

## Arte e Educação: Vivências Pedagógicas Expressivas no Curso de Formação de Educadores(as)

Maria Cristina dos Santos Peixoto\*

---

**Resumo:** A comunicação pretende mostrar parte dos resultados de uma pesquisa com a Arte, realizada com jovens, do Curso de Formação de Professores. Criamos **ambiências**, no sentido de **experiência**, sugerido por Larrosa. Entende que a Arte, enquanto linguagem contribui na constituição do sujeito (Vygotsky), na ampliação da consciência humana, ao incluir, no processo do conhecimento corpo, imaginação, intuição, sonho, lúdico, prazer. A pesquisa, apoiada nas categorias: auto-conhecimento, criatividade e solidariedade, propôs a vivência de diferentes linguagens expressivas (corporal, cênica, plástica, musical) e a **palavra**, na construção da subjetividade, do pertencimento a um grupo, da auto-estima. Busquei as contribuições de Morin, Ostrower, Read, e Vygotsky. A metodologia orientou-se em Certeau e Ginzburg. O corpus da pesquisa realizou-se através: observação; diário de bordo; produção de imagens; registro escrito; entrevistas; questionários; registros fotográficos e filmagens. Os resultados da pesquisa apontaram em direção a criativos cenários de “arteducação” comprometidos com uma formação mais consciente do educador.

**Palavras-chave:** educação pela arte - múltiplas linguagens - formação de Professores – vivências expressivas.

### ART AND EDUCATION:

#### Expressive Pedagogical Experience in Educators' Course

**Abstract:** The article intends to show some results from a survey of art, done with young people, from the Teacher's Training Course. Ambiences were created in the sense of experience suggested by Larrosa. He understands that Art, as a form of language, contributes to the constitution of the subject (Vygotsky), the expansion of human consciousness, and by including, in the case of body knowledge, imagination, intuition, dream, play, pleasure. The research, supported in the categories: self-knowledge, creativity and solidarity, proposed the existence of different expressive languages (body, scenic, visual, musical) and the word in the construction of subjectivity, of belonging to a group, of self-esteem. I sought contributions from Morin, Ostrower, Read, and Vygotsky. The methodology was guided in Certeau and Ginzburg. The body of search was conducted through: observation, logbook; imaging; written records, interviews, questionnaires, photographs and filming. The results pointed toward creative scenarios “art-education” committed to a training that is more aware of the educator.

**Key-words:** education through art - multiple languages - training. Teachers - expressive experiences.

---

\* Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Brasil.

## Introdução

O tema que trago para reflexão – **Arte e Educação** – representa algumas questões suscitadas na pesquisa de Doutorado em Educação que desenvolvi, na Universidade Federal Fluminense, defendida em 2006, e que hoje se estende em um Projeto no Colégio Estadual “João Pessoa”, em minha atuação como educadora e formadora de professores há trinta anos, autoriza-me, neste momento histórico, marcado por profundas contradições, pela fragmentação do conhecimento e do próprio ser humano, a penetrar nos complexos embates teórico-práticos vivenciados na formação de professores.

Venho percebendo em Cursos de formação de professores, a presença da crise multidimensional que têm refletido na simplificação/fragmentação da realidade escolar. Simplificação esta imposta por uma racionalidade fechada, originando práticas desarticuladas na formação integral do futuro educador, que tem seus fazeres engessados em “grades curriculares”, portanto, muitas vezes, distanciados de nós mesmos e do outro, contribuindo para a separação entre sujeito/objeto, conteúdo/forma, razão/emoção.

A realidade educacional vivenciada, leva-me a perceber que a ciência tem se baseado na própria exclusão do ser humano (MORIN, 1999), somando-se à exclusão do corpo, do afeto, ao desconectar o pensamento do sentimento, a objetividade da subjetividade humana no processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino de arte no curso de formação, este, geralmente, vem se restringindo ao aprendizado de técnicas, que acontecem por meio de aulas espremidas entre disciplinas que, em geral, são consideradas mais sérias, não tendo um espaço de ambiências, próprio para a criação.

Sabemos que o domínio da técnica é fundamental para a execução de qualquer trabalho, no entanto, o problema surge quando a técnica se transforma em um fim em si mesmo, quando a expressão e a iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano, passando a atividade a ser mecânica e desprovida de sentido.

Mergulhada em muitas questões, venho constatando o lugar periférico da arte - educação na instituição-escola e a necessidade de articular a arte, em uma abordagem integral aos fazeres pedagógicos, compreendendo a sua importância - um dispositivo para uma aprendizagem vivencial e criativa de si mesma e do outro. Nesta perspectiva, entendo que, mais do que o empobrecimento da vivência da arte no cotidiano escolar, é o olhar simplificador/reduzidor sobre o processo de criação, que não tem colaborado com o rompimento da fragmentação existente, sem viabilizar uma aprendizagem cheia de sentidos e significados para os nossos educandos.

A atualidade exige uma formação de professores menos fragmentada, que vá em direção à inteireza e à complexidade do ser humano, permitindo romper com as polaridades que, há séculos, foram impostas pela racionalidade, ainda presente, e exige a necessidade de se pensar a escola como um espaço potencial de criação de saberes humanos – sociais, éticos, lógicos, corpóreos, estéticos e culturais.

Quanto à categoria **vivência**, entendo que representa um saber do todo através da experiência das partes que possibilitem encontros com o próprio potencial, considerando o ser em suas múltiplas formas de expressão. Uma vivência ou uma experiência possibilita um aprendizado circular, integrando as funções psíquicas articulados em um todo expressivo do ser. Elas favorecem a inclusão do sujeito no

processo de globalização de sua interiorização/exteriorização, proporcionando um tomar de consciência do todo, possível, através da ação, ou seja, um **perceber-se em ação**.

Ao pensar no significado da experiência, Larrosa (2002) poderá ser um aliado nas reflexões/instigações. Segundo esse autor, experiência, em espanhol, é “o que nos passa”. Em português, experiência é “o que nos acontece”, assim, pode ser o que nos passa, o que nos acontece e, também, o que nos toca. Continuando sua análise, distingue experiência de informação, sendo que, ao contrário, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase uma anti-experiência. Por outro lado, sustenta que, por excesso de opinião, a experiência tem se tornado rara, também por falta de tempo e pelo excesso de trabalho.

Com essas reflexões e suportes teóricos fui delineando a minha pesquisa em arte e educação, pois, entendo que novos fundamentos teóricos, metodológicos e práticos necessitavam ser estudados, por formadores de professores, articulados às vivências e saberes dos educandos.

### **Tecendo as cores da arte**

A arte é a linguagem natural da humanidade e representa um caminho de conhecimento da realidade humana (OSTROWER, 1998, p.25-26). Assim, ela se faz presente, juntamente com a Ciência, desde as primeiras manifestações humanas.

Não existe apenas uma definição sobre o que é arte. Sabemos que a idéia de arte é construída socialmente, com base em referências históricas, através de teorias e outras referências sobre a formação escolar e os contextos sócio-culturais. Alguns entendem a arte sendo ao mesmo tempo,

uma atividade, uma forma de expressão e um campo de conhecimento. (Apud. Peixoto, 2003, p.36).

Pareyson (1997) entende a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. Tais concepções, segundo o autor, ora se contrapõem e se excluem umas as outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras, como se pode perceber na trajetória da história da arte na humanidade.

Confrontamos tais reflexões, com o dizer de Mendes (1972), que com as suas recorrentes análises sobre a arte, revela-nos: “A Arte é a expressão mais forte de originalidade de cada cultura. A arte é o fazer que se confunde com o ser, o fazer que é criação, criação do próprio ser” (p.1). A concepção de arte que ora apresentamos, poderá auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem que se direciona para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

Portanto, o fazer artístico através da criação, representa uma forma de mobilização de ações que resultam em construções de formas novas, a partir da natureza e da cultura, sendo, também, resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas.

Lembramos Paulo Freire (1985a), ao enfatizar a importância da criatividade na formação do homem:

Na verdade, quanto mais se ‘embrutece’ a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber ‘respostas’ a perguntas que não foram feitas (p.53).

Read (2001), inglês e profundo estudioso sobre a arte e a educação do século XX (1893-1968), defende a tese do valor da arte como meio educativo (p.15), acreditando,

juntamente com Platão, que “*a arte deve ser a base da educação*” (p.1), traz um olhar filosófico e psicológico em seus estudos sobre o tema e a compreende sobre dois pilares: um princípio da *forma*, oriunda do mundo orgânico e do aspecto objetivo universal de todas as obras de arte, e um princípio de *criação* peculiar à mente humana, que impele o homem a criar e a apreciar a criação de símbolos, fantasias e mitos que assumem uma existência objetiva universalmente válida apenas em virtude do princípio da forma.

Os autores com os quais começamos a enlaçar os fios da arte vêm ressaltar a estreita relação entre arte, educação, aprendizagem, ou seja, o valor pedagógico da arte no sentido de conhecimento, de expressão de sentimentos/emoções, de comunicação, de sensibilidade perceptual, de interação do homem com o seu mundo, além do seu potencial para a criação. Ostrower (1998, p.224) admite que todos os seres nascem com potencialidades sensíveis, e nos convida a pensar que:

A capacidade de criar formas expressivas contém um forte componente afetivo. Para criar, é preciso dar-se de corpo e alma, integrar a matéria em questão, identificar-se com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em desdobramentos formais.

Vygotsky (1999; 2001, 2003b), por sua vez, sustenta que a atividade criadora é toda realização de algo novo, tratando-se de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam no próprio ser humano (2001, p.7).

O autor, em *Psicologia da Arte* (2001, p. 321) enfatiza que:

Não é por acaso que, desde a Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. Tudo de que trata esse capítulo – todo o valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte, e, vêm inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica.

Percebemos o sentido educativo da arte e a prática a ela relacionada sugerido pelo autor em seus estudos, o qual sustenta que a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, considerando que ainda não foi elucidado devidamente. Uma vez que nos limitamos somente à análise dos processos que ocorrem na consciência, dificilmente encontraremos respostas para as questões mais fundamentais da psicologia da arte. Não saberemos em que consiste a essência da emoção, que, para ser entendida, precisa ir além do consciente (p.57).

Não é necessária uma perspicácia psicológica especial para perceber que as causas mais imediatas do efeito artístico estão ocultas no inconsciente, e que só penetrando nesse campo conseguiremos estudar de perto os problemas da arte (Ibid., p.81).

Dessa forma, além de Vygotsky (1988, 1999, 2001, 2003 a, 2003 b) fortalecemos em Baquero (1998), quando estes dois teóricos refletem sobre a linguagem, como constituidora do sujeito, ou seja, a arte potencializando a linguagem como ins-

trumento do pensamento. Afirmam que, quando o indivíduo se apropria da cultura e da linguagem, ele se auto-organiza, uma vez que elas são dinâmicas, possuem movimento e não se cristalizam.

De acordo com Vygotsky (2001), a arte, como forma de expressão da linguagem, tem a função de signo, fazendo a mediação do homem com o mundo e servindo como instrumento de transformação e de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, faz-se possível a criação de uma consciência de si, o que, posteriormente, também foi sustentado por Mendes (1972).

Sobre tal enfoque, Vygotsky atribui importância à linguagem no processo de internalização, que, por sua vez, cria a consciência. Assim, a linguagem parece desempenhar o duplo papel em: reconstruir internamente os Processos Psicológicos Superiores (PPS) e identificar-se como instrumento de mediação na interiorização deles.

Neste sentido, trago uma das vivências que foram desenvolvidas na pesquisa.

### Uma das vivências em “arteducação”

A partir dos caminhos percorridos que se entrelaçaram aos diálogos com os interlocutores que refletem sobre a arte enquanto um instrumento educativo, lancei-me em verificar se uma Proposta Pedagógica reflexiva / criativa, para o curso de formação de professores, por meio da oficina de criação que designei de “Espaço Vivencial: **Despertando o Ser**”, poderia atuar como mediadora na formação de uma consciência mais ampla e ética de jovens, futuros educadores, frente ao

seu mundo (interior e exterior), colaborando na abertura das fronteiras escolares para a interação/socialização no meio ambiente em que vive/atua.

Enfim, essas vivências pretenderam oportunizar que os educandos entrassem em contato com a sua subjetividade, suas linguagens e expressões primeiras, que reencontrassem o seu caminho próprio e construíssem novos saberes necessários à sua formação. Assim iam resgatando o sentido originário da palavra saber, que significa saborear, mediado por atividades expressivas, em interlocução com diferentes abordagens (corporal, cênica, plástica, poética, musical), que integrem as quatro funções psíquicas do Ser (pensamento, sentimento, sensação e intuição). Tais funções poderiam possibilitar que criação e vida se articulassem e se completassem, através da inclusão do educando como ator social do seu próprio processo. Portanto, poderiam vivenciar, consciente e sensivelmente, a sua complexidade, além da possibilidade de uma melhor percepção do outro, do seu companheiro de trajetória, abrindo-se para um processo de socialização pautado em relações solidárias, cooperativas e amorosas.

Para tanto, foram realizados encontros, com duas horas cada, durante o ano de 2008 com uma média de vinte jovens, participantes da pesquisa cursavam o 1º ano do Curso de Formação de Professores do Ensino Médio.

Chamamos o espaço de - **Oficina de Criação** - por entendermos que oficina é um local de trabalho, e que o ser humano elabora seu potencial criador através do trabalho (OSTROWER, 1998, p.31).

Dessa forma, a Oficina representa um local de um fazer, um fazer que se deseja criativo, na medida em que convida o corpo a participar, favorecendo a integração corpo e mente, objetividade e subjetividade,

conteúdo e forma, razão e emoção, individual e coletivo, partes e todo, que permitam construções e des-construções de formas externas, de pensamentos e de sentimentos, ou seja, um fazer-se e um des-fazer-se contínuos, em um movimento circular.

Sobre os sentidos, percebemos que os educandos não têm vivenciado, nas escolas, as relações sinestésicas (integradoras) com a realidade. Não são estimulados a relacionar o que vêem com o que ouvem, com o que tocam, com o que provam e cheiram, muito menos a relacionar o que pensam com o sentem.

Ao favorecer com que os sentidos nas ambiências fossem saboreados, possibilitou-se uma **experiência**, no sentido dado por Larrosa (2002), aquilo que nos toca, que nos faz viver o singular, o plural e a abertura para o desconhecido.

As ambiências foram construídas dando espaço para o **diálogo**, para a **tomada da PALAVRA** respeitando a escolha de cada um, quanto ao material a ser utilizado, buscando criar **surpresas** que despertassem a **curiosidade** e a **imaginação**.

Trago para aprofundamento das questões suscitadas, dentre as diversas vivências, uma das atividades desenvolvidas, quando utilizamos na Oficina, a argila, enquanto um dos materiais expressivos, vivenciados pelos participantes da pesquisa. A partir do contato/sensibilização com as doze placas de três quilos de argila cada uma, coletivamente, as mãos exploraram o material, sentindo sua textura, temperatura e colocando-se a criar formas. A avaliação deste fazer criativo, através da observação, da análise das fotos, da filmagem, dos escritos nos questionários e nos diários de bordo, foi capaz de revelar a profundidade de um trabalho conjunto que, na sua realização, exigiu que os corpos se expressassem, somando-se a diálogos, a tomadas

de decisões, à conciliação de interesses, à brincadeiras e à seriedade, além da alegria de manusearem o material compartilhado. Nesta vivência foi possível perceber como as necessidades mais variadas foram vivenciadas pela flexibilidade e maleabilidade que a argila proporcionou, pois, ela é mole, macia, sensual e faz sujeira, sendo atraente para qualquer idade. Além do mais, ativa os processos internos mais primários e viscerais, permitindo, aos educandos, sentirem-se unos, com o seu manuseio.

Oaklander (1980) aponta que a argila aproxima as pessoas de seus sentimentos. Talvez por causa da sua fluidez, ocorre a união entre o meio e a pessoa que o usa. Frequentemente ela aparece penetrar na armadura protetora, nas barreiras que criamos. Pessoas muito distanciadas do contato com seus sentimentos e que continuamente bloqueiam sua expressão geralmente estão fora de contato com seus sentidos. A qualidade sensual da argila, muitas vezes, oferece a essas pessoas uma ponte entre seus sentidos e seus sentimentos (p.85).

Neste sentido, a vivências com a argila pode ser profundamente gratificante, podendo-se viver “tudo”, metaforicamente, falando, apenas no contato, mexendo nela, pois, ela age como transformadora de um estado de desencontro para um estado de equilíbrio, favorecendo a auto-estima permitindo experienciar um senso incomparável de si próprio, o que acrescentamos a possibilidade do auto-conhecimento.

Observando o prazer na atividade, percebemos que a argila integrou as funções psíquicas que vivenciadas, fortaleceram a capacidade de fazer, de criar ao sentirem-se mais conscientes e inteiros.

Depois do relaxamento e de várias experiências com a argila, solicitei que percebessem, sensorialmente, a textura e a

temperatura da argila, observassem os dedos que são mais ágeis, os sentimentos que brotavam do próprio contato com a terra. Assim, o grupo foi se dividindo, um grupo de um lado e, o segundo, foi se agrupando no lado oposto.

Primeiramente, fizeram um sapo, que aos poucos foi se transformando em um urso de frente e de costas. Após muitos diálogos e manuseio da argila, a parte detrás do urso se tornou a frente de um macaco. As participantes se lambuzaram, tocaram-se e brincaram muito. Pedi que trocassem de posições, para que experienciassem outros lados do material, assim, o macaco recebeu uma gravata borboleta e uma banana nas mãos e o urso, um pote de mel, que se transformou em uma flor em sua mão.

Em minha observação, percebi que a proposta de trabalhar a argila através de um bloco grande e único favoreceu com que as participantes operassem cognitivamente através da síntese para que depois, chegassem à análise das partes. Foi interessante, perceber como ocorreu a decisão coletiva e definitiva, em relação à modelagem do macaco e do urso, que aconteceu de maneira tão natural e com tanta sutileza, como se as mãos, substituindo as vozes, conversassem amorosamente entre elas. Também, observamos que o grupo que se decidiu pela construção do macaco, representava o grupo mais extrovertido, falante e alegre, enquanto o grupo que elaborou o urso, além de ter trabalhado silenciosamente, representavam as jovens introvertidas, observadoras, aquelas que penetravam mais profundamente nas vivências.

O prazer no manusear o barro se encontrava estampado em seus rostos, no corpo todo que se comunica, mexendo-se, conversando, sorrindo, inquietando-se, quando a forma não correspondia ao nível da

representação mental, pois, a argila tem o poder de mobilizar a tomada de decisão. Assim, aquele que esteja inseguro foi capaz de superar este estado, ao sentir o controle da argila sendo transformada, pois, trabalhar com a argila não exige regras definidas para o seu uso, tampouco o certo ou errado, o belo ou o feio.

Na conclusão da atividade, falaram: *Dois animais, machos. Todo mundo tem dois lados, tudo na vida tem dois lados. Eles têm em comum a vida na selva e a cor. O urso está apaixonado, com uma flor na mão.*

No encontro seguinte, demos continuidade à atividade, e, fiamos nossos diálogos sobre a vivência. Muitos fios foram tecidos com uma polifonia de vozes que se tonalizaram em pensamentos, sentimentos, emoções que foram expressos, na alegria que sentiram ao construírem a escultura.

Assim, uma das participantes registrou:

Hoje fizemos a pintura do urso e do macaco, cada um pintou de um jeito, a escultura ficou com várias cores, ficou bem colorida. É bom trabalhar assim, todo mundo junto no mesmo trabalho. A união, o compartilhar do material, no final o ursocaco ficou bem colorido.

Aproveitamos este relato da aluna, para trazer uma de suas reflexões expressas em um dos questionários de auto-avaliação:

No início dos encontros me sentia um pouco fechada, quando estava aqui achava que aqui não era o meu lugar, mas quando eu saía me sentia bem por ter vindo e sempre queria voltar.

Depois, nos encontros comecei a me sentir um pouco mais confiante,

mais animada para encarar a semana, mais feliz, de bem com a vida. Também pude expressar em diversos trabalhos um pouco de mim, o que nem sempre eu deixo transparecer.

A experiência que temos tido como educadora nos faz perceber que muitas dificuldades profissionais de relacionamento poderiam ser minimizadas se fossem estimuladas atividades plásticas grupais com o objetivo de favorecer o compartilhar de materiais, o sentir a proximidade do corpo do outro, o buscar decisões criativas juntos para o mesmo fim.

Sem perder o fio da meada, com relação ao trabalho de construção do ursocaco, outros fios foram sendo sintetizados, enlaçando-se, entrelaçando-se, agora na fala de outra jovem:

O nosso urso e o nosso macaco representam o poder da fraternidade. Fizemos um MACURSO, dois machos, é o lado da amizade. Um animal de dupla face. Cumplicidade. O macaco é espontâneo, brincalhão e o urso é retraído. Às vezes, me sinto um pouco urso, precisando de carinho, de dengo e atenção. Gostei de ver minhas mãos trabalhando. No início, não acreditei que fosse dar, certo. Foi um trabalho de grupo. Sobre o urso, acho que é preciso de confiança para chegar até ele.

Outrossim, as avaliações dos educandos, em seus registros e nas imagens produzidas, demonstraram como o trabalho criativo com as artes despertou o potencial criativo, a solidariedade e o auto-conhecimento, ou seja, a aprendizagem de si mesmo, o que ficou evidenciado pela

motivação por novas buscas e transformações pessoais, pelo desenvolvimento de potencialidades, de autenticidades, de espontaneidades, de auto-estima. Ainda, busquei indícios e encontrei em suas falas: “*A Oficina foi uma grande oportunidade de aprender a ser, aprender a fazer e a viver com*” e “*A Oficina me ajudou, agora, a tentar dar o máximo de mim em tudo que faço*”.

### **Alinhavando alguns fios à minha urdidura...**

Com esta comunicação desejei instigar aqueles que comigo partilharam tais reflexões a pensarem nesta interface da Educação com a Arte.

Meu esforço foi religar algo que se perdeu ao longo dos séculos – sensibilidade/emoção (matérias primas da arte e da criatividade) à racionalidade. Assim, tentei, com a pesquisa, trazer a luz da sensibilidade à ciência, em suas teorias sobre a Educação e a Arte.

Na tentativa de seguir uma lógica complexa, não podemos, ao arrematar a nossa trama/urdidura sobre os cenários de “arteducação”, cair na sedução por uma conclusão, mesmo provisória, que reduza a um princípio unitário o valor da arte, enquanto um instrumento educativo. A arte, e o seu conseqüente processo de criação, carrega em si uma diversidade que torna impossível enquadrá-la em molduras limitadoras.

Esta pesquisa buscou unir suportes teóricos e científicos a vivências criativas em múltiplas linguagens expressivas, capazes de potencializar a criatividade de jovens. Nosso esforço foi religar algo que se perdeu ao longo dos séculos – sensibilidade/emoção (matérias primas da arte e da criatividade) à racionalidade. Assim, ten-



tamos com a pesquisa trazer a luz da sensibilidade à ciência, em suas teorias sobre a Educação e a Arte.

A pesquisa apontou para uma epistemologia emergente alicerçada em uma metodologia criativa, construtivista e transdisciplinar (MORIN,1999,2000), que viesse favorecer experiências em arte, de forma mais global e intergrupar.

A possibilidade dos jovens se perceberem sujeitos orgânicos no processo de construção do conhecimento, através do uso de diversas linguagens, como mediadoras da constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1988, 2001), representou um dos objetivos da pesquisa, que consideramos tenha sido atingido.

Indo na contramão de suportes teóricos sobre Juventude que ainda apontam uma essência juvenil, caracterizada por utopias, pela ausência da capacidade de reflexão, além de falta de empenho de transformação pessoal e social, os dados coletados na pesquisa sugeriram que se trabalharmos **em direção ao potencial juvenil**, negando-se trilhar os caminhos de suas limitações, poderemos estar dando um salto significativo em busca de propostas pedagógicas que ressignifiquem o ser e o fazer juvenis no espaço escolar.

Dessa forma, o nosso olhar durante a pesquisa ateu-se ao jovem enquanto potencialidade, com a possibilidade de sua inserção consciente e criativa na sociedade, e não percebidos no que lhes faltava, ou, enquanto um problema social que precisasse ser enfrentado, como, ainda, as políticas públicas se pautam, no dizer de Carrano (2003), Melucci (1997) e Peralva (1997).

Fomos em busca de jovens em uma situação real, enquanto seres concretos possuidores de conhecimentos, de desejos, de sonhos, de amores e de dores, tendo como preocupação, em cada experiência

com a arte, como foram elaborando suas situações de vida pessoal e escolar, seus problemas, seus conflitos e suas formas criativas/expressivas de sobrevivência, como Fischer (2002) aponta, sobre o valor da arte, enquanto um instrumento mágico, como uma arma da coletividade. A arte elevando o homem da fragmentação a um estado de ser total e íntegro (p.57).

O espaço potencial que designamos – **Oficina: despertando o Ser** – materializou-se como um espaço de fortalecimento e ampliação de conhecimentos já existentes, instigando com que novos conhecimentos fossem descobertos e, buscando transgredir conteúdos disciplinares, instituídos nos currículos escolares, tecendo saberes que se moveram na complexidade do contexto escolar.

Quantas vezes, as escolhas de tintas, pincéis, suportes diversos, além do toque na argila, o vestir-se com fantasias, misturavam-se à complexidade de uma polifonia de vozes que fiavam/confiavam diálogos sobre a vida e a morte, sobre preconceitos e política, ou sobre estratégias para conquistar amores.

Dessa forma, a Oficina de criatividade foi sendo tecida enquanto um território “sagrado” de criação, de celebração, do feminino e de reencantamento de si mesmo, do outro e da vida. Isso ao permitir que cada um pudesse criar suas próprias possibilidades de fazer e de ser, recuperando o prazer de aprender e a autonomia no exercício do pensamento e do sentimento, favorecendo a confiança, a segurança, a clareza dos próprios limites, permitindo com que cada um percebesse o estar se re-criando de forma consciente e prazerosa. Por sua vez, as ambiências trouxeram luz ao ato de criação, em sua função estética, poética e social, construindo-se como antídoto das práticas pedagógicas em arte, muitas vezes, limitadoras e silenciadas, que

são fruto de concepções a-críticas e a-históricas do mundo e do ser humano. Através das falas, dos trabalhos corporais e das imagens plásticas foi possível verificar como cada participante acalentou a possibilidade de perceber a sua inteireza possível.

## Referências bibliográficas

- Baquero, Ricardo.(1998) *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carrano, Paulo César Rodrigues.(2003) *Juventudes e cidades educadoras*. Rio de Janeiro: Vozes,
- Freire, Paulo, Faundez, Antônio.(1985) *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra .
- Larrosa, Bondía Jorge.(2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/ Mar/Abr, n.19.
- Melucci, Albert(1997) Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial. Rio de Janeiro: ANPED, Maio/ Jun/ Jul/ Ago, n.5, Set/ Out/ Nov/ Dez, n.6.
- Mendes, Durmeval Trigueiro .(1972) *Em busca de uma consciência original*. *Revista Arte e Educação*. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, ano I, n.9, p.10.
- Morin, Edgar.(1999).*Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental*. Rio Grande do Norte: EDUFRN.
- \_\_\_\_\_. (2000).*Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*). São Paulo. Cortez; Distrito Federal, Brasília: UNESCO.
- Oaklander, Violet. (1980).*Descobrendo Crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Ostrower, Fayga. (1998).*Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pareyson, Luigi. (1997).*Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Peixoto, Maria Cristina dos Santos(2003). *As artes de fazer o cotidiano na educação infantil*. Revista Prismas da Educação. Niterói, RJ: La Salle, v.1, n.1
- \_\_\_\_\_. (2006).*Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)*.Tese de Doutorado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- \_\_\_\_\_. (2008).*Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)*.Niterói: Intertexto.
- Peralva, Angelina Teixeira.(1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial. Rio de Janeiro: ANPED, Maio/ Jun/ Jul/ Ago, n.5, Set/ Out/ Nov/ Dez, n.6.
- Read, Herbert.(2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes..
- Vigotsky, L S. (2003a).*La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Ediciones Akal..
- \_\_\_\_\_. (2001). *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2003b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1999).. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.