensível. O grande Racionalismo do século XVII, época das elaborações de Descartes, foi se transformando em mimese de produção industrial. A escola pública e seu sistema nascem dessa transformação. Nascem não como instâncias de produção do conhecimento, a fim de alcançar a verdade pela ordenação do mundo, mas como reprodutores de conhecimento em escala industrial(...).(BREDARIOLLI, 2011,p.14)

Assim, um paradoxo se impôs para a escola contemporânea: como produzir conhecimento (em uma perspectiva humanista e pós-moderna) a partir de uma instituição ainda disciplinar, controladora e muitas vezes insensível?

A escola, assim como qualquer outra instituição nascida no modernismo, carrega organicamente mecanismos voltados para a condução do “Tempo” e do “Espaço” a fim de que esses sejam bem aproveitáveis do ponto de vista racional, produtivo e capitalista.

Nesse sentido, FOUCAULT (1984) descreve criticamente quais são as principais características desse modelo de um **espaço disciplinar eficaz**:

(...) tende a se dividir em tantas parcelas quando os corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa (...). Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, saber instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada

instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1984,p.131)

Ora, no cotidiano escolar temos expressões clássicas de cada item citado acima, a saber: o diário de classe oficializando a presença e o conteúdo a ser ministrado bimestralmente; a disposição das cadeiras e mesas dos alunos como manifestação de hierarquia, poder e ordem; o sinal sonoro limitando o tempo a ser utilizado; as salas de aula cerceando os alunos no lugar de aprendizado confinado nas respectivas séries. Observamos que essas condições físicas são similares às de qualquer hospital, presídio ou quartel, diferenciando-se em algumas poucas adaptações por conta do deslocamento de contexto.

A despeito dos avanços na área pedagógica (como área de conhecimento científica), a retrógrada manutenção desse tipo de domínio constitui uma marca institucionalmente escolar.

Por isso, uma das hipóteses defendida neste artigo é de que essa coerção – pois a disciplinarização é uma forma de poder (FOUCAULT, 1979) – não se dá diretamente na sala de aula, mas se estende desde a construção dos prédios pelos arquitetos já imbuídos de uma ideologia de como deve ser o prédio de uma escola; essa coerção atravessa as normatizações, leis e regras internas, passando também pelas nomeações, atribuições de aula, elaboração de editais para concursos públicos dos agentes da educação para, finalmente, chegar à sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-os institucionalmente. É necessário rever essas práticas em sua organicidade e propor que todas essas instâncias sejam, ao menos, discutidas e questionadas a respeito desta maneira de funcionar e produzir conhecimento. Mas como fazer isso, se a própria ciência, em muitas ocasiões, compactua com essa forma de estar no mundo?

Lembramos que, a esse Conhecimento produzido de forma simplificadora e desconectada do mundo sensível, Edgar MORIN (2005) denomina como produto de uma razão fechada, aquela que:

(...) rejeita como inassimiláveis fragmentos enormes de realidade, que então se tornam a espuma das coisas, puras contingências. Assim, foram rejeitados: a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, o acaso, o singular, o individual (que a generalidade abstrata esmaga), a existência e o ser, resíduos irracionalizáveis. (MORIN, 2005, p.167).

O racionalismo positivista, preconizado pelo modernismo, repercutiu em todas as áreas do conhecimento, inclusive no ensino da Arte. Reconhecemos que os avanços científicos são evidentes e benéficos; entretanto, é fato, também, que uma ciência dissociada do mundo sensível pode tornar-se estéril, opressora e maléfica, e até mesmo colocar em dúvida a chamada neutralidade científica.

A Humanidade está diante de novos paradigmas. Nesse sentido, para superarmos o modelo de razão fechada, seria desejável que o *establishment* acadêmico lidasse com uma nova prerrogativa: como manter a produção de conhecimento através da ciência inclusiva, convergente e humanista?

2. Consequências no ensino da arte advindas do cientificismo

O ensino formal da Arte não passou incólume pela postura cientificista da sociedade; no caso do Brasil, sofremos e ainda vivemos sob estigmas e rótulos criados nessa conjuntura modernista.

Oficialmente, a abertura da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, marca o primeiro rompimento entre o mundo sensível e o cientificismo. O príncipe regente, D. João VI, imbuído de poderes monárquicos que então lhe cabiam, determinou que a orientação curricular na instituição fosse “clássica” renascentista (predominante na Europa nesse período), mesmo encontrando no Brasil artistas nacionais com uma prática predominantemente barroca, cheia de formas, cores e carregada de emoção, característica peculiar do povo local.

Já na República, a primeira referência Legal a tratar deste tema foi a reforma educacional de Benjamim Constant (1890):

[...] a célebre reforma do positivista Benjamim Constant, que influenciou decisivamente a evolução do ensino secundário durante a Primeira República, não deu à Arte a importância reclamada por Auguste Comte e centrou o currículo desde cedo no ensino das ciências. (BARBOSA, 2001, p.68).

A autora evidencia que essa resistência se deu, em parte, pelo fato da ideologia dominante preconizar a excelência do conhecimento científico sobre as outras formas de saberes como arte, senso comum, senso religioso, entre outros.

Esse rótulo de que a arte estaria na dimensão do dom encontra ressonância, inclusive, na academia. BARBOSA (1985) relata que, nos Estados Unidos da América, durante a primeira metade do século XX:

Muitas universidades aprovaram cursos de história da arte, mas não permitiram nenhum curso de atelier nos programas acadêmicos formais. Não se acreditava que a produção artística pudesse proporcionar um treino intelectual equivalente ao cálculo ou à lógica. (BARBOSA, 1985, p.18).

Desta forma, penso que parte da resistência do meio acadêmico para com a disciplina de Arte, citada anteriormente, vinculou-se à pouca compreensão da efetiva contribuição da arte e da estética na formação complexa do homem contemporâneo.

Ainda de uma perspectiva cientificista, a chamada pedagogização da arte entre os anos 50 e 60 dicotomizou o ensino e aprendizagem em “deixar-fazer” e racionalização do processo. De acordo com MARTINS, PICOSQUE & GUERRA (1998): “Esses princípios, na prática escolar, muitas vezes refletiam uma concepção espontaneísta, centrada na **valorização extrema do processo** sem preocupação com seus resultados.”(p.11, grifo nosso). A implicação disso, no decorrer dos anos, culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, em 1971, que caracterizou a então “educação artística” como componente curricular (atividade).

Antes mesmo da promulgação de uma nova lei sobre o assunto (Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96), durante as décadas de 80 e 90, a utilização dos recursos da Arte ultrapassava o âmbito da educação formal e proliferava no chamado Terceiro Setor. Essa parcela da sociedade, envolvida em Organizações Não-Governamentais, elegeu o ensino da arte como eixo principal de suas ações, sendo que a maioria dessas entidades era ligada a questões de cidadania. Assim, outras instituições também legitimaram a importância desses projetos na formação do indivíduo contemporâneo, situação ainda não experimentada em sua plenitude pelas escolas.

Será então que projetos interdisciplinares e estéticos poderiam criar novas possibilidades para as demandas pós-modernas complexas do indivíduo com toda sua carga subjetiva, crítica e contextualizada? E qual seria o papel da dimensão poética nessa relação entre as diversas disciplinas numa grade curricular?

3. “Movimento Pop: um ano sem Michael Jackson”: Estudo de caso / Proposta Interdisciplinar em Arte-Educação na linguagem da Dança

Conforme CHIZZOTTI (2003), o instrumental “estudo de caso” deve ser utilizado a fim de obter:

(...) uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (p.102).

A experiência em questão realizou-se no ano de 2010, sob minha coordenação. Trata-se de um projeto em arte na linguagem da Dança, desenvolvido e apresentado na Escola Municipal João Ramos Pernambuco Abolicionista, na cidade de São Paulo, com quatro turmas do ensino fundamental II (estudantes de 5ª série). O projeto inicial nasceu de uma proposta mais abrangente promovida pelo CEU Jaçanã com o apoio de um grupo de artistas (atores profissionais) nomeado VOCACIONAL que circulava nas escolas participantes, promovendo uma maior interação e suporte técnico (Teatro) para os professores.

Descrevo a seguir os registros analisados i) planejamento, ii) desenvolvimento e iii) grupo focal do projeto citado.

3.1. Planejamento

No planejamento do projeto, os objetivos propostos foram: 1) Proporcionar o acesso à linguagem da dança contemporânea, principalmente à música denominada POP; 2) Executar exercícios artísticos pertinentes à linguagem citada, como aquecimento e jogos Teatrais; 3) Conhecer o movimento da música POP, principalmente a biografia do cantor Michael Jackson, homenageado da escola; e 4) Executar diversos esquetes para cada sala, de acordo com cada música escolhida pelos alunos.

Vale dizer que, além do professor de arte, havia um docente da disciplina de inglês e outra de história que participaram de todo processo. A princípio, envolvidos, prioritariamente, na realização dos esquetes e na organização.

O planejamento foi fundamentado no método proposto por Olga REVERBEL (1989) no seu livro “Jogos Teatrais na Escola”. Outro autor utilizado foi Rudolf LABAN (1978), com suas orientações sobre os diversos planos de ação do corpo humano,

como o movimento corporal de torcer, esticar e dobrar, além de incluir nos esquetes ações nos planos médios, alto e baixo.

Desde o início da proposta, os alunos expressavam um grande desejo de dançar. No entanto, descobrimos, em uma sondagem inicial entre os alunos e corpo docente, que não havia prática artística há anos na unidade escolar. Por isso, a expectativa e empolgação durante os ensaios eram evidentes, mas faltava o hábito da prática coletiva, o de compartilhar objetivos, o de sonhar juntos, o exercício da tolerância e da alteridade.

Assim, cada sala de aula ficou responsável por uma música e coreografia. À medida que desenvolvíamos os esquetes (a coreografia), percebíamos as facilidades e dificuldades desse tipo de trabalho.

3.2. Desenvolvimento

À medida que os esquetes foram desenvolvidos, foi necessário retomar várias vezes aos *video-clips* para estudar as coreografias e adaptá-las à realidade (corporal, técnica e cultural) do grupo. Os alunos não possuíam um repertório de movimento, nem figurino do artista homenageado, fato que, muitas vezes, dificultava o desenvolvimento do trabalho. Os gestos mecânicos e espontâneos careciam de carga poética, elemento capital para a direção técnica.

A proposta inicial de cada classe apresentar um esquete foi modificada mais uma vez. Depois de dois meses de ensaios, criou-se um grande grupo que demandou novos ensaios e reestruturação. Alguns desafios se colocaram: cenários, ensaios externos, figurinos etc. Aqueles que desenvolviam com mais facilidade se revezavam com os professores na condução da aula, além de criarmos alguns eventos internos para pré-temporada.

Outro aspecto importante foi a realização de visitas do grupo VOCACIONAL à Escola. O grupo, além de interagir com os estudantes e criar uma expectativa saudável para a realização da atividade, aplicava técnicas diversas de concentração e interação em teatro, ultrapassando os limites temporais (do horário das aulas) e espaciais (pois eram realizados no pátio e não nas salas de aula). Um fator relevante também foi a marcação das reuniões entre os professores por meio de convocações: o grupo se encontrava em determinada data e horário no espaço do teatro, no CEU

Jaçanã; nessas ocasiões os professores encontravam e trocavam experiências com seus pares, articulavam novas propostas e possibilidades de trabalho conjunto.

3.3. Grupo Focal

Com relação à organização do “grupo focal”, vale constar algumas situações que dificultaram na dinâmica dessa atividade. A primeira foi a realização de uma avaliação externa (Prova-Brasil) no mesmo dia, situação na qual todos os alunos estavam envolvidos. O outro condicionante foi o período de fechamento de notas do bimestre, durante o qual professores e alunos concentraram-se para cumprir os prazos.

Vale mencionar também que a maioria dos alunos que participou desse projeto (no final do ano anterior) não pertencia mais às classes desse pesquisador no período no qual o grupo focal foi realizado, sendo assim, esse momento precisou ser organizado em intervalos alternativos dentro do horário escolar.

Assim, foram convidados os 10 alunos presentes na escola que participaram do projeto. No entanto, somente duas meninas e quatro meninos, de idade entre 12 e 13 anos, reuniram-se para serem entrevistados. Dentre eles, um não conseguira participar da apresentação final, no entanto, insistiu em participar da entrevista. Após uma retomada dos objetivos do encontro, iniciou-se a entrevista.

O conceito da primeira pergunta, “aberta”, era permitir que essa “abertura” criasse um clima amistoso entre os participantes e os deixasse mais seguros: **O que vocês acharam da experiência artística de Dança do ano passado?** **K** disse: “Quem participou é responsável!” Percebi que essa resposta provocou seu amigo **A**, devido à consideração que ele fez logo em seguida: “Todos que participaram ninguém (sic) ficou reclamando!”. **J** falou: “Aqueles que tinham palavra, fizeram”. Os outros participantes, **G**, **L** e **T**, ficaram concordando com os dois primeiros e alternando interjeições: “Bom! Legal! Da Hora!”

Encaminhei logo para a segunda pergunta: **A respeito da coreografia, da Dança, quais foram os aprendizados e dificuldades?** **A** respondeu: “Aprendi ‘passos’ que não conhecia!”. **G** complementou: “Os passos que aprendi posso apresentar em outros lugares”. Já **K** afirmou que “Meu corpo ficou mole”. **T** ponderou lembrando que: “Aprendeu fazer as coisas certas!”. E **J** ressaltou: “Quando vemos alguém dançando, pensamos que é difícil, mas é fácil!”. Quanto às dificuldades, **T**

disse que a maior dificuldade é dançar em lugares abertos ao público e **G** completou: “Se você erra todos riem!”

A outra pergunta foi a respeito do trabalho interdisciplinar: **O que vocês acharam do trabalho ser realizado com três professores de diferentes disciplinas?** [Silêncio] Eles se entreolharam aguardando o primeiro a falar, até que **K** afirmou: “Três professores ajudavam a organizar...”. Os outros concordaram com a cabeça.

A última pergunta foi a respeito da apresentação: **O que vocês acharam da apresentação, quais foram os comentários dos amigos, familiares e amigos?** **G** disse: “Ninguém da minha família estava lá, mas o pessoal da ONG foi!”. **J** concordou e acrescentou: “No meu caso o professor de teatro estava lá.”. **K** afirmou: “Pena que não fui à apresentação, acho que saí com a minha família.”. **A** falou: “Meus pais foram e aplaudiram muito, me deram ‘a maior força’ na parte que eu errei.”. **L** disse: “Minha família gostou do meu desempenho” e, finalmente, **T** completou: “Minha família e minha mãe disseram que eu danço muuuito!”

Em termos de interação, a proposta de realizar a entrevista em grupo visava à “(...) obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão”, já que “permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. (GATTI, 2005, p.11). Nesse sentido, em vários momentos percebi a cumplicidade nas respostas, silêncios e pausas; cada situação não-verbal, de alguma maneira, também diz muito. Com relação ao trabalho interdisciplinar, pareceu-me que havia um receio de prejudicar ou favorecer alguém em particular. Outra situação similar ocorreu no início da entrevista, quando as respostas apontavam para uma importância da “palavra empenhada” – para eles, cumprir esse compromisso assumido era quase como um código de honra.

A partir dos dados coletados durante as atividades, destaco quatro informações relevantes, frutos de uma educação essencialmente estética: 1) organização e espaço de ensaios; 2) receptividade e entendimento/compreensão do projeto pela comunidade escolar; 3) construção de lideranças artísticas e 4) apoio da gestão escolar.

Com relação à organização e espaço de ensaios, acrescento um aspecto não percebido anteriormente. Um aspecto negativo, no meu entendimento, foi a resistência de alguns colegas-professores para o desenvolvimento do projeto, argumentando que, devido ao “prazer” (sic) das aulas de arte/dança, os alunos compareciam

“desmotivados” nas aulas subsequentes aos ensaios – fato que demandou alguns encontros com esses docentes para esclarecer a “não-relação” dessas interpretações. Vale ressaltar aqui a importância do entendimento da proposta pela equipe gestora, desta maneira obtive uma parceria na mediação dos conflitos e demandas institucionais surgidas.

Outro aspecto foi o fato de que o espaço físico de ensaios influenciou, de forma determinante, na estética da coreografia: devido ao excesso de ensaios em sala de aula – local restrito, pequeno e inadequado para esse tipo de trabalho – alguns esquetes foram constituídos com esse espaço de referência estética, porém, quando da transposição dos ensaios para a quadra, houve pouco tempo para a adaptação das coreografias nesse novo local mais adequado.

4. Interdisciplinaridade, Poética e Educação Estética: um caminho possível

Segundo VASCONCELLOS (2002), um percurso plausível interdisciplinar se dá quando o axioma definido previamente é pertinente e mobilizador para as diferentes áreas de conhecimento envolvidas no processo, visando a médio e longo prazo, uma aproximação entre as fronteiras do conhecimento. No entanto, sabe-se que, no percurso de um semestre ou um ano, pouco se pode fazer neste sentido se a organização não tiver previsto, inicialmente, algum mecanismo para uma efetiva ação conjunta.

Na área da Saúde, por exemplo, existem procedimentos que contemplam diferentes tipos de trabalho coletivo: um deles se concretiza quando o paciente, com determinado diagnóstico, pode ser acompanhado por um especialista, realizar diferentes exames e procedimentos com outros médicos a fim de chegar a uma análise mais precisa de seu quadro clínico. Depois disso, pode ocorrer uma intervenção clínica por parte do próprio médico que o acompanha, sem que, necessariamente, médico e especialistas se reúnam. A formação do médico (inicialmente generalista e depois específica) o habilita a transitar entre esses mecanismos e diagnósticos considerando como axioma mobilizador a própria saúde integral do paciente.

Já na área do Magistério ocorre o inverso. O processo de formação do professor é delimitado, possui uma pequena carga horária pedagógica e metodológica

em sua licenciatura e outra, maior e intensa, específica. Essa ementa curricular impede uma postura mais generalista, complexa e filosófica, causando a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, da prática docente depois da formação do profissional. Neste caso, o axioma tende a ser temático e divergente.

É imperativo que os projetos interdisciplinares lidem com essas demandas, elegendo habilidades e competências ligadas a uma proposição cujo mote fomentador ultrapasse esse paradigma disciplinar. Um projeto interdisciplinar eficaz requer mecanismos capazes de efetivar o trânsito entre os saberes; nesse sentido, PARSONS (2002) aponta três categorias fundamentais: “A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando conectam com seus próprios interesses, experiências de mundo e de vida.” (p.296). Ou seja, o aluno torna-se protagonista das ações propostas quando essas propostas partem de um diagnóstico local.

O projeto “Movimento POP” possuía essas potencialidades. Antes desse tema ser acordado entre os envolvidos no processo, outros temas surgiram como possibilidades; entretanto, a relação dialógica permanente entre docentes e alunos constituiu os caminhos desse tema. Vale dizer que o diagnóstico foi fluido, flexível e permanente: não se deu somente de uma maneira (via questionário), mas se produziu ciclicamente. No que tange o desejo dos alunos e vivência, foram imprescindíveis as contribuições deles para a constituição de cada detalhe dos esquetes. Contudo, isso não impediu que os professores enriquecessem o tema, especulassem percursos, oferecessem propostas, mas essas não determinavam o caminho, eram sinais possíveis em uma estrada em construção.

Aqui, nesta etapa, temos indícios interdisciplinares importantes: i) o aluno como disparador, centralizador e avaliador da proposta e ii) a ação docente orbitando entre especificidade do conteúdo e a generalidade filosófica.

Porém, a hipótese defendida aqui é que essa primeira fase (necessária) deve ser superada por uma dimensão poética provocada pela linguagem, conceito também defendido por LEOTE & SOGABE:

Poética é o que confere a uma obra realizada dentro de qualquer contexto, o valor de Arte. Assim, a poética é um dos elementos de composição da linguagem em questão. É a poética a principal responsável pela mudança dos padrões estéticos aplicados a cada época. (...) **Os operadores dessa linguagem são os principais responsáveis por esse processo.** (...)

É pelo processo individual de trabalho de cada artista, **mesmo agregados a coletivos**, que a poética se constrói.(...) Isso significa dizer que a estética e a poética, embora sendo coisas diferentes, estão intrinsecamente ligadas de tal modo que uma não se modifica sem a outra. Afinal, todo artista compõe sua poética a partir de um repertório baseado no senso estético da época em que vive. (LEOTE, SOGABE, 2011, p.9, grifo nosso).

Ora, se o professor de arte está inserido em um contexto de uma ação interdisciplinar, cabe a ele, principalmente, subverter as proposições iniciais com potência poética e transformá-la. Inicialmente, nas primeiras fases do projeto, as fronteiras das áreas do conhecimento permanecem imutáveis, mesmo que se aproximem, mantêm seus conteúdos preservados.

Se, no início dos ensaios, havia uma preocupação por parte dos docentes de que cada professor contribuísse nos campos específicos: que o professor de História, eventualmente, contextualizasse o tema; o de Inglês, quando necessário, traduzisse alguma letra ou canção; e o de Arte ficasse responsável pelos ensaios; observamos que, na educação estética, essas determinações se dissiparam principalmente “(...) pela cultura, sem fazer uso do imperativo categórico (...) o qual o Belo se reduziria à representação do dever.” (BOLOGNESI & PORTICH, 2011, p.14)

Ou seja, o tipo de educação defendida aqui, propriamente dita, é alcançada no equilíbrio entre o binômio contextualização cultural e desejo individual, em torno de uma linguagem poética, mas se desdobra na relação docente e no jeito de fazer ciência, retomando a ligação sensível com a racionalidade de modo singular. Dito isso, no decorrer do projeto em pauta, a linguagem artística subverteu o processo e as fronteiras das áreas do conhecimento: já não existia essa preocupação evidente com o conteúdo de cada disciplina, havia um envolvimento convergente, híbrido e integralizador.

Conforme a ação poética avançava, os docentes reorganizaram-se em torno da linguagem e de seus pleitos. Os limites disciplinares iniciais se dissiparam, já não havia Arte, História ou Inglês, mas sim um espetáculo a ser apresentado.

Na perspectiva do ensino/aprendizado do aluno, observei o surgimento de “líderes” entre os alunos participantes. O fato foi que, à medida que o grupo se envolvia com os trabalhos e com seus desafios e demandas, os próprios jovens se organizavam e se reinventavam, pesquisavam músicas, trazendo CDs para as aulas, ensaiavam em casa sem solicitação prévia do professor, realizando conversas sobre figurinos e apresentação.

A outra ocorrência satisfatória deveu-se ao papel da equipe gestora – além do apoio financeiro, na agilização de compras e maquiagem. Foi fundamental o suporte pedagógico através da circulação nas atividades e ensaios, fato que motivou tanto alunos, pais como professores.

Em resumo, reviver cada etapa e dialogar com os alunos possibilitou uma reflexão mais apurada do projeto. Mas não posso deixar de ressaltar o sentimento de “trabalho realizado” quando os alunos afirmaram que aprenderam muito juntos com os amigos e professores e que podem apresentar os esquetes em outros lugares. Vale dizer que para a família, além do envolvimento e motivação das reuniões sobre o projeto, para alguns, era a primeira vez que compareciam à escola para receber um elogio sobre o desempenho dos seus filhos.

5. Considerações Finais

*“Se no início o Estado estético (lúdico)
é apenas um recurso e meio para possibilitar
a passagem do caráter físico ao moral,
pouco a pouco o meio se torna fim último.
Até que surja, como ideal absoluto,
o ‘homem estético’, o estado lúdico, único
em que o homem é integralmente Homem.”*
Frederich Schiller

A educação preconiza uma terceira dimensão, não mais dicotomizada entre racional e sensível, prático e teórico, mas sua integralidade, sua organicidade, algo de estatura sistêmica: estético.

Sendo assim, o que inicialmente foi uma “meta” ou “objetivo” se subverte no tempo e no espaço já que ao ligar-se ao universo real, na concretude da ação docente sensível, tornaram-se, todos, repertório da linguagem artística.

O conhecimento produzido nessa etapa é aquele fruto da aventura poética, não prevista, mas racional, não metódica, mas sistemática, cuja essência subverte as relações estabelecidas entre professor, aluno e ciência. A sociedade disciplinadora perde seus mecanismos opressores diante de uma educação estética.

Numa sociedade pós-moderna, projetos como o analisado nesta pesquisa lidam de forma mais adequada com as demandas e desafios impostos por um mundo em permanente transformação.

O saber produzido percorre um caminho, começando pelo disciplinar conteudístico, caminha para o interdisciplinar já visando a um movimento em favor dessas novas demandas da sociedade atual, percorre e se perturba na dimensão poética (a plataforma sensível) de uma linguagem artística para, finalmente, subverter os paradigmas em uma educação estética.

Temos, assim, uma proposta: as unidades escolares possuem os elementos fundamentais para a promoção de uma educação estética. Nesse sentido, para que projetos como esse se efetivem na rede de ensino público, são imperativas a manifestação e expressão de duas áreas fortemente interdisciplinares. A primeira é aquela que, em posse das linguagens poéticas, subverterá as convenções, transitará pelas fronteiras do conhecimento, desestabilizará o “tempo” e o “espaço” determinados (e coercitivos) pelo espaço disciplinador eficaz e religará o universo sensível com o racional. Já a outra, é aquela que receberá essas provocações, dará prioridade à atividade-fim em demérito das burocráticas e arcará com as pressões e coerções peculiares da função, visando a um processo de ensino/aprendizagem efetivo, político e, assim, transformador e emancipatório. São elas, respectivamente: a disciplina da Arte e a equipe Gestora.

Referências

BARBOSA, Ana Mae T. *Teoria e prática da educação artística*. S. Paulo: Cultrix, 1985.

_____. *Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. (org). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOLOGNESI, Mario Fernando, PORTICH, Ana. *Para entender o significado de estética*. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <www.edutec.unesp.br>. Acesso em Novembro de 2011.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *Metodologias para o ensino de arte*. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <www.edutec.unesp.br>. Acesso em Novembro de 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed.Graal, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa em educação, v.10).

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978

LEOTE, Rosangella, SOGABE, Milton. *Poética, linguagens e mídias: Comunicação e Arte*. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <www.edutec.unesp.br>. Acesso em Novembro de 2011.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. (rev. e mod.).

PARSONS, Michel. *Curriculum, Arte e cognição integrados*. IN: BARBOSA (ORG.), Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

RANCIÈRE. Jacques. *A partilha do sensível*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental. Ed.34, 2005.

REVERBEL. Olga Garcia. *Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão*. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 1989.

ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Introd. e notas Anatol Rosenfeld. 2. ed. São Paulo: EPU, 1991.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Luiz Pereira de Souza

Graduado em Educação Artística pela Universidade Belas Artes (1998), especialista em psicologia pela Universidade de São Paulo (2003), Mestre em sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é pós-graduando em Arte pela UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", leciona na rede Municipal e Estadual de São Paulo. E-mail: toluizpereira@yahoo.com.br.