

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 18, janeiro a junho de 2007

OLHARES E INTERPRETAÇÕES DA TEORIA NA PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS ARTE-EDUCAÇÃO

Thaís Gonçalves Saggiomo¹

Ricardo Gauterio Cruz²

RESUMO

Evidencia-se neste ensaio uma adequação da arte, dentro dos currículos escolares, às necessidades vivenciadas historicamente pela sociedade, acompanhando sua evolução nas propostas educacionais. Através da análise das práticas sociais desenvolvidas ao longo do projeto AdoleSer, verificou-se a possibilidade de um processo de ensino/aprendizagem, dentro da Arte voltado para o desenvolvimento crítico, autônomo e criativo dos educandos.

Palavras-chave: Arte-Educação, Inclusão Social, Projeto AdoleSer.

ABSTRACT

An adequacy of the art, inside of the pertaining to school resumes is proven in this assay, to the necessities lived deeply historical for the society, following its evolution in the educational proposals. Through the analysis of the social practical developed throughout the AdoleSer project, was verified tht is possible a process of education/learning, inside of the Art directed toward the critical, independent and creative development of the students.

Keywords: Art-Education, Social Inclusion, AdoleSer Project.

Uma escola que se preocupe apenas em desenvolver a mente dos jovens e prepará-los tecnicamente para a vida profissional, descuidando de sua

¹ Pedagoga, Aluna Especial do Mestrado em Educação Ambiental – FURG. thaisfurg@yahoo.com.br

² Graduando em Administração de Empresas – FURG. ricardo_gcruz@hotmail.com

evolução em outros aspectos essenciais, não estaria educando a juventude, mas deformando personalidades, dando-lhes uma visão limitada da vida e do universo, propiciando-lhes um progresso somente unilateral. (REIS, 1988, p. 14)

1 INTRODUÇÃO

Verifica-se na arte-educação contradições historicamente pensadas e implementadas nos currículos escolares, partindo de sua inserção no ensino brasileiro, no qual a mesma disciplina que contemplava um estudo erudito, promovendo aos burgueses uma complementação de seu desenvolvimento lógico e abstrato, w ao mesmo tempo foi aplicada como um meio de favorecer a “produção” de futuros operários aptos a manejarem as máquinas industriais e submissos à ideologia dominante.

Em pleno desenvolvimento industrial e abertura das escolas públicas (início do século XIX), que se fundamentavam numa metodologia tradicional, a inclusão da Arte Educação (então chamada Educação Artística) nos currículos escolares tinha como principal função trabalhar aspectos ligados à natureza, com centralidade exclusiva no professor capacitado a uma prática mecanicista e desvinculada da realidade do educando, favorecendo a formação de mentes dóceis, domesticadas para o trabalho fabril.

Desta feita, seguindo a tendência da educação à época, o processo educativo desenvolve-se numa aprendizagem reprodutora, tolhedora das capacidades individuais e coletivas Assim, ao depositarem conteúdos que supostamente eram importantes a seus educandos, os educadores acabavam por perpetrar a alienação no processo educacional, promovendo a manutenção do sistema vigente no ato de descaracterizar a produção individual e existencial do aluno.

Baseada numa metodologia reprodutivista, alienadora e absoluta, tal processo educativo não possibilitava criação ou desenvolvimento do indivíduo, pelo contrário, atuava como aparelho de repressão e alienação. Tal prática educativa configura-se como um processo de desumanização, onde:

o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p.58)

Evidencia-se nas palavras de Freire, o processo educacional ligado à realidade social, sendo a escola uma extensão dos modos de relações sócio-culturais, que se constituem pela luta de classes, onde homens e mulheres, numa relação de poder e exploração, oprimem uns aos outros em prol de benefícios próprios, travando verdadeiras “guerras” em nome de um modo de produção que se reproduz historicamente as custas da exclusão, ou melhor, da inclusão por uma lógica perversa.

A adequação dos educandos a uma classe condicionada à reprodução e manutenção do sistema, vinculada a esta metodologia, dificulta o despertar humano para suas potencialidades individuais e coletivas, inviabilizando um processo criativo e autônomo dos indivíduos em seu “que fazer”, em sua prática social.

A pesar da evolução que se teve em termos educacionais, como por exemplo, na década de 30 (século XX), o movimento fundamentado na proposta Escolanovista - a qual baseia-se na formação de uma sociedade mais democrática, que buscava as motivações dos alunos num “aprender fazendo” – o métodos ainda estruturavam-se num processo limitador, não só pelo despreparo dos profissionais da área como também por não ser uma proposta que parta da realidade experimentada pelo educando, e sim um trabalho sem perspectivas de início, meio e fim, isto é, sem objetivos, resultando numa lúdica, porém solta, desconexa, desconsiderando a necessidade de temas contextuais, os quais apresentam-se como fundamentais na formação da consciência crítica.

Diante de tal quadro perde-se o sentido e os possíveis objetivos da Arte na escola. Somente após os movimentos progressistas (década de 80, século XX) é que retoma-se uma busca pela Arte em prol do desenvolvimento humano, capaz de contribuir para seu aprimoramento social, visando um desenvolvimento complexo, no qual o individuo seja considerado como um ser duo, constituído pelo que os romancistas gregos chamam de Logos e Eros. Ao falarem sobre a constituição humana – afirmam sermos seres constituídos por lógicas e sentimentos, não podendo se desconsiderar uma em prol da outra. E é nesta dualidade que (re)criamos nossa história e evoluímos enquanto espécie, transformando nossa realidade e nos realizando no conhecimento sobre nossa prática social.

Neste contexto, a arte educação como um processo autônomo, formador de sujeitos críticos e criativos, instiga o sujeito a novas percepções de si no mundo e principalmente com o mundo, possibilitando sua interagir na realidade num constante criar, recriar e transformar. É sobre estas aspirações que compreendemos a possibilidade da Arte intervir neste processo construindo junto com o educando as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Assim, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) uma importante contribuição para este possível reconfigurar-se da Arte na escola, oportunizando um processo criativo, no qual o educando possa encontrar-se, ou melhor, sentir-se parte da escola, identificar-se com ela e nela produzir novas relações que iniciem um processo de rompimento com a ideologia que nos deforma.

Sob esta compreensão é que percebemos a condução dos PCN's a um processo educativo, em Arte-Educação, dentro de uma proposta revolucionária, desestimulando práticas anteriormente assumidas pelas instituições escolares, e demonstrando caminhos nos quais a Arte assume um cunho científico, estando no currículo no mesmo patamar de importância das demais disciplinas.

Assim, vemos este documento como busca pela desmitificação da Arte como processo de reprodução ou simples sentimentalismo social, e sua afirmação como essencial no desenvolvimento da consciência crítica e do senso de participação e responsabilidade frente às demandas da realidade social, e frente a construção do devir humano.

2 BREVE RELATO SOBRE A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação artística entra no ensino brasileiro a partir de 1816, com uma forte influência norte-americana, onde a arte era ensinada nas escolas servindo a dois propósitos: evitar que houvesse erro na identificação entre obras de arte verdadeiras e falsas por parte da burguesia que freqüentava escolas particulares, através do estudo mais erudito; e a preparação de mão-de-obra especializada nas escolas públicas, onde se desenvolvia o estudo de desenhos geométricos e lineares, destinados a serem utilizados em seus futuros trabalhos nas fábricas.

Analisando a evolução do processo educacional até os dias de hoje e seu reflexo na Arte Educação, podemos enumerar as três principais tendências pedagógicas que permearam a história da Educação, cada uma de acordo com a realidade de sua época, conforme será abordado ao longo deste trabalho: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tradicional

A pedagogia tradicional, ainda presente nos dias de hoje, caracteriza-se por uma teoria estética mineral, isto é, ligada aos aspectos da natureza, dando aos alunos modelos prontos para que sejam reproduzidos, no intuito de pré-estabelecer um padrão de beleza universal.

Na prática, utiliza-se de um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que passa para os alunos informações consideradas verdades absolutas.

Suas práticas, segundo Fusari e Ferraz (1991, p.23) são empregadas nos métodos que foram enunciados pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que podem ser sintetizadas nos seguintes passos:

- a) Recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento;
- b) Apresentação de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas;
- c) Assimilação de novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações;
- d) Generalização e identificações dos conhecimentos por meio de exercícios;
- e) Aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização.

A Pedagogia Nova

A partir dos anos 30, nasce na Europa e nos Estados Unidos uma nova corrente pedagógica denominada de Escolanovismo ou Pedagogia Nova, que se contrapõe à pedagogia tradicional não só por seus métodos de ensino, mas pelo ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática.

Como nos coloca Fusari e Ferraz (1991, p. 27-28), seus métodos de ensino estão fundamentados nas idéias de John Dewey, considerando os interesses, as motivações, as iniciativas e as necessidades individuais dos alunos, num “aprender fazendo”. A concretização deste método exigia uma certa ordenação de atividades:

- a) Começar uma atividade
- b) Que suscitasse um determinado problema
- c) E provocasse levantamento de dados a partir dos quais
- d) Se formulassem hipóteses e explicativas do problema e desenvolvessem a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Esta tendência Escolanovista chega ao Brasil entre os anos 30 e 40, no período de crise do modelo agrário-comercial, época assinalada por várias lutas políticas, econômicas e culturais em prol da educação pública básica.

Após os anos 60 e 70, os professores adeptos desta corrente passam a trabalhar com diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos

interesses e temas individuais dos alunos, que se transformavam depois em conteúdos de ensino.

A Pedagogia Tecnicista

Esta corrente aparece no momento que a educação passa a ser considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. No Brasil, tal tendência é introduzida entre os anos 60 e 70, período caracterizado pela Ditadura Militar. Neste período, se reformula a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dando origem a Lei 5692/71, caracterizada pela ideologia de formação de operários, eliminando do currículo disciplinas que estimulam a formação crítica, como Filosofia e Sociologia, para dar espaço a disciplinas mais técnicas e de cunho moral e cívico.

A partir de 1981, começam a surgir associações de Arte-educadores em diversas regiões do país, com o intuito de discutir a prática que vinha se utilizando nas escolas brasileiras. O que acabou por ser constatado, foi “uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações com o que seria melhor para o ensino da arte”. (FUSARI e FERRAZ, 1991, p. 39).

A disciplina de Educação Artística toma novas direções com a formação destas associações, junto ao surgimento das tendências pedagógicas denominadas de Realista-progressista de educação escolar em arte, centrada na formação de um indivíduo mais crítico, mais autônomo, visando uma sociedade consciente de seus direitos de escolha, tornando-a mais livre e autônoma. Esta tendência incorpora em seu discurso a importância do desenvolvimento do abstrato, do subjetivo, do sentimento, estimulando a criatividade individual de cada aluno.

Segundo análise dos PCNs (BRASIL, 1997, p.30) somente em 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que retira a obrigatoriedade da arte do currículo, é que se acirram os movimentos artísticos em prol da valorização da arte como disciplina e área obrigatória no currículo, sendo contemplados pela Lei n. 9.394/96 que revoga as disposições anteriores, dando a área sua obrigatoriedade na Educação Básica. Assim, o ensino de arte voltou ao status de componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, com o intuito de promover o desenvolvimento cultural, crítico e criador dos alunos.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de inclui-la na estrutura curricular como área, com

conteúdos próprios ligados a cultura artística e não apenas como atividade (BRASIL, 1997, p. 30).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

A partir de uma análise histórica do ensino da Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, partindo da investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende, desestimulando práticas anteriormente citadas, que se encontram amontoadas e contraditoriamente presentes no discurso dos docentes da área junto a suas práticas.

Segundo os PCN's o "o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo" (1997, p. 32). Este documento retoma a Arte como disciplina de cunho científico, e fundamental na formação de todo ser humano, travando um paralelo com a ciência e a arte, afirmando que ambas respondem às necessidades de toda humanidade, "mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura" (BRASIL, 1997, p. 33).

Exemplificando suas aspirações, nos é relatado o quanto a arte se fez válida na organização histórica das culturas, tais como: a organização e classificação da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, etc.

Há de se reavaliar os conceitos dados à arte em nossa sociedade ocidental, pois esta não se restringe a pura sensibilidade, "na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano" (BRASIL, 1997, p. 34).

A criação de uma melodia para o músico ou a formação de uma bela coreografia para o dançarino dá-se da mesma forma que a solução de um problema para um matemático. Ambos são vindouros do fenômeno da criatividade que é despertada, por um processo que exige anteriormente um longo período de tempo: maturando questões, instigando possibilidades e adquirindo um levantamento contínuo de dados.

Apenas um ensino criador, que favorece a integração entre aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto (...) da razão e do sonho, no qual conhecer é

também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 1997, p.35).

3 PROJETO ADOLESCER

No histórico da educação, muitos educadores e educadoras buscaram elementos que formassem indivíduos aptos a produzir conhecimentos, saberes e competências correspondentes às exigências da sociedade. Neste processo, selecionam-se e revisam-se conteúdos, elaboram-se planos, criam-se disciplinas e metodologias com o intuito de uma formação completa e igual para todos.

Entretanto, nas diversas correntes teóricas trabalhadas no âmbito escolar, em nenhuma encontramos a preocupação com o desenvolvimento abstrato, criativo e estético do indivíduo, como se fôssemos formados apenas por conteúdos “prontos” e pré-elaborados. Sob esta perspectiva que procuramos encontrar na Arte, possibilidades viáveis para uma nova formação, não só escolar, mas concomitante a esta uma formação mais humana, solidária e criativa, através da qual o aluno descubra e (re)crie soluções para as problemáticas propostas pelo professor e pela realidade na qual está inserido.

Esta proposta fundamenta-se na análise do histórico da disciplina de Arte, nos registros bibliográficos, desde sua implantação nos currículos das escolas públicas brasileiras até o início do séc. XX; para que possamos identificar seu papel no processo de ensino/aprendizagem, juntamente com o estudo sobre os projetos de inclusão social que, atualmente, têm se inserido nas instituições escolares como forma de complementação na formação do educando, para assim, intensificar uma discussão entre a proposta escolar e as possíveis formas de intervenção da mesma no ensino e no cotidiano dos indivíduos.

Neste contexto se insere o *Projeto AdoleSER*, realizado na cidade do Rio Grande, pelo Núcleo de Desenvolvimento Social e Econômico (NUDESE) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. A reflexão doravante, estruturada a partir das relações e necessidades que se apresentaram no decorrer de tal projeto, partiram de relatos de alguns instrutores, da coordenadora e adolescentes participantes, por meio de questionários pré-elaborados e encontros presenciais com o grupo participante.

Tal análise nos permitiu, (re)descobrir na Arte, seu potencial abstrato, capaz de promover à comunidade escolar novas relações com a instituição, a partir de um trabalho crítico, criativo e autônomo. Por meio de relações e propostas prazerosas, o educando envolve-se num processo de identificação, envolvimento e responsabilidade com este espaço, que deixa de caracterizar-se por uma instituição castradora para dar início a uma

transformação em seu próprio eixo estrutural: a prática bancária aos poucos passa a ser substituída por uma práxis Libertadora.

Olhares e interpretações da teoria na prática do Projeto AdoleSER

Ao nos aproximarmos de sua estrutura de execução, nos foi possível identificar e problematizar a formação dos adolescentes participantes do projeto AdoleSER, como o desenvolvimento de capacidades e habilidades, o estreitamento das relações sociais e principalmente o fomento ao potencial de criticidade dos alunos, que de forma descontraída, descobriam novas formas de reler sua realidade.

Conforme uma das falas coletadas nos questionários, no que se refere ao Projeto AdoleSER: *“É uma coisa muito importante para mim, a onde eu aprendi, varias coisas e fiz muitas amizades, e trabalhamos em grupo e foi muito legal”* (depoimento de aluna participante).

Podemos perceber tais resultados, não só nas falas dos adolescentes, como também nos textos, cartazes e diferentes documentos construídos pelos educandos, nos quais evidencia-se o processo de esclarecimento das situações vivenciadas no cotidiano destes alunos, a compreensão gradual da importância do trabalho coletivo e o processo de auto-conhecimento, questões que ao longo do Projeto configuraram-se como um perceber-se nesta realidade como sujeitos capazes de interferir e de altera-la.

Ao analisarmos as diferenças propostas na metodologia assumida neste Projeto, observamos a utilização da Arte como fundamento prioritário, como podemos constatar na fala da coordenadora do mesmo:

“Dentro de uma concepção Freiriana, propomos oficinas e cursos presenciais permeados por atividades artísticas, lúdico-pedagógicas, jogos e saídas de campo. Todas as propostas de trabalho têm como finalidade trabalhar o contexto social dos adolescentes, visando construir junto com eles novas concepções sobre seu cotidiano, possibilitando-os a criação de alternativas individuais e coletivas que visassem uma caminhada rumo a um futuro diferente do experimentado pelos mesmos”.

Uma atividade educativa que não esteja voltada para as necessidades e curiosidades de seus educandos, buscando o aprimoramento de potencialidades, não atente esta demanda de adolescentes que, incomodados com sua realidade atual, já não aceitam mais métodos educacionais que a reproduza, métodos compreendidos pelos alunos como castradores, repressores e mecânicos.

Observemos o depoimento de um dos educandos, quando se refere às diferenças entre as oficinas e as aulas realizadas na escola: *“na escola só lemos e fazemos provas, aqui aprendemos fazendo brincadeiras, saindo da escola e o pessoal é legal”*.

Outra questão que se apresenta é a concepção dos alunos com relação a avaliação, cuja forma de aplicação é alvo de repúdio por parte dos educandos, conforme trecho de depoimento que segue: *“o que é feito no projeto não é avaliado com nota, e ai nos dá mais liberdade para fazer, os instrutores também exigem nosso esforço para realização das atividades só que como se fosse uma brincadeira, a gente não fica nervosa para fazer”*.

Aqui, tem-se importante relação com o que fazer da escola, pois nos é sabido o quanto autoritários e repressores são os métodos utilizados para avaliar os alunos, métodos que muitas vezes são encontrados em escolas com um discurso progressista, voltada para a formação do ser humano, respeitando tempo e espaço do mesmo, porem ainda muito limitada em sua prática cotidiana, na qual muitas vezes ao invés de promover ao educando um processo de humanização acaba por generosamente reforçar a desumanização.

Tal generosidade que se ofusca nos discursos professorais, manifesta-se perigosamente quando, ideologicamente, é interpretada por esta comunidade, posto que este sentimento sem comprometimento torna-se falso e instrumento de manipulação ideológica, como nos coloca Freire:

que a verdadeira generosidade esta em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida” medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”,. A grande generosidade esta em lutar para, que cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de suplica (1987. p.31).

Evidencia-se neste projeto a valorização do processo de construção dos educandos, e não essencialmente seu resultado final, que se mostra positivo nos trabalhos elaborados e produzidos nas diferentes oficinas executadas. Em sua proposta curricular observamos o trabalho das oficinas de musicalização, dança, teatro e artesanato em argila, que estão diretamente ligadas com a realidade dos participantes, comprometidas com a compreensão e percepção da importância do trabalho em grupo e do envolvimento de cada um com as problemáticas do seu cotidiano.

Em linhas gerais percebemos em todas as modalidades propostas nos PCN's, quando trabalhadas na prática do Projeto AdoleSER, apresentaram-se como alternativas

viáveis dentro de uma proposta escolar, nas quais os adolescentes não só trabalham o seu subjetivo, como também aprender a reler sua própria realidade.

Encontros e desencontros da Arte e suas possibilidades metodológicas

A análise bibliográfica, nos possibilitou uma maior compreensão sobre o papel da Arte no ensino, estudo que viabilizou uma nova conceituação sobre a mesma, contrária a experimentada no cotidiano das escolas públicas na Cidade de Rio grande. Caracterizada pelo ensino reprodutor, mesmo, que permeado pelas diferentes correntes teóricas elaboradas ao longo da história, a disciplina de Arte ainda configura-se dentro de um ensino voltado para os objetivos sociais massificadores, conforme podemos identificar na sua implementação e desenvolvimento nos currículos escolares.

Como nos traz Freire

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substitui-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão do ato de sua libertação é transforma-los em objetos que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transforma-los em massa de manobra (1987. p. 52).

Atualmente adequada as modernidades culturais, seu processo de alienação não se apresenta tão claramente, mas podemos constata-lo nos trabalhos realizados nas escolas que ainda encontra-se em seu quadro curricular tal disciplina como obrigatória no ensino médio, ou que a valorize no desenvolvimento do educando.

Bem como verificamos no encontro com os adolescentes, através da Arte o aluno aprende brincando, respeitando seu tempo e espaço, para um despertar crítico e autônomo, concretizando-se por meio de sua própria criatividade, na qual gradativamente vai se desenvolvendo e se aperfeiçoando num processo prazeroso, o aluno vai se descobrindo, reconhecendo suas capacidades e se posicionando no mundo, que antes lhe parecia distante e que ao encontrar-se nele sente-se pertencente e co-responsável.

As potencialidades do ensino da Arte nos currículos escolares mostram-se altamente viáveis num trabalho comprometido com o aluno, respeitando seu subjetivo, suas diferenças entre as habilidades cognitivas e abstratas. Comprometimento, que podemos perceber na execução do Projeto, ao desenvolver um trabalho com o subjetivo que ratificou a

intencionalidade de uma proposta libertadora, voltada para o resgate da complexidade humana.

Nesta perspectiva é que encontramos nas palavras Sawaia uma inquietação, quando o trabalho direciona-se a esta área do conhecimento humano, pois

(...) é preciso analisar criticamente a intencionalidade por trás da explosão de interesses pela subjetividade. Será que o motivo é o desejo de recuperar a dimensão humana esquecida pelo triunfo da razão positivista ou é a manipulação ou exploração mercantil da subjetividade em benefício do lucro, antagônicos à autonomia. (Sawaia, 1994. p.116)

A escola como centro de formação e educação de homens e mulheres inseridos no mundo, pode e deve incentivar e iniciar junto com seus educandos um processo de luta a favor de seu maior direito que é o de ser mais humano. Para isso, ela inicialmente precisa se configurar como tal, contando com uma relação de igualdade fundamentada no diálogo mediado pela realidade social e disposta a desenvolver com seus alunos e com sua comunidade novas alternativas de subsistência e relações sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos proporcionou a visualização de um processo de ensino/aprendizagem, dentro da Arte voltado para o desenvolvimento crítico, autônomo e criativo dos educandos. Uma vez que esta inicie um ensino a partir da realidade dos mesmos. Numa prática que se baseie nos princípios dialógicos, nos quais exigem dos professores um estudo aprofundado da realidade que os media, para que assim possam conduzir suas aulas a partir das experiências dos alunos, compreendendo suas necessidades e possibilitando a intervenção no seu aprendizado de forma mais eficaz, promovendo gradualmente uma interação na relação educador/educando.

Outro ponto que observamos é a possibilidade da escola tornar-se mais atraente para o aluno, através do ensino da Arte, convidando-o a fazer parte desta como sujeito responsável na construção da mesma, abrindo espaço para uma atuação livre, consciente e criativa, oportunizando aos educandos um envolver-se com o espaço no qual reflete seu conhecimento, através de suas decisões coletivas.

A arte em sua plenitude, também promove uma transdisciplinariedade (in)consciente, pois no momento que trabalha com a realidade trabalha ao mesmo tempo com as diferentes áreas do conhecimento e acaba por encontrar na descontração do ato artístico

uma forma de (re)elaboração de conteúdos, instigando novas formas de reler a própria realidade.

O desenvolvimento desta pesquisa também proporcionou aos sujeitos envolvidos do Projeto AdoleSER uma reflexão sobre o mesmo, despertando em alguns adolescentes uma maior compreensão sobre esta experiência, fazendo com que alguns buscassem a continuidade de sua formação inserindo-se em novos projetos de construção de identidade e formação profissional.

O fato de encontrar na arte tais possibilidades de intervenção escolar, não se define neste processo, apenas como um simples rompimento com práticas pré-fixadas historicamente, é preciso um trabalho em conjunto e bem elaborado com toda a escola, pois este exige espaço, tempo e principalmente comprometimento, não dos professores desta área, mas também de toda classe professoral.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Educação Artística: introdução à história da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

SAWAIA, B. B. Psicologia social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. e Sawaia, B. (Org.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense-EDUC, 1994.