

Efeitos da Arte na Escola: Percepções de Gestoras e Docentes

Effects of Art on School: Perceptions of Principals and Teachers

Bianca Isabel Pederiva^a; Suzana Feldens Schwertner^{*b}

^aUniversidade do Vale do Taquari, Curso de Psicologia, RS, Brasil.

^bUniversidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, RS, Brasil.

*E-mail: suzifs@univates.br

Resumo

Tomando a escola como um espaço para a experimentação e a arte como um dispositivo para a vontade de criação, o presente artigo tem como objetivo analisar os efeitos da arte nas práticas educativas e nos processos de ensino e de aprendizagem. O delineamento metodológico da investigação é de cunho qualitativo e ocorreu pela realização de entrevistas com duas gestoras e quatro docentes de duas escolas públicas do Vale do Taquari, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. De acordo com as percepções dos participantes da pesquisa, por meio de Análise Textual Discursiva, foram elaboradas três categorias. A primeira, “Fazer escola: docência inventiva”, apresenta a docência como principal articulador entre práticas artísticas e práticas educativas. A segunda, “A prática de marchar em direção ao skholé”, discorre acerca das imposições atribuídas ao espaço escolar e relata movimentações peculiares que a arte pode produzir em meio aos processos de ensino e de aprendizagem. A última, “Efeitos da arte: sons de experimentação”, expressa as reverberações da arte para a formação do estudante, abordando sua relação com a matéria escolar, com a “ex-posição” e com a experiência. Ressalta-se, ao final, que despertar a atenção para a arte na escola é uma atitude que permite pensar a educação em toda sua potencialidade de transformação.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Práticas Artísticas. Docência. Experimentação.

Abstract

Taking school as space for experimentation and art as a device for the will to create, this article aims to analyze the effects of art on educational practices and on the teaching and learning processes. The methodological design of the research is qualitative and has been carried out through interviews with two principals and four teachers from two public schools in the Taquari Valley, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. According to the perceptions of the participants, through Discursive Textual Analysis, three categories were elaborated. The first, “Doing school: inventive teaching”, presents teaching as the main articulator between artistic practices and educational practices. The second, “The practice of marching towards the skholé”, discusses the impositions attributed to the school space and reports peculiar movements that art can produce in the process of teaching and learning. The last one, “Effects of Art: Sounds of Experimentation”, expresses the reverberations of art for the formation of the students, approaching its relation with the school subject, with “ex-position” and with the experience. In the end, it is noteworthy that arousing attention to art in school is an attitude that allows one to think about education in all its potential for transformation.

Keywords: Educational Practices. Artistic Practices. Teaching. Experimentation.

1 Introdução

Como movimentação inicial, a presente escrita parte de um objetivo desperto, de um olhar atento às práticas educativas, aos processos de ensino e de aprendizagem e à arte. Para isso, é fundamentada a partir do projeto “Ensino e aprendizagem: o currículo em meio a práticas educativas e artísticas”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Iniciado em 2017, o projeto visa investigar, aproximar e pensar as noções de ensinar e aprender, produzidas por meio de práticas educativas e artísticas.

Com enfoque em duas escolas do Vale do Taquari-RS, parceiras do Grupo CEM, propôs-se a pesquisa “Práticas educativas no espaço escolar: o que pode a arte no processo de ensino e de aprendizagem?”, em novembro de 2018. Toma-se como aporte teórico autores como Kohan (2015), Masschelein

e Simons (2014, 2018) e Larrosa (2016, 2017, 2018) e autores que pensam a arte e a educação como elementos que se conectam, como Loponte (2008, 2013, 2017). A escolha por este referencial, além de ser proveniente de uma implicação ao viés dos estudos pós-estruturalistas em Educação, abordado pelo Grupo de Pesquisa, advém da participação das pesquisadoras no Grupo Temático (GT) “Processos de subjetivação em práticas artísticas e educativas”, o qual vem apropriando-se da abordagem para refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem em meio à constituição de subjetividade, permeados pela educação e pela arte.

Por meio dessas aproximações, questiona-se de que maneira emergem as articulações entre educação e arte no espaço escolar. Para tanto, percebe-se a docência como personagem fundamental para o aparecimento de tais entrelaçamentos, procurando entender suas práticas artísticas

como forças disruptivas que entram em cena no fazer escola (KOHAN, 2015). Assim, muito mais do que a busca por uma compreensão plena do modo como as práticas artísticas emergem na escola, procura-se a realização de uma análise que permita o destaque a alguns dos movimentos produzidos pelas mesmas, considerando-os como capazes de possibilitar diferentes, e singulares, significações para o ensino e para a aprendizagem.

Dessa maneira, a escola apresenta-se para a pesquisa como um cenário propenso para o aparecimento de gestos de criação, que se tornam possíveis devido a uma composição particular de tempo e espaço – concedida pela escola – em que pode haver a suspensão de imposições, ordens e estruturas sociais baseadas somente na lógica de produtividade. Junto ao conceito grego de *skholé*, compreendido como tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018), entendemos essa configuração de maneira a pensar a escola como um espaço que oportuniza ao estudante ser capaz de experiências singulares e transformadoras (LARROSA, 2016).

Contudo, como favorecemos a existência deste espaço? Deste fazer *skholé*? A pesquisa compreende a arte como um disparador de movimentos, como uma força impulsionadora da vontade de criação, que atua em prol da experimentação. Assim, não entendemos a arte atribuída a uma atividade de observação e saímos do uso de conceitos que pairam na figura de um artista especialista, assumindo que, pela arte, é possível deixarmos nossa posição de seres contemplativos e adquirimos “um modo artista de existência” que “[...] remete a uma vida não-conformada a padrões e regulações de toda ordem” (LOPONTE, 2013, p.9).

Por meio de tal contextualização, reflete-se: poderia a docência, pela arte, fazer emergir no espaço escolar práticas educativas em favor da experimentação? Que efeitos seriam produzidos por essa movimentação? O que dizem os docentes sobre isso? E afinal, poderia uma aula ser uma chamada de um despertar igualitário, criativo, para um modo de ser artista? Para tanto, a pesquisa tem por objetivo analisar os efeitos da arte nas práticas educativas e nos processos de ensino e de aprendizagem, apresentando como ponto de partida percepções de gestores e docentes escolares.

2 Material e Métodos

A pesquisa apresentou como campo de investigação duas escolas públicas do Vale do Taquari-RS, uma municipal e uma estadual, parceiras do Grupo CEM. As pesquisadoras estiveram nas escolas em dois momentos distintos: primeiramente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as gestoras, sendo duas coordenadoras pedagógicas (a partir de agora, no texto, denominadas como G1, G2) e uma diretora, para uma compreensão inicial de como as instituições escolares e a gestão viabilizam articulações entre educação e arte. Além disso, havia o intuito de receber indicações acerca de quais docentes seriam os mais engajados no uso da arte em

suas práticas educativas, para então partir para uma segunda etapa. A intenção, com esse viés, seria proporcionar à escola, desde o começo da análise, protagonismo para falar de seu próprio fazer e conferir às pesquisadoras uma compreensão mais aproximada do que o espaço entende por arte e/ou por práticas artísticas e educativas. Para a escrita do presente artigo, entretanto, foram selecionadas somente as falas das duas coordenadoras pedagógicas, visto que a diretora optou por apenas estar presente durante a entrevista, ou seja, não participando verbalmente da entrevista.

No segundo momento, ocorreram as entrevistas com as docentes, que foram selecionadas de acordo com a indicação da escola, ao responder ao seguinte questionamento: “quais os professores que a escola percebe serem mais engajados pelo uso da arte nas práticas educativas?”. Participaram, a partir das respostas das coordenadoras pedagógicas, uma professora de Língua Portuguesa e uma professora de Arte da escola municipal e uma professora de Literatura e uma professora de Arte da escola estadual (P1, P2, P3, P4). As entrevistas, que aconteceram no ambiente escolar e tiveram uma duração, em média, de trinta minutos, foram semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra. Para sua realização, foram consideradas as questões éticas necessárias, visto que ambas as escolas, como parceiras do Grupo CEM, já haviam assinado as Cartas de Anuência e que, para a pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado pelas pesquisadoras.

O tratamento dos dados foi realizado a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2011). Tal metodologia

[...] pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas [...] (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.41).

Em função das pesquisadoras terem a intenção de realizar uma análise que percorra movimentos, ou seja, de manterem-se em um processo constante de reconstrução dos significados obtidos pelas entrevistas, a proposta da Análise Textual Discursiva surgiu em nosso caminho como uma oportunidade de criação de fluxos. Comparada a “uma tempestade de luz” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.46), percebemos a imprevisibilidade e a intensidade como elementos presentes quando lidamos com essa metodologia de análise, pois muitos clarões emergem repentinamente, em um vendaval de caos, e elucidam caminhos possíveis de serem seguidos. Surge, portanto, mais do que uma prática de dominar e expor um entendimento delimitado dos fenômenos investigados, um exercício de atenção, desperta, à aprendizagem das, e pelas, narrativas concedidas.

Ao caos, estabelecemos o primeiro procedimento. Na desconstrução de todos os dados submetidos à análise (texto

transcrito das entrevistas), produzimos uma desorganização com o desejo de desarmar verdades dispostas, desestruturando ideias pré-existentes. Nesse intervalo de criação, o pesquisador também deve estar submetido ao tumulto, impregnando-se das sensações de incerteza e insegurança, aprendendo a com elas conviver (MORAES; GALIAZZI, 2006). Somente após tal estadia, conseguimos uma concepção outra, que permite a emergência de novas significações, de acordo com a intuição criativa do pesquisador e com a perspectiva teórica da qual parte. Assim, dos significados dispostos aos enunciados, encontram-se proximidades para a formulação de categorias, momento em que ocorre o segundo procedimento e que certa organização mostra-se possível e necessária.

Nesta escrita, encontramos-nos em um terceiro procedimento, ou seja, em uma produção textual a qual os autores irão denominar metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011). Escrever assume um caráter fundamental, um “[...] movimento do caos para a ordem, um exercício de ordenamento de algo inicialmente desordenado, de construção de novas formas de organização, elaboradas pelo pesquisador a partir de sua pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.95). Então, passo após passo, continuamos nossa movimentação pela comunicação das três categorias construídas a partir da análise: “Fazer escola: docência inventiva”, “A prática de marchar em direção ao *skholé*” e “Efeitos da arte: sons de experimentação”. Compreendemos as mesmas como metatextos que, como referem-se em seu prefixo, surgem na busca de um entendimento “além de”, ou seja, procuram um movimento de reconsideração e de complexificação dos achados e descobertas (PEDRUZZI *et al.*, 2015).

3 Resultados e Discussão

3.1 Fazer escola: docência inventiva

Kohan (2015), ao apresentar ao leitor a figura do “mestre inventor”, dispõe de algumas características imprescindíveis para seu reconhecimento. O mestre, lê-se docente (inventor), encontra-se em alguns verbos de intensidade (descobrir, ensaiar, estudar, errar, fracassar, imaginar, formar, sonhar, chegar, sair, movimentar, viajar, andar, deslocar, viver, ensinar) e em uma locução potente: fazer escola. O autor, ao usar tal termo, refere-se ao mesmo como tarefa de qualquer docente e afirma que “[...] é a necessidade de gerar, criar ou inventar algo que não necessariamente está dado pelo fato de existir uma instituição escolar” (KOHAN, 2015, p.24). Ou seja, para Kohan e para esta escrita, o espaço escolar como atuante do/no ensino e da/na aprendizagem, não é algo dado ou predisposto, mas sim, configura-se de acordo com os movimentos e práticas que nele ocorrem.

Visto isso, evidenciaram-se nas falas das gestoras e das docentes entrevistadas tanto verbos e locuções que se assemelham com as palavras de Kohan e que podem ser entendidos como uma potência de criação (de algo não dado), quanto verbos e locuções que expõem certa necessidade

de conjugação, ou seja, que ainda carecem de flexibilidade (transformação) em alguns momentos. Contudo, ambas particularidades parecem estar atreladas à figura da docência de maneira fundamental, demonstrando a responsabilidade atribuída à mesma na articulação de ações envolvendo a arte nas práticas educativas. Remetendo-nos à primeira compreensão, percebemos uma docência que chamaremos de inventiva que, mestre de si, muito mais do que especialista em invenções, é pertinaz em ser errante. Conforme uma das entrevistadas, ao falar sobre como se organiza com cada turma ao pensar a articulação entre arte e práticas educativas:

Penso também que de cada ano, cada ano é diferente, então tu olha pra turma, tu chega, primeiro trimestre é sempre, pra mim, é uma espécie de uma sondagem ainda, é uma sondagem até onde eu posso ir, ou até onde eu posso me arriscar. Eu posso errar completamente, mas é uma sondagem que eu faço (P2).

O traço da errância aparece na fala dessa professora quando conta um exercício constante que realiza com cada turma na qual ministra suas aulas. A sondagem, ou seja, um indagar, investigar, tentar, está interligada com a prática do novo, com um jogo de encontros, entre professora e estudantes, que demarca um fazer que não está predeterminado, mas, sim, que aparece no risco de tentativas, no risco de ir além, no risco da criação, começando quase sempre de novo. Assim, o errante pode ser entendido como aquele que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo (KOHAN, 2015). O docente que é pertinaz em ser errante, portanto, é aquele que aposta em modos outros de pensar o ensino, aproximando-se de gestos disruptivos e inconformados com práticas lineares de se fazer currículo. É aquele que planeja sua aula com movimentos de abertura – em especial, aos seus estudantes –, para um fazer escola, e uma sala de aula, sempre em transformação, como percebemos pelas falas destas professoras:

Eu acho que o planejamento também envolve muito dessa sondagem, desse toma lá dá cá. Que que volta né, de vocês pra mim... Então assim, às vezes parece que a gente [...] improvisa, né? Uma vez eu recebi uma crítica, que “ah, parece que improvisa assim na hora”. Eu digo: ‘claro, mas só quem improvisa, só quem sabe improvisar, é quem já tem vários planejamentos (P2).

[...] muita ideia às vezes surge na hora. Tu vem com uma aula preparada, e daí de repente tu ‘ai, acho que isso aqui vai ser mais legal de trabalhar com eles’, muda. Muda, né? Porque às vezes tu percebe a turma, percebe o que ela tá pronta pra fazer, o que ela não tá pronta pra fazer (P3).

Destarte, a partir das citações das professoras, uma característica fundamental para a existência de um espaço propenso à sensibilidade, à receptividade e à criação de práticas intensivas e potentes parece estar atrelado com a percepção do professor a respeito das necessidades dos estudantes, com a atenção que concede à turma e de como planeja que a mesma direcione sua própria atenção ao que será tratado. Nesse “toma-lá-dá-cá” contínuo de trocas, uma

docência inventiva não aparenta ser aquela que pretende criar, de maneira instantânea, do zero ou do vazio; mas, sim, aquela que arrisca, sentindo prazer em conjugar os verbos e jogando com eles o máximo possível.

Percorrendo outra compreensão, entretanto, percebemos que o exercício de práticas artísticas parece ser elencado como responsabilidade de determinados professores, principalmente das áreas de Linguagens e Ciências Humanas. Essa apreensão partiu, especialmente, das entrevistas concedidas pela direção e coordenadação pedagógica das escolas, que atribuíram à docência tal compromisso quando questionadas sobre como a escola realizava articulações entre arte e educação. Conforme as gestoras:

Mas o que eu percebo, que são professores que têm aptidão para isso, ou que se dispõem a isso, né? Então são movimentos que a gente tem de diferentes professores, de alguns professores que fazem esse link. Mas não é uma proposta, como eu vou dizer? Dos nossos, nosso plano de estudo (G1).

E assim vai, outras coisas acontecem, mas assim, dependendo do professor. Não é algo que todos os professores conseguem. Acho que acreditar que é importante sim, mas, nem todos conseguem. Colocar isso junto com a sua disciplina (G2).

De acordo com a percepção das gestoras, proveniente do próprio reconhecimento da escola acerca de suas práticas, observa-se que, se por um lado o desenvolvimento de práticas artísticas na escola é referido como pertencente à docência, repercutindo em uma movimentação do espaço, por outro, o mesmo não aparenta ocorrer sem uma “aptidão” ou “disposição” de alguns professores. Elencamos tal característica como uma das fragilidades percebidas na articulação entre arte e educação desempenhada pelos espaços escolares. Partindo do nosso entendimento de que, novamente recorrendo à Kohan (2015), se fazer escola criando e inventando é um caminho para o ensino de outros modos de vida e, conseqüentemente, para transformações, parece indispensável que a escola, como um todo, também esteja apta e disposta a movimentos horizontais, transversais e, também, compartilhados por professores de todas as áreas.

3.2 A prática de marchar em direção ao *skholé*

Na educação, a imagem estrutural da árvore, utilizada desde Descartes como um símbolo de representação dos saberes, parece atuar como um alicerce de segurança, garantia e estabilidade de um conhecimento sólido, com raízes fixas, tronco forte e galhos em ramificação, que juntos, formam sua plenitude e totalidade (GALLO, 2011). Dessa maneira, percorremos a segunda categoria com o reconhecimento de que, quando “habitados à fortaleza das árvores” (KOHAN, 2015, p.60), por muitas vezes assumimos resistências que se opõem a iniciativas de transformação, permanecendo enraizados em determinados lugares e em determinadas práticas.

Masschelein e Simons (2018) nos permitem pensar a invenção da escola como um ato de revolução, um ato de criação de um espaço democrático e livre, em que ordens

sociais estabelecidas começam a ser contestadas. Justamente pela contraposição aos ideais da aristocracia, a instituição escolar atuou em oposição aos privilégios das elites e proporcionou tempo igualitário, independente de antecedentes ou origens, para todos aqueles que a frequentassem. Em vista disso, justamente pelo papel da escola na introdução de possibilidades de desestabilização de certa estrutura social, sempre houve tentativas de domá-la e dominá-la “[...] em nome de algo que pertencia à ordem necessária das coisas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.116). Assim, a escola assume funções de acordo com demandas que lhe são elencadas, tanto pelas instituições externas, como pela própria. Acredita-se que, em tais investidas, os processos de ensino e de aprendizagem passam também a servir para propósitos predeterminados, em que os estudantes devem apropriar-se do “uso adequado” do conhecimento adquirido, de acordo com as necessidades sociais, econômicas e políticas de sua época.

Entendemos que, em meio a essa configuração, percebe-se a presença de um currículo em que o estudo, o pensamento e o exercício de aprender acontecem no intuito de servir a algo, e ao conhecimento não é permitido que saia de uma estrutura segura, garantida e estável. Pelos relatos nas entrevistas concedidas, conseguimos observar tais elementos percorrendo uma análise do quanto determinadas demandas influenciam na movimentação de práticas artísticas no espaço escolar, sintetizando-as para poucos momentos específicos. Isso ocorre em razão das exigências elencadas à formação dos estudantes, que parecem atuar de maneira central na elaboração e no andamento de práticas pedagógicas que priorizam a comunicação do conteúdo e o desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Especificamente nas falas das gestoras, podemos perceber indícios que refletem o sentimento de falta de autonomia e de estagnação da escola ao ter de cumprir as mais variadas funções, em especial as atividades burocratizadas, que parecem impedir o fluir que as práticas artísticas possibilitam:

Só que parece que a gente tá vindo pra um caminho contrário, cada vez mais engessados, cada vez mais presos, cada vez mais aquela cobrança de tem que dar conta de conteúdo, de determinada competência. [...] acho que a gente se amarra a determinadas estruturas, a determinadas necessidades que às vezes nem são nossas e nem são dos alunos, que tá posto e a gente né... (G2).

Porque nada parece que pode, né? Nada pode assim, né, tudo que envolve desacomodar, pensar diferente sabe, então foi assim, teve bastante resistência. E até por nossa parte, até pela parte da equipe diretiva, eu observo assim [...]. Então acho que essa resistência é meio que geral. Fazer esse diferente assim (G1).

Para pensar tal aspecto, recorremos novamente a Masschelein e Simons (2018, p.25), quando remetem-se à conceituação grega de *skholé* como “tempo livre, descanso, adiamento, estudo, classe, escola, lugar de ensino” para tencionar um fazer escola que vá além das funções elencadas à mesma. Com alicerce em *skholé*, entendem o escolar como uma composição particular do espaço para a presença de

um tempo que é feito livre, um momento de construção de uma suspensão das demandas produtivas da sociedade, que exigem da escola, do estudante e do docente, um papel o qual desempenhar. Sem destino, sem objetivo ou finalidade, o tempo livre concede, temporariamente, que as apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas não permaneçam em seu vigor, não as destruindo ou negando, mas sim, desorientado as instituições e “interrompendo o passado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.162). Dessa forma, volta-se ao *skholé* grego e a escola marcha em direções diversas, deslocando-se, movimentando-se, permitindo a existência de caminhos inéditos.

Podemos identificar nos relatos apresentados pelas docentes decorrências das interrupções dispostas ao cotidiano da escola e à naturalização de suas práticas. Tais narrativas percorreram a realização de um evento em específico, caracterizado como um Festival de Música, que repercutiu nos discursos de duas professoras de maneira central. Percebe-se que o mesmo conseguiu marcar o espaço de maneira significativa, provocando impactos potentes e permitindo a ocorrência de transformações:

Então muitos professores começaram a se mobilizar, participaram. O primeiro Festival de Música eu fiz sozinha. Nenhum professor me ajudou. O segundo Festival de Música foram nove (P1).

Então assim, o Festival de Música é algo que, não só movimentou aquela semana, mas teve todo um ruído, um barulho, de que algo vai acontecer, algo está acontecendo na escola (P2).

Compreendemos, portanto, que quando questionamos a respeito de práticas artísticas no espaço escolar, abordando-as em um sentido amplo, sua existência e, de certa maneira, a persistência pelas mesmas, encaminha uma discussão acerca do quanto a escola permite movimentos de abertura para aquilo que difere de estruturas já enraizadas. Pela suspensão das mesmas, podemos pensar no tempo livre para além de um significado que paire em uma locução expressa em “*livre de*”, ao encontro de uma relevância que atue no “*livre para*”. Para contemplar essas configurações, os autores apresentam o conceito de profanação, que junto com a suspensão, irá operar em favor de tal liberdade. Considerando o ato de suspensão como uma manifestação mais direta de um “*livre de*”, em que as coisas permanecem sem finalidades, podemos entender a profanação como uma segunda ação, um “*livre para*”, espaço em que as mesmas coisas são vistas com um olhar não direcionado e são novamente abertas ao mundo e ao estudante (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Nas palavras de uma das professoras entrevistadas:

Nesses últimos três, quatro anos, eu mudei muito a minha forma. Parece que antes eu tinha que fazer muita produção parece de fábrica, de indústria, sabe? E daí um dia [...] eu passei por alguém falando: ‘[...] pouco trabalho, é só isso?’. Eu fiquei pensando: ‘é, é só isso, mas só isso?’ Não é só isso, porque eles ficaram um tempão também pensando a respeito desse isso (P2).

Dussel (2017, p.109), referindo-se a Masschelein e Simons (2014), cita o profanar como um “[...] problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado”. No *skholé*, a profanação aparece como uma prática que coloca um saber instituído sobre a mesa, possibilitando o exercício do pensamento e, conseqüentemente, uma nova experiência acerca do mesmo. A existência da suspensão, da profanação e do tempo feito livre, portanto, permite que no espaço escolar apareçam barulhos e ruídos, percepções de que algo está acontecendo, de que pés estão marchando (sem rumo e ao mesmo tempo com inúmeros trajetos a percorrer), de que a fortaleza das árvores está sendo abalada.

3.3 Efeitos da arte: sons de experimentação

Diferentemente da primeira categoria, em que trabalhamos o impacto da arte na construção de uma docência inventiva, e da segunda, na qual abordamos as repercussões da arte na movimentação em direção a um espaço de *skholé*, os sons produzidos pelas práticas artísticas ecoam nesta última categoria visando uma aproximação mais direta com o estudante. Para isso, acreditamos ser importante levantarmos algumas concepções que tomamos a respeito da conceituação de práticas artísticas, reiterando que nosso objetivo não paira o alcance de definições fixas, limitadas ou verdadeiras. De outro modo, pretendemos estabelecer uma atenção às significações e aos movimentos produzidos pelas práticas artísticas, considerando como inúmeras as possibilidades de relação entre a arte e os processos de ensino e de aprendizagem.

De início, partimos da não associação da arte a especialistas, isto é, tentamos pensar além da figura comumente representada de um artista, não abordando conteúdos que atravessam conceitos como inspiração, talento ou genialidade. A partir de Loponte (2008, 2013, 2017), pensamos em uma arte que poderíamos considerar muito mais acessível, ou melhor, na existência de práticas artísticas que podem deslocar-se dos discursos que as distanciam do fazer cotidiano da escola.

Considerando a possibilidade da arte de proporcionar um rompimento com os modos mais lineares e previsíveis de pensar (LOPONTE, 2013), entendemos a mesma como um disparador de movimentação, como uma força que, pela sua emergência, distribui potencialidades que impulsionam o desejo de criação. A arte como uma “irrupção de acontecimentos”, como “ruptura de espaço e tempo” e “desequilíbrio” (LOPONTE, 2008, p.116) parece escapar de uma compreensão determinante, única e objetiva e, em função disso, concebemos as práticas artísticas no espaço escolar de modo ampliado, reconhecendo a dificuldade, ou talvez a impossibilidade, de abordá-las preconizando definições. Sendo assim, nossa escrita procura concebê-las para além de suas materialidades, não negando a relevância de tal aspecto, mas contemplando-as como experimentações diversas e singulares.

Um dos primeiros ecos dos efeitos das práticas artísticas ressoa a nossa compreensão quando percebemos a capacidade das mesmas de proporcionar um encontro diferente do estudante com a matéria escolar. Percebemos isso por meio da fala de algumas professoras entrevistadas:

[...] a gente precisa trabalhar na arte, a gente precisa vivenciar a arte. E uma coisa que eu noto é que no momento em que a gente traz o aluno para esse processo de ensino e de aprendizagem [...] a sala de aula fica mais significativa (P1). Eu acho que eles aprendem muito mais. [...] E aquelas matérias que eles apresentam no Telejornal, com certeza eles não vão mais esquecer. Porque teve assim um preparo diferente, eles tiveram que sentar, pensar, elaborar as questões e ver se na prática iria funcionar (P4).

Pelo relato das docentes, observamos que as práticas artísticas, enquanto potencialidades que impulsionam o desejo de criação, propiciam ao estudante que vivencie os processos de ensino e de aprendizagem de maneira a focalizar sua atenção em algo que o faz pensar, o convida para pensar e lhe faz “coçar a cabeça” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.51). Nessa perspectiva, entende-se a arte como capaz de oportunizar uma relação implicada do estudante com a matéria, ou seja, com o estudo, por ser a arte mesma ser capaz de conceder o imperativo da experiência. Loponte (2013, p.12), recorrendo à Nietzsche, irá discorrer acerca da necessidade de que a arte “imbrique-se nas nossas experiências de vida”, para que, assim, possamos nos deparar com os atributos de seres criadores. Desta forma, compreende-se que, quando em contato com a arte como um disparador de desejos e movimentos, ao estudante é permitido que saia de uma posição somente contemplativa, associada à uma aprendizagem pela transmissão de conhecimento, e que a partir de então, seja artífice de seu próprio estudar.

Para Larrosa (2018, p.394), é fundamental a relevância deste aspecto, quando afirma que a escola deve, primordialmente, ser “[...] um espaço e tempo para os estudantes” onde os mesmos podem separar-se do mundo dos adultos e ser, “simplesmente”, estudantes. Tal perspectiva vai ao encontro das considerações acerca de *skholé*, possibilitando o destaque de que, além de tempo livre, a escola é sinônimo de “liberdade de pensar e de sentir” (LARROSA, 2017, p.129), onde o estudar não pode ser recebido como um meio para diversas serventias, mas como uma finalidade que tem valor por si só. O que parece alinhado com a fala da seguinte professora:

[...] no momento que ele tá aí no meio, ele é um adolescente, ele tá aprendendo a lidar com suas emoções, ele tá se descobrindo como ser humano e também tem que dar conta de um monte de coisas. Então nada melhor que transformar algumas práticas em uma encenação da sua vida, né, de forma a expor aquilo que sente (P1).

Relatando a possibilidade do estudante de afastar-se por um momento daquilo que “deve dar conta”, a fala da docente diz respeito à capacidade da escola de apresentar-se como um espaço para que os estudantes “[...] reflitam sobre si mesmos, separados do contexto que os conecta a um determinado lugar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.34). Tal aspecto, além

de articular-se às considerações acerca da relação próxima do estudante com a matéria, pelo estudo, evidencia outro eco percebido pelos efeitos da arte nas práticas educativas: a exposição.

Tratada por Larrosa (2016, p.26) como “ex-posição”, a palavra recebe ao deslocamento de seu prefixo uma significância que está atrelada à descrição de um sujeito capaz de experiência, àquele que “[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Ou seja, o estudante que se “ex-põe” manifesta-se como aquele que proporciona a existência de momentos de “encenação”, em que seja possível “[...] elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos aconteceu e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso nos aconteceu exige de nós” (LARROSA, 2016, p.68). Nesta perspectiva, transformar práticas educativas em ensaios de vida, concedendo à arte que estabeleça-se como “[...] um terreno fértil para a abertura e possibilidade” (LOPONTE, 2008, p.118), é permitir que a experiência movimente o espaço escolar e que seja potência para a formação do estudante.

Por fim, a melodia. Entramos nesta última percepção dos efeitos da arte nos processos de ensino e de aprendizagem, procurando um contato direto com a experiência. Por si só, como algo que acontece na e pela irrupção de movimentos, a experiência, assim como a arte, parece ser algo incompatível com qualquer tentativa de determinação. Contudo, Larrosa (2016) nos oportuniza a pensá-la de maneira livre, compreendendo-a como um canto que acontece no tremor da vida e que toma forma a partir da singularidade de quem o sente. Tal tentativa de apreciação perante à palavra aparenta representar os significados elencados pelas docentes, que destacam a relevância da experiência para o acontecimento de transformações singulares no cotidiano do estudante:

Porque a ideia é a experiência, se expressar por meio de uma experiência. Se é uma experiência sensível, então como eles se tornam depois dessa experiência? Se saírem iguais, é que não rolou dessa vez, entende? Talvez na caminhada deles lá fora ou em algum momento (P2).

E a arte nesse processo, ela te ensina a tu te descobrir também, porque muitas vezes a gente se sente tão reprimido diante da sociedade. [...] na Semana de Leitura alguns meninos, eles tavam vestindo saias, de fantasia, sabe? Claro, eles não mudaram sua sexualidade por causa disso, mas eles tavam experimentando. E é isso que a arte faz, ela causa experimentação. Então isso também te ajuda a tu te descobrir, quebrar alguns preconceitos, né? Tornar as coisas mais claras, tu te desenvolve como pessoa (P1).

Pelas falas, nota-se que as docentes percebem que as práticas artísticas atuam no espaço escolar de maneira a potencializar experimentações de si, do mundo e da vida, nas quais não há resultados previstos. Neste sentido, a experiência é algo em que “[...] o real se apresenta para nós em sua singularidade” (LARROSA, 2016, p.68), transbordando qualquer identificação, qualquer representação, qualquer inteligibilidade e transformando-se em algo “[...]”

incomparável, não repetível, extraordinário, único, insólito, surpreendente” (LARROSA, 2016, p.68). Assim, na experiência, “somente” é permitido ao estudante que algo lhe aconteça. “Somente” lhe é permitida a capacidade para que seja quem se transformou após a experiência. E, contínua, esta pode produzir ecos que irão ressoar incansavelmente. A arte parece ser, na voz das professoras e gestoras, a possibilidade de fazer soar esta experimentação.

4 Conclusão

Ao início, a pesquisa tinha como objetivo central a análise da percepção das docentes acerca dos efeitos da arte nas práticas educativas e nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir da imersão junto ao material produzido nas entrevistas, percebemos que nossa discussão abrangeria uma amplitude complexa e ilimitada. Em função disso, a composição deste metatexto, no formato de artigo, percorreu construções de pensamento sempre em movimentação, compreendendo discussões transversais à docência, à escola e ao estudante.

A partir da junção dos relatos que se assemelhavam, a Análise Textual Discursiva possibilitou a emergência de três categorias. Com a primeira, “Fazer escola: docência inventiva”, percebeu-se que a docência atua como principal articulador entre práticas artísticas e demais práticas educativas quando “faz escola” de maneira inventiva. Por sua característica de errância, o docente relaciona-se com sua turma pelas tentativas, riscos e apostas em outros modos de ensinar. Também, reitera-se na categoria o maior destaque concedido às áreas de Linguagens e Ciência Humanas, aspecto que indica as práticas artísticas como relacionadas mais facilmente às mesmas.

Na segunda categoria, “A prática de marchar em direção ao *skholé*”, foi possível compreender o quanto exigências determinadas para a formação dos estudantes influenciam na pouca movimentação da arte no do espaço escolar, observando, além, as interferências em sua autonomia. Alicerçada nas funções que deve cumprir, a escola deixa de ser um tempo e espaço de suspensão das demandas produtivas, ou seja, de *skholé*. Contudo, indícios do mesmo foram perceptíveis nas entrevistas, como também de suas potências para transformações.

A terceira e última categoria, “Efeitos da arte: sons de experimentação”, produziu ecos acerca dos possíveis efeitos da arte para a formação – e vida – dos estudantes. Abordando a arte como uma irrupção de acontecimentos, de desequilíbrios e de desejo de criação, a aproximamos do espaço escolar por toda sua capacidade, por meio da percepção de gestoras e professoras. Um de seus ecos, evidenciou as práticas artísticas como capazes de promover uma relação diferente, mais implicada e pertencente, do estudante com a matéria escolar. Outro, relatou a “ex-posição”, uma atitude proporcionada pela arte, como condição fundamental para reflexões e práticas de si como sujeitos em formação. Já o último eco, produzindo melodia, trouxe a experiência como efeito primordial das

práticas artísticas na escola. Por si só, as experimentações – singulares – vivenciadas pelos estudantes parecem conceder à arte uma significância inquestionável quanto a sua relevância no espaço escolar.

Percorrendo junto à docência, à escola e ao estudante, foi possível adentrar, transpassar e ser tocado por espaços de invenção, *skholé* e experiência. Portanto, ao fim desta escrita, compreende-se a tentativa de despertar a atenção em direção às práticas educativas, aos processos de ensino e de aprendizagem e à arte (em toda sua potência vital) como uma atitude mobilizadora. Ainda, é necessário enfatizar que estes movimentos, despreziosos da verdade e desejosos pela criação, permanecem possíveis pelo entendimento de que para pensar a educação e a arte torna-se imprescindível que sejamos capazes de estar abertos ao imprevisto, ao que emerge, ao que altera. E àquilo que nos transforma.

Referências

- DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.87-111.
- GALLO, S. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, E.P.; CARVALHO, M.E.P.; PEREIRA, M.Z.C. (org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011. p.37-50.
- KOHAN, W.O. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LARROSA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LOPONTE, L.G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Rev. Bras. Educ.*, v.13, n.37, p.112-122, 2008.
- LOPONTE, L.G. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. *Education Policy Analysis Archives*, v. 21, n. 25, p.1-22, 2013.
- LOPONTE, L.G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Rev. Bras. Educ.*, v.22, n.69, p.429-452, 2017.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciênc. Educ.*, v.12, n.1, p.117-128, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- PEDRUZZI, A.N. et al. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. *Atos Pesq. Educ.*, v.10, n.2, p.584-604, 2015.