

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO
NÍVEL: MESTRADO

FENOMENOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA
ALTERNATIVA NA PREPARAÇÃO DE EDUCADORES

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO CURSO
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRAN
DE DO SUL PARA OBTENÇÃO DO TÍTU-
LO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

AUTORA: SANDRA REGINA RAMALHO E OLIVEIRA

PROFESSORA ORIENTADORA: DOUTORA MARIA NESTROVSKY FOLBERG

PORTO ALEGRE, ABRIL DE 1986.

FICHA CATALOGRÁFICA

- 048f Oliveira, Sandra Regina Ramalho e.
Fenomenologia da experiência estética: uma alternativa na preparação de educadores / Sandra Regina Ramalho e Oliveira. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1986.
2v.: il.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
CDU: 159.942:371.13
371.13:159.942
159.942.001:371.132
371.132:159.942.001
7.01.001.4:371.13
371.13:7.01.001.4

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

- Sensibilidade: Formação de professores
159.942:371.13
- Formação de professores: Sensibilidade
371.13:159.942
- Professores: Formação: Sensibilidade
371.13:159.942
- Emoções: Formação psicológica de professores
159.942:371.132
- Formação psicológica de professores: Emoções
371.132:159.942
- Professores: Formação psicológica: Emoções
371.132:159.942
- Estética: Experiência: Formação de professores
7.01.001.4:371.13
- Experiência estética: Formação de professores
7.01.001.4:371.13
- Formação de professores: Experiência estética
371.13:7.01.001.4
- Professores: Formação: Experiência estética
371.13:7.01.001.4

Bibliotecária responsável:

Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430

Dedico a
JOSÉ AUGUSTO OLIVEIRA
toda a alegria e todo o
sofrimento que envolveram
este trabalho, bem como
todos os risos e lágrimas
da minha vida e este
bilhete:

Diz,
há vinte anos, escrevia
seu nome, escondida,
na última página do
meu caderno;
hoje eu o escrevo, orgulhosa,
na primeira página da
minha dissertação de mestrado
Com amor,

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
VOLUME I	
1. INTRODUÇÃO: JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	6
. ARTE: LUXO? LAZER? TRABALHO MANUAL? TAREFA "FEMININA"?.	7
. CRIAÇÃO ARTÍSTICA E FRUIÇÃO ESTÉTICA: A PRESENÇA DE PROCESSOS INTERIORES	13
. O CRIAR	13
. O FRUIR	16
. O CRIAR O E FRUIR NA CRIANÇA	18
. A SENSIBILIDADE E A PERCEPÇÃO	20
. EDUCAR?, O QUE É	24
. F-RAG-M-ENT-AÇ-ÃO	30
. NA SOCIEDADE → NA EDUCAÇÃO	30
. NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	34
. FENOMENOLOGIA	36
3. METODOLOGIA	41
. MODIFICAÇÕES NO PROJETO INICIAL	42
. CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO	43

. PARTICULARIDADES DESTA PESQUISA	43
4. FENOMENOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DISCUSSÃO	46
. INTRODUÇÃO	47
. VIVER A EXPERIÊNCIA RESISTINDO A ELA	50
. VIVER "VIVENDO": A ACEITAÇÃO	75
5. CONCLUSÃO	99
6. SUGESTÃO: VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	104
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

VOLUME II - ANEXOS

A EXPERIÊNCIA: DESCRIÇÃO, APARÊNCIAS, ESSÊNCIAS

PRELÚDIO	116
I ENCONTRO	118
II ENCONTRO	134
III ENCONTRO	150
IV ENCONTRO	158
V ENCONTRO	176
VI ENCONTRO	194
VII ENCONTRO	215
INTERLÚDIO	232
VIII ENCONTRO	234
IX ENCONTRO	236
X ENCONTRO	250
XI ENCONTRO	280

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à
DOUTORA MARIA NESTROVSKY FOLBERG,
que além de orientadora se fez amiga,
por saber,
entre tantas coisas,
que é possível guiar uma pessoa
para onde ela mesma quer ir:
tentar propor a mudança
de alguma coisa no homem,
no mundo,
no homem no mundo;
no educador,
na Educação,
no educador na Educação.

MARIA NESTROVSKY FOLBERG
DOUTORA EM CIÊNCIAS HUMANAS:
EDUCAÇÃO
PROFESSORA ADJUNTA DO DEPAR-
TAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALI-
ZADOS DA FACULDADE DE EDUCA-
ÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL.

Ao destacar
a PROFESSORA DOUTORA MARGOT B. OTT,
a colega MARIA TERESA TSCHIEDEL SACCOMORI
e a senhora MARGARETH RENNHACK PANIZZUTTI
que datilografou este trabalho,
quero agradecer a todos os professores,
colegas e funcionários do Curso de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

FENOMENOLOGIA	Estudo do homem na sua atitude natural diante do mundo e das coisas do mundo
DA	
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA:	Encontro entre o homem e a obra estética: obra de arte ou a natureza
UMA	
ALTERNATIVA	Opção
NA	
PREPARAÇÃO	Arte de preparar; é diferente de formação
DE	
EDUCADORES	Criadores de condições para a vivência de experiências

RESUMO

Partindo da realidade atual do ensino brasileiro, caracterizado pela fragmentação e pela centralização em torno de aspectos cognitivos, este estudo, utilizando-se do método fenomenológico, busca encontrar evidências do desenvolvimento da sensibilidade de educadores através da experiência estética.

Toma-se a experiência estética como geradora desta proposta por se acreditar que o desenvolvimento dos processos interiores nela envolvidos, destacada a sensibilidade, podem levar o educador a uma maior penetração tanto nas formas de arte, representativas do mundo vivido do artista, como nas várias dimensões do ser humano, próprias da sua natureza e do seu *ser-estar* no mundo. Esta é uma forma de sugerir que a experiência educacional seja vivida como uma experiência estética.

No presente estudo verifica-se a resistência dos educadores a este tipo de trabalho, causada pelo fato de estarem "viciados" em receber apenas transmissão de conhecimentos e por se sentirem vulneráveis ao expor seus sentimentos, o que vem reforçar a necessidade de desenvolver os aspectos afetivos na sua preparação.

Apesar da resistência demonstrada, encontram-se significativos indicadores de desenvolvimento da sensibilidade através da experiência estética do grupo de educadores que participou desta investigação.

ABSTRACT

Based on the present situation of Brazilian education, characterized by fragmentation and centralization around cognitive aspects, this study uses the phenomenological method in recognizing indicators of the development of educators' sensibility. This development is attempted by means of the aesthetic experience.

The aesthetic experience is taken as the generator of an alternative proposal in the preparation of educators for it is believed that the development of the internal processes involved in the perception of beauty - with special emphasis on sensibility - can lead the educator to more penetrating insights' both in art forms, representative of artist's experiences and in the various dimensions of the human being, inherent to his nature and to his *being-present* in the world; it is suggested that the educational experience should be lived as an aesthetic experience.

The resistance of educators to a work involving also emotional aspects is observed in the present study. Such resistance seems to be caused by the fact that educator are "addicted" to receiving mere transmission of knowledge and feel vulnerable to exposing their emotions. These phenomena reinforce the need to develop the affective aspects in the preparation of educators.

Significant indicators of sensibility development through the aesthetic experience are found in the group of educators participating in this investigation, in spite of their overt resistance.

"O que nós recebemos como pessoa no curso de magistério? Para a função de uma profissão profundamente humana? Nada!...

Não adianta saber a matéria se eu não sou professor, não sou ser humano...".

[(A), II ENCONTRO]

1. INTRODUÇÃO: JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

1. INTRODUÇÃO: JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

No vasto campo de pesquisa que a Educação oferece, considera-se primordial que o pesquisador, ao eleger uma área específica para estudo, o faça a partir da sua própria experiência. Nela, possivelmente, terá encontrado problemas e a partir dela poderá buscar alternativas.

Na atuação como professora de Educação Artística, Teatro e Estética nos níveis de pré-escola, 1º, 2º e 3º grau em Florianópolis, SC e Porto Alegre, RS, viu-se ressaltada a evidência de que os resultados pretendidos, em qualquer nível, são freqüentemente superados. O grau de mobilização dos indivíduos com propostas de trabalho envolvendo a Arte parece ser devida ao fato de que processos de criatividade e beleza, no fazer ou no fruir, incluem também esquemas interiores, subjetivos, emocionais.

Assim, a atividade artística, também na Educação, envolverá, além do físico e do racional, os aspectos afetivos do indivíduo. Portanto, esta tende a se mostrar como uma atividade de múltiplas possibilidades, e, como tal, parece ser indispensável ao processo educacional. Esta é a realidade encontrada em sala de aula, falando aqui da própria experiência da pesquisadora.

Apesar disto, no próprio ambiente da escola se encontram dois problemas básicos e interdependentes, responsáveis pelo modesto aproveitamento da arte na Educação, se considerarmos o seu potencial:

- 1º) a pouca importância reservada, em nossa realidade, à arte na Educação;

20) sua inclusão nos currículos de forma fragmentada, como uma disciplina desconectada das demais e de todo o processo educacional.

Estes dois problemas se interligam, já que o segundo não deixa de ser uma consequência do primeiro, por outro lado, questiona-se se a solução do segundo não poderia ser uma forma de resolver o primeiro.

A arte, em nossa sociedade, é discriminada. Frequentemente é confundida com luxo; outras vezes é considerada apenas lazer; alguns lhe imputam a característica de um fazer artesanal, e, portanto, inferior; outros, a vêem como apenas tarefa feminina, ou, pior ainda, *afeminante*. Razões histórico-culturais o determinam.

Trazida para a Educação já com estes estigmas, a atividade, pela forma que é proposta nos currículos - incluindo aqui o tão famoso *currículo oculto*, que é o currículo não manifesto - vê acrescida aqueles, outros rótulos pejorativos: "mero cumprimento da lei" (5.692/71), "matéria que não deixa em recuperação", ou, simples e simploriamente, "supérfluo". E, como supérfluo, a ela se reserva pouca importância.

O problema da fragmentação se apresenta como não sendo característico apenas da arte na Educação, mas de toda a Educação e da própria sociedade moderna. O progresso tecnológico e a maior profundidade alcançada nas diferentes áreas de conhecimento tem exigido, insistentemente, que o indivíduo se especialize. A divisão de trabalho é uma característica das sociedades modernas, seja qual for a sua ideologia. No entanto, considera-se que fragmentação não é o mesmo que especialização. Acredita-se que se pode conhecer e atuar mais especificamente numa atividade sem perder a noção do contexto. Para que isto aconteça, é fundamental que o ser humano se desenvolva, ele mesmo, como um ser plurifacético: técnico, social e político; ser, sentir, pensar, saber e fazer.

Se esse desenvolvimento vem sendo delegado, em sua maior parte, ao ensino formal, é necessário, para que não tenhamos pessoas alienadas da sociedade e de si mesmos a realimentar a sociedade fragmentada, que a educação seja oferecida de forma equilibrada e harmônica, qualidades próprias da beleza, como o souberam fazer os gregos na antiguidade clássica.

No modelo hoje vigente, ainda prevalece a "educação bancária", como foi definida por Paulo Freire. Há o privilégio do cognitivo, desconectado da realidade. Acredita-se que não são as conexões com a realidade, mas também, e anteriormente, a consciência de si-mesmo que poderão ser atingidas a partir de uma Educação integral, onde o físico, o racional e o emocional sejam igualmente privilegiados. E é justamente isto que a arte tem a oferecer.

Vemos que o êxodo rural e a explosão demográfica têm gerado, principalmente nos grandes centros, uma crescente demanda de escolas. Eis então que alguns vêm a escola como tão somente uma profilaxia ocupacional: se a criança está na escola, não está desocupada. Outros a vêem como apenas um restaurante compulsório gratuito. Será que atividade e comida são suficientes? Sem comida não se vive, dirão todos. E sem amor, por acaso se vive?

O que seria mais importante para uma criança (ou adulto?): apenas deter uma série de conhecimentos ou ter sua autoestima desenvolvida a partir da compreensão, estímulo e carinho de professores que tenham sensibilidade para perceber suas reais necessidades? Acredita-se que através da segunda situação seria bem mais fácil de se conseguir também chegar à primeira.

Este trabalho quer destacar a figura do educador: aquele, e mais frequentemente, em nossa realidade, aquela, a quem é delegada a tarefa de se responsabilizar, juntamente com a família e a sociedade mais ampla, pelo preparo das gerações futuras. Surge então a pergunta: como é forjado um educador? Os

cursos de educação, pedagogia, magistério e licenciatura oferecem teorias, métodos e técnicas. E conhecimentos específicos na área de opção. Concluindo: excetuando os estágios, são conhecimento livresco, não vivenciado. Como se vê repetidamente, a preparação do educador privilegia o cognitivo, desde o nível do ensino básico.

Aqui se pretende valorizar a vida "*vívida*", a experiência. Diante da exposição das idéias acima, quais sejam, a da pouca importância reservada à arte na Educação; a da sua fragmentação e do indivíduo nela envolvido; a das possibilidades da arte na Educação como alternativa para os dois problemas mencionados e a da crença na necessidade de se começar pelo educador, considerado o animador do processo educacional, se quer justificar um estudo que propõe resgatar o ser humano como sujeito plurifacético, humanizando a Educação através de um processo com vistas a desenvolver a sensibilidade do educador.

Assim, através de uma vivência onde se vai observar e refletir sobre os fenômenos vividos, destacando seu aspecto estético e estabelecendo relações com situações de ensino, buscar analisar as possibilidades do desenvolvimento da sensibilidade do educador.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

PAUTADO A PARTIR DOS PROBLEMAS
INTRODUZIDOS PELA JUSTIFICATIVA
DO ESTUDO

. ARTE: LUXO? LAZER? TRABALHO MANUAL? TAREFA "FEMININA"?

Os problemas de discriminação sofridas pela arte na sociedade projetam seus reflexos sobre a Educação. As conotações pejorativas implícitas atribuídas ao trabalho artístico se vêem reproduzidas no âmbito da escola.

A pouca importância, decorrente destes preconceitos, reservada às atividades artísticas na escola, não se constitui característica exclusiva da realidade brasileira. Ao expor a situação na França, PORCHER (1973, p.13) diz que, juntamente com a "*Educação Física*", a "*Educação Artística*" é uma disciplina rejeitada no próprio ambiente da escola. Segundo o autor, o aluno só poderá se dedicar a estas atividades no caso de sobrar tempo depois do cumprimento dos trabalhos relativos às disciplinas consideradas "*sérias*". Hierarquizando as disciplinas a serem ensinadas, prossegue o mesmo autor dizendo que ambas, ou seja, a "*Educação Física*" e "*Educação Artística*", "*situam-se nos degraus mais baixos da escala*" (PORCHER, op.cit.).

Ao se cientificar destas considerações, pode-se observar que a realidade francesa, com relação a este problema - Arte na Educação - é coincidente com a brasileira. A nossa situação é analisada por DUARTE JR. (1983, p.79). Este autor, da mesma forma que PORCHER (op.cit.), apresenta as disciplinas de conteúdo formal como as que são consideradas "*sérias*" e constata que somente a estas é reservada a devida importância. Ao criticar a organização da estrutura escolar "*que relegou a educação artística a se tornar uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas*", vê DUARTE JR. (op.cit.), como consequência, o fato da atividade ser considerada, na própria escola, como uma distração, uma espécie de lazer sistematizado, uma pausa para amenizar a seqüência das atividades "*sérias*" e "*úteis*".

As causas que teriam gerado esta situação de descaso com a presença da arte na Educação são diversas; em vários autores se pode observar referências a acontecimentos histórico-culturais que as teriam determinado. Entre os rótulos que têm recebido as atividades artísticas na Educação, encontram-se: "*trabalho manual*" (ou artesanal); "*tarefa feminina*" (ou afeminante); "*luxo*"; "*lazer*"; "*supérfluo*". Todos eles com conotações pejorativas.

Buscando-se estabelecer algumas das causas deste problema, ocorre de encontrá-las interligadas, ou seja, a presença de discriminação social e sexual num mesmo contexto histórico. Isto nos traz BARBOSA (1975, p.40) quando relata que, à exceção do "*Seminário de Olinda*", "*no Brasil, no século XIX inexistia qualquer espécie de programa de artes para meninos. Havia enorme preconceito quanto aos trabalhos manuais para o homem da aris tocracia, uma vez que o trabalho manual era reservado aos escra vos" (grifos da pesquisadora), (BARBOSA, op.cit.).*

Desta época em diante, é certo que houve significativa mudança na situação. Hoje, meninos e meninas, das diversas camadas sociais que frequentam as escolas, cumprem o currículo que traz a disciplina "*Educação Artística*", incluída como obrigatória a partir da vigência da Lei 5.692/71.

No entanto, o direcionamento e a própria interpretação da presença da atividade são aspectos a serem questionados e é o que faz DUARTE JR. (op.cit., p.78), quando constata a maneira "*disfarçada*" que a arte adotou para ter acesso à escola oficial brasileira.

Diz o autor que "*teve ela que se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser Arte. Virou tudo: de senho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domés ticas, fanfarras, etc. Tudo menos arte". Ainda segundo este autor, a causa da utilização de "*disfarces*" seria a adequação da disciplina aos objetivos do ensino no tocante à formação de mão de-obra e ao "*adestramento do indivíduo para o exercício de uma profissão (técnica) lá fora, no mercado de trabalho*" (DUARTE JR.,*

Nestas idéias, o que se vê registrada é a apropriação do lugar destinado à arte por atividades, talvez até criativas, e assim, metaforicamente, chamadas de "artes", mas no en tanto, todas, por natureza, utilitárias.

A inclusão do desenho geométrico em aulas reservadas à arte é outro ponto a ser considerado. Impregnado de um "status" superior, talvez pelo fato de implicar em mensurações e ensejar avaliações objetivas, atribuindo assim mais poder ao professor que vai "ensinar" alguma coisa a ser reproduzida, o desenho geométrico, presente há muito tempo em nossos currículos, vem sendo aceito como "conteúdo" até os nossos dias. A contradição se estabelece a partir do momento em que se atrela o desenho geométrico à objetivos educacionais que não podem ser alcançados através de sua prática.

Segundo BARBOSA (op.cit., p.84), a inclusão do desenho geométrico em aulas reservadas à arte se deve à influência positivista que dominou o nosso ensino no final do século passado e início deste século. Seu objetivo era a "racionalização da emoção", se é que isto seja um objetivo a ser proposto. Conforme a autora, pode-se observar o poder de duração de certas influências bem como a "fantasia" de moderno que vestem certos conteúdos, em forma de objetivos, ao se constatar, ainda hoje que "...algumas abordagens metodológicas que herdamos do século XIX ainda persistem, como é o caso do ensino da Arte identificado com o ensino do desenho geométrico e variáveis em torno dele, pretendendo-se atingir objetivos da educação artística contemporânea, como mecanismos de comunicação, nos aspectos de expressão e apreciação" (BARBOSA, op.cit.). Concluindo seu pensamento, diz a autora que, desta forma, mudam os objetivos, mas no ent tanto, os métodos continuam os mesmos.

Na questão relativa à conotação de luxo ou elitismo que a arte adquire, talvez seja sua causa primeira a vinda da família real para o Brasil, em 1808. Nestas épocas diversas medidas foram tomadas com o objetivo de tornar a Colônia mais "civilizada" e, entre outras providências está a vinda da "Missão Francesa": D. João manda buscar uma série de artistas franceses

para dar início ao ensino das artes no Brasil. Foi através da "Missão Francesa" que se pode fundar a "Academia de Belas Artes", considerada por DUARTE JR. (op.cit., p.111), "o germe inicial da nossa educação artística".

As conseqüências da chegada da "Missão Francesa" são analisadas por BARBOSA (op.cit., p.41), onde a autora considera importante a sua contribuição para a laicização da arte, mas, em contrapartida, registra como sua influência mais notável - e negativa, - a conotação de elitismo e anti-democracia que imprimiu à atividade, uma vez que se baseava no culto à beleza e no mito do dom, o que tornava a arte apenas privilégio de alguns.

Ainda se referindo à presença da "Missão Francesa", a mesma autora (BARBOSA, 1978, apud DUARTE JR., 1981, p.114) amplia seu pensamento, chegando ao preconceito existente em nossos dias: "afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para 'the happy few' e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade superflua, um babado, um acessório da cultura".

A reflexão sobre o caráter elitista que a arte adquire pode ser complementada com afirmativas de DUARTE JR. (1981, p.115; 1983, p.77). Diz o autor que, além de ser considerada um luxo, a atividade seguia cânones europeus. Convém lembrar que a arte européia adotada já vinha impregnada de conotações de luxo, uma vez que já, como passou a ser aqui, a arte se destinava ao lazer e ócio das classes mais abastadas. Importou-se a arte e importou-se o preconceito. Para reforçar a característica de deleite da elite, o ensino da arte encastelou-se em "conservatórios" e "academias" particulares.

Isto posto, pode-se avaliar que, qualquer outro tipo de manifestação artística que não fosse enquadrada nos cânones importados, mas sim, autênticas manifestações da nossa própria cultura popular, eram prontamente rejeitadas. Hoje em dia, este fenômeno ainda ocorre, apesar de já haver alguma conscientiza -

ção em relação a se preservar valores que, pelas elites, são, com frequência considerados primitivos e incultos.

Se a "Missão Francesa" trouxe ao nosso país a arte caracterizada como privilégio de poucos, verifica-se em PORCHER (op.cit., p.13) que os franceses, em seu próprio país, sã agora começam a se libertar da visão de arte como um luxo: "*Não há dúvida que até uma época recente a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. As muralhas estéticas definiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante*".

Outro problema que merece destaque ao se analisar as causas da discriminação sofrida pela arte é o relacionado com o sexo do artista, ou, mais especificamente, o preconceito de atribuir, preferencialmente, à mulher a "capacidade" ou "possibilidade" de se dedicar a trabalhos artísticos. Por trás desta caracterização de atividade "feminina" está subliminamente posta a idéia de que, ao não ter capacidade para o "trabalho rentável", a mulher pode se ocupar com uma tarefa não ameaçadora para a competitiva sociedade patriarcal; por outro lado, por estar o homem preocupado com o "trabalho rentável" à mulher é reservado o "privilégio" de se ocupar com tais atividades. Aqui se estabelece uma dialética entre a mulher e a arte: a mulher é discriminada por ser mais adequada para se dedicar às atividades artísticas; no retorno, a própria arte é discriminada ao ser considerada tarefa feminina.

O mais grave indicador desta questão se dá quando o homem se torna artista. Frequentemente ele poderá sofrer preconceitos de ordem sexual, no momento em que a sociedade pode por em dúvida a sua masculinidade. Talvez muitos potenciais artísticos tenham sido abafados por este tipo de discriminação.

A qualificação de arte como tarefa feminina também está interligada com a de luxo e, da mesma forma que outros preconceitos, não é característica exclusiva da sociedade brasileira. Segundo BARBOSA (op.cit., p.39), "*o conceito do ensino da arte como adorno firmou-se quando foi estabelecido nos programas de escolas para moças nos Estados Unidos (...) nas primei-*

ras décadas do século XIX", (grifos da pesquisadora). Conforme a mesma autora, no Brasil, na segunda metade do século XIX, quando, da mesma forma, a arte foi incluída nos currículos de "*escolas para moças*", tinha-se a idéia de que esta seria uma atividade importante para a formação de tais moças, uma vez que propiciaria ameigar o caráter e refinar a sensibilidade. Atrás destes objetivos pode-se entrever a intenção domesticadora de um discurso paternalista, já analisado anteriormente.

Para ilustrar a concepção de arte como adestradora do comportamento das mulheres, apresenta-se idéias de MATTOS (1923, apud BARBOSA, 1975, p.39). O autor atribuiu importância à arte da educação das mulheres porque, através dela, seriam assimilados "*os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da 'toilette' até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçarias, tapetes e, sobretudo, a boa escolha de objetos, estatuetas e quadros*". Vista sob este enfoque, a arte se caracteriza, mais uma vez, como elitista e supérflua. E o pior: domesticadora.

Utilizando-se mais uma vez BARBOSA (op.cit.), quer se concluir aqui evidências de elementos sugestivos para uma reflexão sobre o problema da discriminação da arte e suas consequências sobre a arte na Educação. Desta vez, a autora aborda a presença de uma insinuação tanto na sociedade norte-americana quanto na brasileira: "*ambas as culturas (...) sugerem frequentemente que as experiências em Arte são um luxo dispensável, podendo despertar impulsos para o efeminamento e a boêmia*", (grifos da pesquisadora).

Estes últimos preconceitos, um deles já abordado anteriormente, por si sós, já seriam suficientes para justificar a rejeição à arte na Educação, se se considerar a tendência conservadora ainda presente em nossa sociedade.

. CRIAÇÃO ARTÍSTICA E FRUIÇÃO ESTÉTICA: A PRESENÇA DE PROCESSOS INTERIORES

O CRIAR

A arte se encontra numa dimensão especial entre as formas de comunicação. A obra de arte constitui-se num documento histórico de um tempo e uma sociedade, gerada a partir do mundo interior do artista, onde, provavelmente, o seu contexto sócio-cultural terá exercido influências.

O estudo da criatividade é uma preocupação até certo ponto recente na história da humanidade. É possível que a inexistência de conhecimentos mais remotos relativos à criatividade esteja ligada a um fator essencialmente religioso. Segundo ROUGEOREILLE-LENOIR (1983, p.8), durante muito tempo não se atribuía ao homem a capacidade de criar; ao contrário: a idéia do homem como ser capaz de criar era considerada sacrilégio. Isto porque "*criar*", etimologicamente, significa fazer do nada. Assim definida, era considerada tarefa exclusiva do Criador. Nesta mesma linha de raciocínio, pode-se perceber a ligação deste pressuposto com o objetivo utilizado para qualificar o indivíduo que cria. Chamamo-lo de "*criativo*" e não de "*criador*". Também justifica-se pela concepção do ato de criar como prerrogativa divina, o fato de muitas obras e invenções da Idade Média terem permanecido anônimas.

Foi neste século, principalmente nas últimas décadas, que o fenômeno da criatividade passou a ser estudado com maior interesse. Pesquisas têm sido desenvolvidas sob a aprovação e patrocínio de sociedades industrializadas que se preocupam com as potencialidades inventivas do indivíduo criativo para, posteriormente, se apropriarem de seus inventos.

No contexto das sociedades modernas, o desenvolvimento da criatividade adquire assim relevância e é transformado em

importante objetivo educacional. De fato, a criatividade tem se mostrado necessária em todas as áreas da atividade humana, na solução de problemas e na busca de transformações.

Do estudo da criatividade, tem se ocupado, principalmente, a Psicologia. Segundo MARIN (1976, p.11), a Filosofia tem procurado estabelecer diretrizes para as atividades criativas, avaliado sua posição e suas relações na vida e no mundo e levantado formas a serem utilizadas na Educação para desenvolvê-las ou mantê-las. "*Mas é no próprio terreno da Psicologia que a criatividade tem sido estudada mais profundamente*", segundo a mesma autora.

O interesse da Psicologia pelo assunto se dá pelo envolvimento de processos interiores no fenômeno da criatividade. Apesar de parecer que a atitude criativa ou o "*comportamento divergente*", segundo TORRANCE (1976), seguir a mesma tipologia, in diferentemente da área de atividade do indivíduo, neste trabalho há um interesse específico pela criatividade na esfera artística.

Ao se caracterizar a criatividade como objeto de estudo da Psicologia, o que se pretende é mostrar a presença de processos subjetivos, interiores e emocionais, que justificam o interesse desta ciência pelo fenômeno criativo. No presente estudo, no entanto, não lhe será dado um enfoque psicológico, mas fenomenológico. Partir-se-á da premissa que o fenômeno existe, porque está presente na vida no mundo, mas se levará sempre em conta que nele estão presentes fatores psicológicos.

Segundo NOVAES (1972, p.18), MATISSE afirmava que "*criar é expressar o que se tem dentro de si*". Neste depoimento, o próprio artista define o processo que sentia se desenvolver em si mesmo como um processo interior, que se traduzia na sua obra. A opinião do artista é fruto de sua vivência, sua experiência. Assim sendo, além de se aceitar posicionamentos de estudiosos da área da Psicologia, aos artistas se atribui também destaque, não maior ou menor, pois a natureza de seus pontos de vista são diferentes. Consideram-se ambos os enfoques relevan -

Buscou-se em outro artista, OSTROWER (1983, p.10), suas considerações sobre a natureza dos processos de criação. Segundo ela, eles ocorrem no âmbito da intuição. São processos essencialmente intuitivos, e, como tal, anteriores a qualquer racionalização ou consciência. A conscientização da forma criada, ainda segundo a mesma autora e artista, se dará num segundo ato, posterior ao da criação, que é o ato da expressão, ou seja, quando se dá forma à forma até então só presente na imaginação.

Revendo as teorias psicológicas sobre a criatividade, NOVAES (1972, p.p.22-8) observa que entre as que abriram caminho para a compreensão do fenômeno estão o *associacionismo*, o *gestaltismo* e a *psicanálise*. Diversos estudiosos se preocuparam com o fenômeno, como FREUD, ROGERS, MACKINNON, JUNG, ADLER, ALLPORT, MASLOW, GUILFORD. Entre tantos estudos e respectivas conclusões, observa-se que algumas teorias se apresentam críticas a outras e, em alguns casos, constituem-se em aprofundamentos de estudos anteriores.

Destaca FREUD sua tese da "*catharsis criadora*", onde atribui a criatividade a um conflito dado a nível do inconsciente e onde equipara os impulsos criativos aos neuróticos. Segundo FREUD, a diferença entre esses impulsos está no fato da pessoa criativa aceitar e utilizar as idéias produzidas no inconsciente, ao contrário da neurótica.

A tese da *auto-realização* de ROGERS prega que a pessoa "*é criativa na medida em que se realiza como ser humano*". ROGERS vê o ser humano como potencial e sua tese se baseia nas necessidades de realização destas capacidades e no prazer conseguido através destas realizações, que viriam a reforçar o próprio organismo e o ego.

O que se pretende, ao se citar os autores - artistas e estudiosos - e algumas de suas idéias, relacionadas ao fenômeno da criatividade, não é adotar uma determinada teoria "*pronta*" para embasar este estudo, mas sim, resgatar nelas os processos de criação como uma capacidade importante do ser humano e,

reconhecendo seu valor, desvelar que no ato de criar estão envolvidos processos de ordem inconsciente. E, mais ainda, caracterizar os sentimentos como fatores que propulsionam estes processos.

A obra de arte seria, então, o produto palpável de um ato anterior e interior, gerado pelos sentimentos, trazido à consciência no momento em que lhe é dada forma, a qual se transforma em um símbolo destes sentimentos. Ou, como sintetiza DUARTE JR. (1981, p.82), "*a obra de arte constitui-se na objetivação dos sentimentos, ou seja, na sua concretização em um símbolo*".

O FRUIR

Uma vez formalizado, o sentimento contido na obra de arte poderá ser vivenciado pelo fruidor, que é a pessoa que, utilizando como canal os seus sentidos, procurará fazer chegar aos seus próprios sentimentos o que foi percebido como expresso pelo artista.

Considerando-se que, inevitavelmente, as experiências do criador serão sempre diferentes do fruidor, mesmo que ambos pertençam à mesma realidade, o fruidor poderá atribuir significados transcendentais ao conteúdo consciente do criador. Poderá o fruidor captar nuances sentidas pelo criador, mas codificadas na obra sem a sua total consciência? Por este motivo, pode-se considerar a obra de arte como uma obra aberta, isto é, sujeita à interpretação do fruidor, a partir do seu "*mundo interior*". Fruir uma obra, criada pelo Criador ou por um criador, tentar, através dos seus símbolos entender o seu significado, é viver uma experiência estética. Vale dizer, a experiência estética consiste na relação entre o fruidor e a obra fruída.

Conforme QUADROS (1981, p.8), esta relação deverá ser intensa, uma vez que, "*cada ato estético é a vivência daquelas*

séries abertas de reações experimentadas pelo ser humano no campo da sua sensibilidade, tomada no seu sentido mais pleno e mais elevado, diante de qualquer fenômeno natural, espiritual ou artificial".

Ressaltando-se a posição do autor, quer-se deixar claro que a experiência estética não se dá exclusivamente na relação ser humano - obra de arte, mas própria do homem diante de qualquer fenômeno - natural, espiritual, artificial - desde que através da sua sensibilidade, no sentido "pleno" e "elevado".

Assim, pode-se observar que os processos interiores, subjetivos, emocionais, não são privilégio da pessoa do criador, mas também do fruidor.

Numa reflexão superficial sobre o fenômeno artístico, poderia acontecer de se dar maior importância ao artista e sua obra, relegando o espectador ou fruidor a um segundo plano. No entanto, esta não parece uma visão adequada à convicção fenomenológica e humanista deste trabalho. Sendo a obra de arte considerada aberta, ela se completa na pessoa do espectador. Além de ser o documento de um tempo e lugar, a obra de arte não é um objeto parado, porque existem relações dinâmicas com o fruidor, através do tempo e espaço.

Conforme DUFREÑNE (1972, p.82), "o espectador não é somente a testemunha que consagra a obra, ele é, à sua maneira, o executante que a realiza; o objeto estético tem necessidade do espectador para aparecer".

O símbolo, a forma, ou seja, a obra, talvez se possa dizer estática: sua linguagem é intemporal e universal. Seu significado, no entanto, será dinâmico porque é gerado por sentimentos resultantes de vivências e é fruído por esta mesma estrutura de dimensão emocional. É o que pretende dizer DUARTE JR. (1981, p.86), ao defender a idéia de que a obra permanece com suas qualidades, não deixa de ser ela mesma, apesar de sua forma só se tornar válida em seus aspectos estéticos quando puder

ser observada e compreendida em todas as suas perspectivas.

Neste estudo se tem utilizado a palavra "forma" e alguns de seus derivados como "formar", "formatizar". Quando isto acontece, quer-se adotar o pensamento de PAREYSON, encontrado em ECO (1981, p.15), concernente à teoria da formatividade:

"toda a vida humana é, para PAREYSON, invenção, produção de formas; toda a atividade humana, tanto no campo moral como do pensamento e da arte, origina formas, criações orgânicas e perfeitas, dotadas de compreensibilidade e autonomia próprias: são as formas produzidas pela ação humana os edifícios teóricos ou as instituições civis, as realizações quotidianas ou os empreendimentos técnicos, um quadro e uma poesia".

Pode-se observar nas palavras de ECO sobre a tese de PAREYSON pontos de contato com a teoria da auto-realização de ROGERS, uma vez que ambos generalizam a presença da criação - invenção ou criação de formas. Se para o primeiro, toda a atividade de humana consiste na produção de formas, para o segundo, a criatividade é a realização das potencialidades do ser humano, que se daria através da produção de formas.

Assim, se pretende caracterizar o criar e o fruir não são como potencialidades, mas também como potencial emergente; destacar o perigo da possibilidade de cerceamento e propor a necessidade do desenvolvimento destas capacidades humanas.

O CRIAR E O FRUIR NA CRIANÇA

Este trabalho pretende dirigir seu foco especificamente para o desenvolvimento da sensibilidade de educadores, isto é, adultos, através da experiência estética.

No entanto, havendo na pesquisadora a consciência dos equívocos que se cometem nas escolas, referentes ao desconheci-

mento das diferenças existentes entre os processos de criar e fruir no adulto e na criança, resolveu-se incluir aqui algumas linhas, à guisa de ressalva.

Tal como no adulto, os fenômenos de criação e fruição, na criança, também se dão a partir de processos interiores. Apesar de serem da mesma natureza, a racionalização ou consciência destes processos, na criança, adquirem significado diferente.

O fazer e o fruir estético na criança podem ensejar o alcance de profundos objetivos educacionais. No entanto, ignorar as verdadeiras possibilidades da arte para a criança, equiparando-lhe, na expectativa de resultados, ao adulto, seria correr o risco de imprimir na sua educação incalculáveis prejuízos.

Da atividade artística da criança não se pode ter quaisquer expectativas e muito menos, previsões pautadas em critérios estéticos adultos.

Para a criança, o fazer artístico adquire conotação lúdica, pois, para ela, o trabalho criativo é importante enquanto está sendo feito. Através dele, a criança poderá organizar suas experiências e ter melhor consciência de si própria.

Sobre esta questão, DUARTE JR. (1981, p.102) diz que, para a criança, *"a arte se constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído"*.

Isto não quer dizer que a criança seja incapaz de vivenciar uma experiência estética, de fruir. Mas é importante destacar que, assim como não se deve jamais sugerir modelos e tentar *"ensinar"* à criança criar, da mesma forma, na apreciação estética, é fundamental que ela possa estar livre para escolher e julgar conforme seus próprios padrões estéticos. Só assim a fruição estética será vivida, pela criança, dentro de pressupostos educacionais verdadeiros.

Estas conclusões se fundamentam em LOWENFELD & BRITTAIN (1970, p.397), quando afirmam:

"A consciência estética faz parte do padrão de desenvolvimento total das crianças. Não é a imposição de regras exteriores à criança, mas sim, o desenvolvimento de sua capacidade íntima de discriminar e escolher".

Oportunidade para discriminar e escolher, por sua vez, propiciarão um amplo desenvolvimento de seus processos de pensamento, assim como da organização das experiências, tal como no ato de criar.

A importância de um adequado tratamento nas relações entre a criança e a arte é devida ao fato de que a experiência estética, conforme é defendida neste trabalho, da mesma forma que pelos autores LOWENFELD & BRITTAIN (op.cit., p.398), enseja o desenvolvimento da sensibilidade em relação à própria vida, o que lhe permite ser proposta como objetivo principal da Educação:

"É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da existência e, portanto, converter-se no objetivo principal da educação".
LOWENFELD & BRITTAIN, op.cit.).

. A SENSIBILIDADE E A PERCEPÇÃO

Um dos processos interiores presentes igualmente na experiência estética e na criação estética é a sensibilidade.

É a sensibilidade do artista que lhe permite absorver os efeitos de sua experiência para, posteriormente, expressá-los através da obra de arte. Da mesma forma, é a sensibilidade

de do espectador, também construída a partir de suas próprias vivências que lhe permite absorver a obra apreciada, complementando-a pela experiência estética.

READ (1978, pp.23-4) diz que a sensibilidade estética é o elemento da humanidade que corresponde ao elemento "forma" na obra de arte. Tendo a forma a característica de estática, diz o autor que a sensibilidade também é estática.

Seria verdadeira a analogia? Existe no ser humano algum elemento realmente estático?

Acredita-se que a sensibilidade poderia ser estática, mas apenas no momento exato no qual se desse uma determinada experiência estética, assim como a forma é tornada estática no momento em que se torna forma. Concretizada em forma, a obra, como objeto inanimado, permanece estático. No caso da sensibilidade, depois do momento da experiência estética, continua sofrendo influências e influenciando outras experiências e como fenômeno presente no ser humano - vivo e dinâmico - não permanece estática.

Continuando a comparação, pode-se tomar uma obra (conjunto, obra no sentido global, não unitário) de um artista e o conjunto de experiências sensíveis de um indivíduo.

Cada forma, cada obra individual, será estática. Mas, observando-se a obra como um todo, provavelmente se detectará a evolução das formas. Esta evolução será resultante de alterações na expressividade do artista; estas alterações, por sua vez, serão decorrentes de modificações acontecidas na dimensão interior do artista, incluídas a sua sensibilidade e sua percepção.

Acompanhando-se a trajetória de um artista plástico, de um autor teatral ou de um compositor, ver-se-ã obras como formas estáticas, mas "a obra" terá evoluído, pelo simples fato de envolver criação e transformação.

Da mesma maneira, quer se considerar a trajetória de vida de um indivíduo. No momento em que se dá uma determinada experiência, sua sensibilidade poderá ser estática. No entanto, se se analisar suas reações diante dos diversos fatos que se sucedem na sua vida, ver-se-á que sua sensibilidade é dinâmica.

Quer se defender a idéia de que cada ato criador é único, como cada experiência sensível. Mas os fenômenos da formatividade e da sensibilidade na vida de cada indivíduo se modificam, a partir de suas inter-relações com as situações vividas. Transforma-se o mundo, modifica-se a percepção do mundo vivido, altera-se a própria estrutura do indivíduo: sua maneira de formar e seu modo de sentir.

Ainda retomando o pensamento de READ (op.cit.) quer se destacar o fato do autor, ao considerar a sensibilidade estética estática, complementar dizendo que o que muda é a interpretação que se dá às formas da arte. Considera-se difícil desvincular a interpretação de outros processos, bem como da sensibilidade, por se acreditar que a sensibilidade é um dos veículos para se conseguir interpretar uma obra. Se a interpretação muda, ela, que não é um fenômeno isolado, mudará de acordo com a percepção das coisas, na qual a sensibilidade terá desempenhado fundamental papel.

Para se definir "sensibilidade" procurou-se fugir da eruditismo de normas cultas. Adotou-se o conceito de uma artista, provavelmente muito mais descritivo de sua própria experiência do que resultante de estudos de teorias sobre o assunto. Para OSTROWER, (1983, p.12),

"a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações, baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga, de modo imediato, ao acontecer em torno de nós".

A sensibilidade é tomada, portanto, como uma disponibilidade constante de abertura para todas as experiências que a vida pode oferecer, uma postura de "viver a vida" de forma

abrangente, sem preconceitos, sem censura, sem medo. Ser sensível é estar permanentemente sensível, é se atirar por inteiro no mundo e participar dele não como uma parte, mas passar a ser junto com ele.

A percepção é outro fator importante em qualquer forma de experiência e primordial quando se trata de vivenciar a experiência estética. Por este motivo, aqui se quer também defini-la. Segundo MERLEAU-PONTY (1971, p.8), "*a percepção (...) é o pano de fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles*".

Caracteriza-se a presença da percepção em todos os atos humanos e estabelece-se a sua relevância ao se observar que todos os atos e coisas só se tornam conscientes quando efetivamente percebidos. Por outro lado, acredita-se que mesmo os processos inconscientes - os de criação, como exemplo - também se dão a partir de alguma espécie de percepção. Percebe-se também que cada experiência se torna mais significativa na proporção da amplitude e profundidade da percepção dos fatores nela envolvidos.

Parece existir uma relação dialética entre sensibilidade e percepção: a sensibilidade permite ampliar a percepção e uma maior percepção proporciona novas dimensões à sensibilidade.

Para KNELLER (1978, p.105),

"Cultivando os sentidos pode o aluno encaminhar-se a formas mais exigentes de sensibilidade - como os sentimentos de outras pessoas ou a compreensão de intrincadas formas de arte".

KNELLER coloca assim a sensibilidade como importante igualmente para a compreensão da arte e do ser humano, tal como pretende propor este estudo, ou mais especificamente, partir da sensibilidade em relação à fatos estéticos para transferi-la para a compreensão de seres humanos. Para tal, o autor sugere o cultivo dos sentidos, que seria uma forma de desenvolver a percepção.

FORQUIN (in PORCHER, 1982, p.p. 39-40) faz a diferenciação entre duas espécies de percepção:

- 1 - a forma culta de percepção, que é a dos indivíduos "informados" e "cultos", detentores do que chama de instrumentos de percepção;
- 2 - a forma primitiva e desinformada, que se prefere chamar de pura e será a considerada neste trabalho. Para FORQUIN, esta segunda categoria de percepção é aquela na qual a *"boa fé cultural se manifesta com a maior sinceridade e exatidão"*.

Estabelecida a inter-relação entre sensibilidade e percepção e definidos estes fenômenos na forma em que serão abordados, cumpre ainda acrescentar que se adotou uma postura "desarmada" com relação a ambas. Partiu-se do pressuposto de que sensibilidade e percepção existem porque estão presentes no *ser-estar* do homem no mundo. Assim sendo, não se pretende tomá-las sob uma ótica sofisticada, embasada em teorias *pré-prontas*, mas sim, considerá-las em sua forma pura e, simplesmente, observá-las no decorrer de uma experiência.

. EDUCAR?, O QUE É.

"Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras". (FREIRE, 1981, p.65).

Relações narradoras e dissertadoras parecem resultar de uma proposta de Educação centrada em torno de aspectos cognitivos. Aos educandos têm sido transmitidos, principalmente, conhecimentos consagrados, considerados estáticos, válidos para

todo o tempo e lugar e sem estabelecimento de relações com as circunstâncias em que se deram ou se dão.

Reduzir a experiência educacional a uma simples transmissão de conhecimentos é uma atitude que se apoia em três falsas premissas:

- parte-se do pressuposto de que o educando nada sabe, ignorando-se seu conhecimento sistemático;
- durante a experiência educacional, o educando é tido como incapaz de participar percebendo, sentindo, criando, experimentando, refletindo, discriminando, escolhendo; assim, não lhe é dada a oportunidade de contribuir para uma significativa sistematização do conhecimento;
- o educador é considerado detentor deste conhecimento "certo", "invariável", o que reduz o saber ao "saber do Mestre", pois o conhecimento é transmitido através da sua ótica; este pressuposto, por outro lado, confere-lhe poderes de imprevisível alcance, pois atribui-se a ele a tarefa de julgar quem aprendeu e o quanto aprendeu o (seu) conhecimento.

Voltando-se a FREIRE (op.cit., p.68) vê-se que, no momento em que o educador é o que sabe e os educandos os que nada sabem, a ele cabe transmitir de alguma maneira o conhecimento, transformando a experiência educacional em experiência narrada ou transmitida. Aqui se quer considerar que esta espécie de "experiência" educacional é sensivelmente pobre e duvidosa, se comparada com a possibilidade da experiência vivida.

A forma de Educação em que o educador dá ou deposita conhecimentos nos educandos foi denominada e definida por FREIRE (op.cit., p.66) como educação bancária, ou seja, "um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante".

A concepção *bancária* da Educação, associada ao fenômeno da fragmentação presente no processo educativo, podem conduzir o educando à alienação: o "*depositário*" recebe valores de diversas naturezas, não estabelecendo relações entre eles nem consigo mesmo ou com o mundo vivido. O educando torna-se um mero colecionador de valores estranhos a si - os conhecimentos. A falta de conexão dos conhecimentos "*depositados*" ou transmitidos com as situações vivenciadas pelo indivíduo, podem fazer com que ele se sinta estranho ao mundo demonstrado, ao mundo que lhe foi transmitido pela Educação.

Sentir-se à parte diante das idéias propostas pelo processo educacional seria um sintoma de alienação. Segundo FROMM (in READ, 1983, p.7), a pessoa alienada é a que se sente uma estranha: estranha a si mesma. Deixa de ser o centro do seu mundo e senhora de seus atos. E perdendo o contato consigo mesma, perde também o contato com o mundo exterior.

As relações dissertadoras entre educador e educandos na escola estão embasadas, muitas vezes, no descomprometimento com idéias, valores e posições próprias; é o que DUARTE JR. (1983, p.83) chama de "*perda da expressão pessoal*": o medo de divergir de padrões oficiais impostos, que leva educadores e educandos a adotarem uma postura "*objetiva*", "*científica*", "*neutra*". Além de limitante, esta posição proposta em nome da eficiência, interessa apenas aos que, contrários às transformações, preferem a manutenção do "*status quo*".

O medo de ser é uma síndrome presente no ensino brasileiro atual, instaurando a hegemonia do conhecimento neutro e expulsando sentimentos, idéias e valores individuais das escolas sob diversas justificativas, como a de serem prejudiciais à qualidade do ensino ou a de ameaçarem suas estruturas, sabidas conservadoras.

Destituído por medo, alienação ou conformismo da condição de *ser-estar* educador, observa-se muitas vezes no seu fazer a evidência da perda do significado da ação educativa.

"Educar seria sobretudo criar, desenvolver, orientar, guiar...", traz a ENCICLOPÉDIA DELTA-LAROUSSE (Tomo V, p.2303, 1960), evidenciando a idéia de educador como um condutor da aprendizagem. Estaria em conformidade com este pensamento a concepção de professor como facilitador de aprendizagem, proposta por ROGERS (1985, p.p.27-8). São ambas idéias humanistas que se opõe à concepção "bancária" e Educação.

Na mesma DELTA LAROUSSE (op.cit.), encontra-se uma definição de ensinar: "*seria transmitir conhecimentos por meio de sinais (a palavra escrita e falada)*". Se assim definido educar e ensinar, torna-se clara a afirmação de IMHOF (1984, p.24), quando diz que "*educação virou ensino*".

A idéia de Educação que se quer aqui defender é a de um processo amplo, sem limites definidos, aberto à todas as possibilidades de aprendizagem. Educação como resultado de todas as formas de experiência - inclusive a transmitida - sem imposições de hierarquia ou preconceitos. Educação como busca utópica da satisfação das reais necessidades do ser humano.

Para tanto, parece necessário que, antes de mais nada, os educadores assumidos, pessoas a quem a sociedade legalmente delega a responsabilidade da Educação sistemática (e de quem, muitas vezes, cobra a assistemática), estejam preparados para viver a experiência à qual se propõe, tendo consciência de si e dos educandos como criaturas de múltiplas possibilidades e do mundo como um espaço e tempo a serem vividos.

Há uma tendência de tornar as coisas difíceis na vida. O mesmo acontece na arte. Também na Educação.

OSTROWER (1983, p.166) afirma que "*criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário*".

No ato de educar, incluída a criação e incluído na vivência, também pode ser tão fácil ou difícil quanto necessário.

No entanto, é esperado do educador que ele desempenhe com a simplicidade na qual pode se dar o viver, a complexa tarefa de educar.

Na verdade, a Educação que aqui se propõe, como um desafio aos educadores, tem um significado que transcende às definições convencionais. Abrangeria as idéias de civilização, cultura, tradição, arte e educação. Para as civilizações modernas, cada um destes termos encerra um determinado conteúdo e significado, apesar de alguns reconhecerem a impossibilidade de lhes atribuir uma definição exata. Na Grécia Clássica, no entanto, conseguiu-se definir todo o saber humano em uma só palavra: PAIDEIA, a idéia de Educação como o resultado de todo o esforço humano (JAEGER, 1979) e portanto, impossível de se encerrar em uma fórmula.

Na "paideia" a arte tem um lugar de destaque e nela os gregos buacaram pressupostos educacionais. Conforme JAEGER (op.cit., p.58), a importância da arte se dá porque *"sô ela possui ao mesmo tempo a validade universal e a plenitude imediata e viva que são as condições mais importantes da ação educativa"*.

Segundo o autor, pela união destas duas características, a arte transcende a vida real e a reflexão filosófica. Isto porque a vida possui a plenitude do sentido, mas as suas experiências não possuem valor universal; no tocante à filosofia e à reflexão, estas atingem a universalidade, mas sô adquirem valor para as pessoas que já detêm a experiência pessoal.

A concepção educacional dos gregos é aqui destacada por dois motivos:

- lembrar que o conteúdo e o significado da Educação poderá transcender o significado do vocábulo;
- exemplificar que pode-se pensar Educação como um fenômeno acontecendo a partir da arte.

No entanto, é preciso se preocupar com a Educação do nosso tempo, na nossa sociedade. E então, vê-se que a "paideia" compreende um ilimitado campo de conhecimento, mas este saber, o conteúdo da Educação, é passado para as gerações seguintes com o objetivo de formá-las. "Paideia" é a formação do homem grego (JAEGER, op.cit., p.6).

Sendo considerado formação, o processo implicará em uma forma delimitada, num modelo a ser seguido, numa configuração pré-determinada. O que aqui se quer propor como educar, pensando-se na nossa sociedade e no amanhã, nada tem a ver com formação.

Então, chega-se ao questionamento: Afinal, o que é educar?

Se aqui se repudia a mera transmissão de conhecimentos e se valoriza a experiência; se se critica a fragmentação e se propõe considerar as inter-relações dos conhecimentos, se se nega a Educação como uma fórmula estática - a formação - e se sugere um processo aberto, chamando-o de preparação; se se defende que a atividade educacional pode ser pensada a partir da arte, pode-se dizer, então que, dentro da visão fenomenológica deste trabalho, considera-se que educar é criar condições para que o homem vivencie experiências relativas ao seu mundo (época, cultura e sociedade) numa situação onde possa exercitar todas as suas dimensões de ser humano (física, racional e emocional), para que ele, ao refletir sobre este *mundo vivido*, esteja sendo preparado para escolher o caráter que poderá imprimir ao seu *ser-estar* no mundo.

. F-RAG-M-EN-T-AÇ-ÃO

NA SOCIEDADE → NA EDUCAÇÃO

A arte na Educação é proposta de forma fragmentada, coerente com a fragmentação existente em todo o processo educacional. E este, por sua vez, reflete a compartimentação característica das culturas civilizadas, ao contrário das culturas primitivas.

Nas sociedades civilizadas, há uma tendência estratificadora: as baixas camadas sociais têm à sua disposição limitadas opções de conhecimento. Dependendo das origens do indivíduo, já existe uma tácita expectativa por parte da sociedade - e o pior, dele próprio! - com relação à sua trajetória no mundo. Raros são os que conseguem romper estas barreiras.

Nas culturas primitivas, sabemos que, ao contrário, todo o saber pertence a todos. Conforme DUARTE JR. (1981, p.30), a herança cultural é franqueada a todos e, de forma integral, é transmitida às gerações seguintes, através da vivência, da experiência.

Com a evolução dos povos, o aumento de conhecimentos gerado nas diferentes culturas e as relações inter-culturais, tornou-se necessário que, além da divisão do trabalho, houvesse também a divisão do conhecimento. Esta divisão, que vem a separar os indivíduos também em grupos, é o que DUARTE JR. (1983, p.p. 30-1) chama de "*divisão social do saber*": a divisão do conhecimento de forma desigual, privilegiando, de antemão os já privilegiados e discriminando cada vez mais os já discriminados, dentro da tendência estratificadora a qual foi referida anteriormente.

A fragmentação do conhecimento é característica, portanto, das sociedades civilizadas. O que este

tipo de organização social faz com o homem é descrito por ALVES (in DUARTE JR., op.cit., p.10), através de uma figura dramática, quando afirma que as sociedades industrializadas - capitalistas ou comunistas - não são separaram as pessoas em grupos, conforme suas funções na sociedade, mas foram muito além, fazendo com os indivíduos o que um esquartejador faz com o corpo. E conclui, dizendo que estas sociedades desmembraram e desmontaram os indivíduos *"numa série de funções independentes e frequentemente contraditórias"*.

Dentro deste quadro, o ser humano é transformado em uma parte estanque, imóvel, sem relações com o todo do conhecimento do seu tempo, sem relações, muitas vezes, com o seu passado e o seu futuro. E da parte que lhe coube para viver, ser e pensar, frequentemente não encontra coerência entre o que pensa e faz, entre o que sente e vive. Do calabouço da miséria humana, onde o ser humano é importante enquanto é útil e não tem o valor intrínseco de ser humano, sua visão do mundo, além de contraditória, é percebida, tão somente, através do ângulo que lhe coube.

A incapacidade do homem moderno para enxergar as coisas do seu próprio tamanho e valor, - é considerada por FISCHER (1983, p.108) como um sintoma de decadência. Esta incapacidade é atribuída, pelo autor, ao problema da fragmentação. Ele a vê como decorrente da progressiva mecanização e especialização do mundo e do fato dos indivíduos serem forçados a desempenhar tarefas que se constituem partes de processos, sem ter noção do significado e desenvolvimento global. Continua este autor dizendo que a fragmentação da vida e do mundo tornou-se mais clara com o agravamento dos problemas do capitalismo, o que pode vir a transformar o mundo em *"um conglomerado caótico de fragmentos humanos e materiais, mãos e alavancas, rodas e nervos, ramerrão cotidiano e emoções fortes"*.

Esta é a caracterização de decadência de FISCHER; nela, vemos sintomas que já começam a se evidenciar em nossos dias. As injustiças, dicotomias e incoerências das sociedades modernas parecem crescer cada vez mais.

A Educação, quer-se acreditar, seria um veículo adequado para uma proposta de transformações sociais. Mas, para tanto, ela mesma teria que se transformar, uma vez que, da forma que temos presentemente, a Educação é tida como instrumento de preparação para o ingresso no mundo competitivo e fragmentado das culturas civilizadas, a serviço da manutenção de estruturas sociais.

Reproduzindo o contexto social fragmentado e, dialeticamente, o realimentando, vê-se a Educação também fragmentada. Analisando-se, especificamente, a realidade brasileira, pode-se destacar alguns aspectos que servem para situá-la quanto ao problema da fragmentação.

SAVIANI (1978, p.51), constata que *"a fragmentação no Brasil, em termos de Educação e Cultura, não só separa o técnico do pedagógico e do político, mas os variados aspectos da cultura nacional, tão diversificada - mas não fragmentada - por natureza"*.

A cultura nacional brasileira, sabe-se ser incrivelmente diversificada, resultante das contribuições das diferentes culturas que participam na sua formação. Esta diversificação deveria se constituir em aumento de alternativas para a solução dos problemas nacionais. No entanto, no momento em que esta diversificação não se inter-relaciona, a cultura se fragmenta; assim, a riqueza cultural - conhecimentos, em todos os seus aspectos - não se soma: se divide; e o país não cresce: enfraquece.

As questões relativas à dimensão política da Educação têm ganhado espaços cada vez maiores. Aqui mesmo, neste trabalho, se tem adotado a postura de pensar a Educação de uma forma não fragmentada, o que tenta lhe resgatar o caráter político. "Educar é um ato político". Esta é uma afirmação presente no fazer diário dos educadores brasileiros conscientes, em nossos dias. Ela já foi apropriada do seu autor e passa a fazer parte do folclore - no seu sentido mais nobre - educacional.

No entanto, o destaque excessivo ao caráter político da Educação pode vir a ser mais uma forma de seccioná-la, conforme adverte LIBÂNEO (1982, p.11):

"O admirável esforço para se colocar em evidência o significado político da educação trouxe a separação entre o saber/saber fazer e saber ser, fragmentando o pedagógico, o técnico e o político na ação pedagógica escolar".

Assim sendo, considera-se fundamental a consciência do educador acerca do ato que está praticando, ou seja, do ato de educar. O professor deve saber que não é um agente neutro, mas pode concorrer tanto para a manutenção das estruturas sociais como para modificá-las. O seu fazer não é estático: é dinâmico. Mas esta consciência deve perpassar o seu fazer, sem prejuízo do conhecimento, da ação e da postura de educador.

Ao se referir à postura de educador, quer-se registrar a freqüente ausência de uma das dimensões básicas na tarefa do educador - a dimensão emocional - que é preocupação específica deste trabalho.

Esta ausência é atribuída por DUARTE JR. (1983, p. 13) ao objetivo educacional de atender à demanda da sociedade fragmentada. A prática de também dividir o homem para servir a esta sociedade, chama o autor de "esquartejamento mental". Diz ele que, na escola, deve-se ser apenas um animal pensante, deixando as emoções de fora, como se estas fossem atrapalhar o desenvolvimento intelectual.

O ensino centrado no conhecimento, puro e simples, estático, "eficiente", é outra falsa premissa em que se pode basear a prática educacional.

Neste estudo quer-se defender a visão ampla do conhecimento; a Educação como vivência, estabelecendo conexões com passado e futuro, pensamento e ação; sentimento e expressão; indivíduo e sociedade. E acredita-se que esta visão só poderá ser conseguida a partir do momento em que se resgatar o ser humano

como um ser único e não fragmentado, a partir de uma Educação que não se divide em cognitiva ou afetiva ou psico-motora, mas que seja um conjunto destes aspectos, sem privilegiar um ou outro.

Por isso, as emoções devem entrar nas salas de aula: elas não irão atrapalhar o desenvolvimento intelectual. Ao contrário, elas contribuirão para facilitar o resgate de uma visão equilibrada de mundo e a expressão de seres humanos como humanos, através de situações saudáveis de aprendizagem. Só o ser humano apropriado de suas emoções poderá saber, sentir e ser, numa experiência integral de vida, que lhe proporcionará o verdadeiro conhecimento.

NA FRAGMENTADA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

No que se refere especificamente, à Arte na Educação, a disciplina, na forma em que foi incluída nos currículos, demonstra o problema da fragmentação, interna e externamente.

Externamente, ao sobreviver isolada das demais matérias, ao carregar sobre si uma série de preconceitos já mencionados, ao existir sem condições ambientais adequadas e ao ser vista, geralmente, na própria escola como uma incômoda exigência da Lei 5692/71, pelos pais, como uma perda de tempo e pelos alunos, com alegria, como uma disciplina na qual não se tira no tas más.

Internamente, ao sofrer influências de épocas passadas e seus reflexos e as conseqüências da polivalência na formação de professores que, para atender às diversas tendências e interesses, acabam por fazer do conteúdo da disciplina um "álbum de amostras" de tudo o que pensam ser arte.

Analisando o plano da disciplina "Educação Artística" de uma primeira série do II grau de uma escola estadual de

Porto Alegre, OLIVEIRA (in OLIVEIRA et alii, 1984, p.21), constatou a

"presença negativa da fragmentação dos conteúdos e a falta de inter-relação entre eles (a cada bimestre é retomado, em ordem: desenho geométrico, história da arte, teoria e técnica da arte e desenho técnico)".

Se apenas um destes quatro (que, na verdade, são cinco) espécies de conteúdo fosse previsto para o trabalho de um ano, tendo-se duas horas/aula semanais, muito pouco se poderia fazer. Se cada um destes fosse tomado durante um bimestre, de forma concentrada, menos e pior ainda se poderia trabalhar. No entanto, da forma que é proposta neste currículo, significa que os alunos terão quatro aulas de desenho geométrico, depois quatro de história da arte, quatro de teoria e técnica da arte e as quatro últimas de desenho técnico no primeiro bimestre, retomando a mesma seqüência, em cada bimestre seguinte. Prevista desta forma, na opinião da pesquisadora, seria preferível que a disciplina não constasse ao currículo desta escola.

Aqui não se pretende ir além, julgar os conteúdos selecionados, nem as técnicas propostas para desenvolvê-los, nem tampouco, as previstas para avaliá-los, conforme consta do trabalho citado. Apenas se quer trazer um exemplo atual e vivo do problema da fragmentação nas aulas de "Educação Artística".

Assim, se arte é a expressão de sentimentos e emoções e a apreciação estética é a sua percepção, como se chegou ao ponto de transformar esta opção de crescimento humano em uma "coisa" de tal modo desapropriada de sentimentos?

Muito há para se fazer pela Educação. Cada educador deverá ter seu compromisso com seu próprio campo de ação. Cada pesquisador deverá estar comprometido com sua bagagem vivencial. Assim, aqui se quer partir do que pode oferecer a arte - a vivência de sentimentos - para se tentar resgatar os prejuízos da herança de fragmentação legada por esta cultura assim ditada "civilizada", da qual se é "produto".

. FENOMENOLOGIA

Buscando-se encontrar o método de pesquisa mais adequado para abordar o objeto deste estudo, qual seja, descobrir indicadores de desenvolvimento da sensibilidade do educador através da experiência estética, encontrou-se o método fenomenológico. O próprio estudo da experiência estética, sendo ela um fenômeno possível de ser vivido pelo homem, se caracteriza como uma fenomenologia, o que, por si só, já justifica essa abordagem.

Entre os processos envolvidos na experiência estética, se procurará observar, especificamente, a sensibilidade. Por estar a sensibilidade incluída na experiência estética, faz parte desta fenomenologia e necessita de um tratamento fenomenológico; ao ser estudada no contexto da experiência estética, isto é, sem ser considerada uma variável isolada, se torna adequada a uma visão fenomenológica.

Segundo ROGERS (1983, p.3), há uma tendência, hoje em dia, no sentido de se buscar *"um conhecimento mais vivido, mais visceral, mais próprio do ser humano"*.

Isto é o que propõe o método fenomenológico, já que ele não prevê resultados, mas procura descobertas; não constrói sistemas, mas é aberto; não isola variáveis, não fragmenta o conhecimento, mas considera a experiência com todas as suas variáveis, a experiência integral. Para efeito de estudo, este método coloca a situação inteira - o homem no mundo - entre parênteses, não isolando o objeto de estudo dos demais fenômenos com os quais interage. Ao se estudar o homem na sua atitude natural diante do mundo, há uma preocupação em descrever o fenômeno estudado exatamente como ele se revela. Quer-se destacar esta questão, pois é nela que reside o rigor da pesquisa fenomenológica.

Tendo-se sempre presente este pressuposto, procurou-se adotar uma postura de absoluta fidelidade quando da descrição do que foi falado durante a experiência e, especialmente,

no relato das aparências, onde se descrevem as percepções da pesquisadora diante dos fatos vivenciados, buscando significados não manifestos através do que foi falado.

Segundo MERLEAU-PONTY (1971, p.13), "*no silêncio da consciência imaginária, vê-se aparecer não somente o que querem dizer as palavras, mas ainda o que querem dizer as coisas...*". Assim, todas as coisas que pareceram conter algum significado foram também incluídas, procurando complementar, apesar de ainda limitada por palavras, a descrição, que, pelo fato de sô descrever, não explicar nem analisar, se constitui em uma visão incompleta do fenômeno.

A palavra, a linguagem escrita aqui utilizada, é um conjunto de símbolos convencionados pela sociedade para representar as coisas do mundo e suas relações, conforme DUARTE JR. (1981, p.40). Sendo uma representação das coisas e fatos, a palavra não os substitui exatamente, mas reduz seus conteúdos a uma representação simbólica convencionada, para facilitar a comunicação.

Reconhecer, neste trabalho, a limitação imposta pela palavra é restabelecer o valor da experiência vivida em si, pois aqui apenas se tenta transmitir, através de símbolos verbais, o que foi a experiência vivida.

A consciência desta limitação faz redobrar a atenção sobre a fidelidade na descrição dos fatos e a necessidade de ampliar ao máximo possível a comunicação de detalhes relativos a estes fatos.

Esta preocupação se reflete na inclusão de itens como *prelúdio* e *interlúdio*: a busca do rigor fenomenológico; o relato dos fatos, tal como ocorreram.

De qualquer forma, se as palavras são consideradas limitantes, mais ainda o seriam os números, se utilizados no estudo desta espécie de fenômenos.

Na medida em que se foram aprofundando os estudos sobre o método e seus pressupostos, verificou-se existir uma identificação entre as convicções da pesquisadora e os pressupostos do método (a fenomenologia enquanto filosofia), pois suas concepções de vida e de Educação se fundamentam no valor da vivência, da experiência.

Segundo MERLEAU-PONTY (1971, p.5), fenomenologia é o estudo das essências, substituídas na existência; uma filosofia que pretende entender o homem no mundo através da sua facticidade, estudando-o na sua atitude natural diante do mundo e das coisas do mundo. Conforme o mesmo autor, fenomenologia é também

"uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre 'aí', antes da reflexão, como uma presença inalienável e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um 'status' filosófico".

Assim, fenomenologia é estudar a vida do homem no mundo da maneira exata como ele se dá para procurar entender como as coisas acontecem. É a procura do conhecimento dos fenômenos humanos a partir da constatação da sua existência. É uma abertura para se considerar todas as coisas que existem pelo simples fato de existirem. É considerar tudo o que existe e acontece, tudo o que é vivenciado como conhecimento.

E continua-se, ainda de acordo com MERLEAU-PONTY (op. cit., p.6),

"tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência de mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda". (O grifo é da autora)

A visão fenomenológica do mundo considera a visão pessoal dos fatos vividos. Para a fenomenologia, é a partir desta visão ou experiência que se fundamenta todo o conhecimento ver-

tender a amplitude, o sentido e o valor da própria ciência, que vem a ser a expressão do conhecimento adquirido através da vida "vívida".

Por privilegiar o contato chamado "*natural*" e "*ingênuo*" com o mundo, através de visões pessoais, cada fato estudado fenomenologicamente se apresenta condicionado às circunstâncias específicas de tempo e espaço que o envolvem. Logo, coerentemente, a fenomenologia não generaliza suas descobertas: elas são relativas apenas àquela determinada situação.

Eis porque, neste estudo, utilizando-se o método fenomenológico, foram seguidos seus quatro passos, tais como propostos por GIORGI (1985):

- descrição, considerada incompleta, porque não explica, nem analisa;
- redução, onde se dá ênfase às aparências e não às coisas em si;
- essências, que são buscadas através de um processo de variação imaginativa;
- intencionalidade, ou a consideração das pessoas como dotadas de intencionalidade.

A ausência de previsão de resultados está ligada à questão da intencionalidade, o quarto passo do método fenomenológico: sendo as pessoas consideradas como dotadas de intencionalidade, não lhes é negado concretizá-la. Desta forma, os rumos da pesquisa são traçados pelas necessidades evidenciadas no transcorrer da própria experiência.

Pretende-se que esta pesquisa seja considerada fenomenológica não apenas por se utilizar do método fenomenológico, mas porque a escolha do tema foi determinado pela vivência da pesquisadora; acredita-se que a arte se constitui em representa

ção de experiências vividas; e mais, a experiência estética sô pode se dar através da fruição, que é vivência. Logo, parte-se da experiência estética, e, abrindo-se espaço para a vivência da sensibilidade de educadores diante de obras de arte, a Educação se propõe ser pensada nesta abrangência.

3. METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

. MODIFICAÇÕES NO PROJETO INICIAL

Ao se aceitar sugestões a respeito do projeto inicial de pesquisa, ou seja, a Proposta de Dissertação, adotou-se a fenomenologia e introduziram-se algumas modificações:

- eliminaram-se os níveis (observação, expressão, comparação e recriação), através dos quais os fatos geradadores seriam examinados; a presença, na pesquisa, de um ENCONTRO (I) com reflexões a partir de níveis, vem a documentar a artificialidade que eles podem gerar, em comparação com uma maior espontaneidade conseguida nos outros ENCONTROS, vindo a referendar a necessidade de alteração nesse procedimento;
- acrescentou-se a análise do significado das unidades de sentido evidenciados.

Considerando-se estas alterações e, principalmente, as características que assumiu o presente estudo, evidenciou-se a necessidade de se alterar o título da Dissertação.

O que na Proposta se chamou "*Desenvolvimento da sensibilidade estética em educadores: uma proposta alternativa de alfabetização sensorial*", transformou-se na Dissertação de Mestrado "*Fenomenologia da experiência estética: uma alternativa na preparação de educadores*".

. CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO

Para se verificar as possibilidades da experiência estética na preparação de educadores, optou-se por uma abordagem qualitativa por se evidenciar como mais adequada à temas desta natureza.

Ao se constatar que o trabalho proposto envolveria a vivência de fenômenos tipicamente humanos e únicos onde, através da situação de pesquisa, a vida no mundo seria colocada entre parênteses, elegeu-se o método fenomenológico.

. PARTICULARIDADES DESTA PESQUISA

Nesta pesquisa será utilizado o método fenomenológico para procurar evidências do desenvolvimento da sensibilidade do educador através da experiência estética.

Para tanto, procedeu-se da seguinte forma:

- escolha de um grupo de educadores em formação: pela convicção da necessidade desta vivência no preparo destes profissionais;
- a escolha recaiu sobre um grupo de alunos que cursavam a disciplina Princípios e Métodos de Orientação Educacional III da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- convívio entre o grupo e a pesquisadora durante onze (11) encontros que se realizaram em sala de aula, sala de projeções, teatro, museu de arte ou pela rua, de acordo com o fato gerador sugerido;

- "*fato gerador*" é chamado cada um dos fenômenos estéticos fruidos durante a experiência, fosse ele música, filme, peça de teatro, obras de artes plásticas, a natureza ou elementos dela;
- para cada encontro havia a disponibilidade de tempo equivalente a duas (2) horas-aula ou cem (100) minutos;
- este horário serviu apenas como ponto de referência para o início de cada encontro, pois o final ficou condicionado às necessidades e disposições do grupo em cada encontro;
- a experiência foi desenvolvida durante o primeiro (1º) semestre letivo de 1985;
- cada encontro se iniciou com a fruição de um (e em determinados momentos, mais de um) fato gerador trazido ou sugerido por algum dos componentes do grupo;
- estabeleceu-se que cada fato gerador deveria fazer parte do universo estético da respectiva pessoa que o sugeria;
- cada encontro se completou com a reflexão que eclodia a partir do fato gerador, preferencialmente destacando três aspectos:
 1. a experiência estética em si;
 2. suas correlações com a experiência de vida dos participantes;
 3. suas conexões com a experiência profissional das pessoas do grupo;
- como foi considerado mais valioso o dado espontâneo, procurou-se intervir o mínimo possível; assim, não houve "*obrigatoriedade*" do destaque dos três aspectos acima mencionados;

- utilizaram-se aparelhos de gravação para o registro dos encontros;
- os conteúdos das gravações foram ouvidos posteriormente e registrados por escrito; constam da pesquisa, em anexo, sob o título de DESCRIÇÃO;
- para se buscar evidências do desenvolvimento da sensibilidade do educador através da experiência estética, partiu-se não só da descrição dos conteúdos falados, contidos nas gravações, como também da percepção de conteúdos externados através de expressões faciais, postura corporal ou mesmo de conteúdos não manifestos; constam da pesquisa, em anexo, sob o título de APARÊNCIAS;
- sob o título de ESSÊNCIAS, aparecem, em anexo, as estruturas significantes do conteúdo da DESCRIÇÃO;
- nas ESSÊNCIAS, em anexo, foram indexadas de forma alfa-numérica os temas destacados para DISCUSSÃO;
- temas pertinentes a uma mesma unidade de sentido receberam uma mesma referência alfa-numérica para facilitar a identificação de um mesmo fenômeno em situações diferentes;
- na DISCUSSÃO, através de exemplos, foi buscado analisar o significado das unidades de sentido;
- após o relato da CONCLUSÃO, chegou-se à SUGESTÃO que pareceu adequada.

4. FENOMENOLOGIA DA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA: DISCUSSÃO

4. FENOMENOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DISCUSSÃO

. INTRODUÇÃO

Obtendo-se uma visão global de toda a experiência, registrada em anexo, verifica-se que o grupo vivenciou-a de duas maneiras, dialeticamente: resistindo e/ou aceitando a proposta de trabalho.

As duas disposições estiveram sempre presentes, mas a aceitação, com o decorrer do tempo, assumiu espaços maiores do que a resistência, conforme pode ser observado.

Resistência e aceitação se evidenciaram em diversas situações, manifestas ou não. Cada um dos principais sintomas de aceitação e resistência constituem-se nas unidades de sentido destacadas para análise.

Mantendo-se fidelidade à postura fenomenológica, a análise do significado das unidades de sentido não ficou restrita apenas àquela respectiva unidade, por existirem inter-relações dinâmicas entre todas elas, mesmo entre as polarizadas por focos opostos (resistência e aceitação).

O destaque às unidades de sentido se deu para efeito de estudo, ensejando que cada uma pudesse ser analisada com mais profundidade e com maior riqueza de detalhes. Como poderá ser observado, o destaque não as isolou da experiência. Por este motivo, alguns aspectos evidenciados podem ser enfocados mais de uma vez, mas não tão detidamente quanto na sua respectiva unidade de sentido.

Em seguida, apresenta-se apenas a relação das unidades de sentido que serão analisadas posteriormente, bem como a referência alfa-numérica a eles atribuída para efeito de identificação no bojo da experiência, em anexo.

Unidades de sentido relativas à resistência

- (R-1) - Resistência manifesta;
- (R-2) - Resistência não manifesta;
- (R-3) - Rejeição por se sentirem usados como cobaias;
- (R-4) - Rejeição por perceberem o trabalho tomando o lugar da transmissão de conhecimentos;
- (R-5) - Presença da concepção de educação como atividade centrada em aspectos cognitivos e dissociada dos sentimentos;
- (R-6) - Preocupação com o despreparo - recebimento insuficiente de conhecimentos transmitidos - para a vida profissional;
- (R-7) - ausência de participação atribuída a problemas externos;
- (R-8) - ausência de participação atribuída a problemas anteriores;
- (R-9) - medo da expressão dos verdadeiros sentimentos.

Unidades de sentido relativas à aceitação

- (A-1) - crítica ao conhecimento transmitido;

- (A-2) - reconhecimento da necessidade do desenvolvimento da pes
soa do educador;
- (A-3) - superação da resistência;
- (A-4) - reflexão sobre a experiência estética;
- (A-5) - reflexão sobre a experiência educacional;
- (A-6) - constatação da presença de insensibilidade nas relações
educadores-educandos;
- (A-7) - crítica à resistência do grupo por um de seus membros;
- (A-8) - aceitação (tardia) da proposta de trabalho;
- (A-9) - indicadores do desenvolvimento da sensibilidade atra -
vés da experiência estética.

. VIVER A EXPERIÊNCIA RESISTINDO A ELA

(R-1) - RESISTÊNCIA MANIFESTA

A postura resistente de vivenciar a experiência adotada por algumas pessoas durante todo o tempo e em alguns momentos por todos, em raras ocasiões se evidenciou de modo manifesto. Isto só ocorreu no I ENCONTRO e no X, que seria o último. Apesar de serem consideradas, nos dois momentos, "*resistência manifesta*", em cada um deles assumiu características particulares.

No I ENCONTRO, tratava-se de rejeitar o que estava sendo oferecido, ou, conforme o grupo, o que estava sendo imposto. Não queriam saber o que iam rejeitar. Oportunidades foram dadas para perguntas. Não havia perguntas. O grupo queria rejeitar, não importava muito o quê. Estavam convencidos que seriam roubadas horas preciosas de uma disciplina onde pretendiam aprender o que o estereótipo havia definido como "*princípios e métodos*", preconceituosamente. Isto era suficiente para negar a vivência proposta. Queriam receber conhecimentos dados, transmitidos. E assim preparados para recebê-los, não tinham "*ligado*" os sentimentos. Esperavam só conhecimentos prontos, técnicas para saírem a reproduzir na sua vida profissional. Técnicas eficientes, neutras: sem a interferência das emoções. Assim, decepcionaram-se com o programa da disciplina. Então, sua arma mais importante era rejeitar o trabalho intruso.

O que foi proposto no I ENCONTRO? Viver uma experiência estética a partir da observação do ambiente dos arredores da escola. Sabiam que a expectativa da proposta era que vissem e sentissem coisas que na rotina, apressados, preocupados, deixavam de perceber. Conscientes disso, o negaram: disseram que "*quando se caminha pela rua, a gente se prende às coisas que acontecem a nossa volta*". Duvidou-se da sinceridade desta afirmativa.

Trabalhavam em subgrupos, que eram três. Falando por

pré-determinada: "*ficamos conversando e não nos prendemos a nada*". Era uma negação tão veemente que pareceu conter decepções não sō com a disciplina, mas atē com o curso e a prōpria vida.

Em nome de outro subgrupo, numa manifestação anterior, uma pessoa havia dito: "*hoje não pensamos nos nossos problemas e, observando, ouvindo, nos detivemos em fatos que normalmente não prestamos atenção*". Numa segunda manifestação, depois de exposta a opiniāo dos outros subgrupos, a relatora deste falou: "*nōs não notamos um progresso maior na nossa observaçāo*". Desmentiam o que haviam dito antes para tornar sua posiçāo de acordo com a do restante do grande grupo.

Registre-se que, neste ENCONTRO, outros fatores propiciaram a resistēncia, como a utilizaçāo de aparelho de *video cassette* para gravaçāo, atitude reconhecida como inibidora; a insegurança da pesquisadora, registrada no PRÉLÚDIO e mesmo no I ENCONTRO; o calor e a descida e subida de oito andares pelas escadas.

O que ficou claro neste ENCONTRO foi a decepçāo do grupo com o programa da disciplina, que lhes impōs uma atividade inesperada e de questionāvel ou nenhuma validade para sua vida profissional. Assim sendo, ā ela manifestaram sua resistēncia.

Do II ao IX ENCONTRO, nāo se registrou resistēncia a nīvel manifesto. Voltaram a adotar este posicionamento numa avaliaçāo escrita da atividade, solicitada no X ENCONTRO. Desta vez, a experiēncia estava terminando e resistiam por ter "*perdido a batalha*", ou seja, por ter vivido a experiēncia, mesmo rejeitando-a. Esta rejeiçāo se manifestou atravēs de trēs evidēncias principais:

1. O registro da presença de resistēncia no grupo, durante o desenvolvimento do trabalho - Em alguns casos, percebeu-se que a pessoa se incluía no grupo, com relaçāo a este fato. Em outros, falava da resistēncia do grupo, mas deixava claro

que a nível pessoal isto não havia ocorrido, pois havia participado, mesmo falando pouco.

2. A negação de modificações a nível individual ou grupal - Evidenciou-se no grupo a concepção positivista de pesquisa. Então, negar modificações no grupo seria modo definitivo de inviabilizar os resultados da pesquisa. Seria a rejeição de uma suposta hipótese. Continuavam a se sentir cobaias e tinham medo de ser mensurados. Medo de que se fosse medir quanto havia ou não havia crescido a sua sensibilidade, por exemplo.

A convicção de que o trabalho desenvolvido não "valeria" para a pesquisa evidenciou-se no grupo quando da surpresa demonstrada no final do X ENCONTRO, ao serem cientificados do contrário e de que não haveria outro grupo.

3. A consideração da experiência como um trabalho pertencente à pesquisadora - Observou-se que diversas pessoas se referiram ao trabalho como "a tua pesquisa". Alguns também disseram: "eu não te ajudei". Somente no XI ENCONTRO (E) fala do teu "nosso" trabalho, apesar de também dizer "eu não te ajudei". Ao perceberem o trabalho como de propriedade exclusiva da pesquisadora, sentiam-se como criaturas indefesas, das quais se sugariam as qualidades, sem lhes dar nada em troca.

A espécie de alienação gerada por este sentimento pode ter sido causa e/ou consequência da resistência e mesmo uma forma requintada de resistir.

Resistência foi uma palavra citada em quase todos os depoimentos. Os que não a mencionaram, especificamente, falaram de coisas como "as colocações do grupo eram superficiais"; "os fatos geradores (...) foram pouco aproveitados pelo grupo"; "retração do grupo em colocar suas impressões"; "grupo afastado da proposta inicial"; "o grupo não estava totalmente integrado e

interessado"; "algumas estavam aqui (...) com a maior m̄ vontade, fazendo quest̄o de demonstrar".

Deve-se ressaltar que a resist̄ncia manifesta, assim como as demais unidades de sentido, n̄o se evidenciou como um fen̄meno isolado. Lendo-se os depoimentos contidos no X ENCONTRO, observa-se que juntamente com as cr̄ticas negativas, diversos pontos positivos foram destacados. Repetiu-se algumas vezes o fato da apreciaç̄o começar com cr̄tica e, no final, como que produto de um "descuido", conter uma observaç̄o positiva e, às vezes, contradit̄ria.

Como exemplo, transcreve-se o in̄cio e o final de um mesmo depoimento: *"em termos de grupo, eu acredito que n̄o houve nenhum crescimento"; "acredito que, passados alguns anos, ainda restar̄o resqūcios dessas horas que passamos aqui na sala de aula".*

Este exemplo serve para demonstrar a d̄vida suscitada quanto às verdadeiras intenç̄es e à honestidade dos depoimentos. No entanto, se foram sonegadas consideraç̄es positivas sobre a experīncia, provavelmente o foram por um motivo forte, pr̄-determinado, e portanto, importante: rejeiç̄o ao trabalho. As causas s̄o diversas, como a decepç̄o com a disciplina, a necessidade sentida por adquirir conhecimentos, o sentimento de estarem sendo cobaias, o medo de se exporem. Estas causas foram consideradas tamb̄m resist̄ncia e ser̄o analisadas mais detidamente como outras unidades de sentido.

(R-2) - RESIST̄NCIA N̄O MANIFESTA

Resist̄ncia n̄o manifesta foi a maneira mais utilizada pelo grupo para expressar seu descontentamento. Em alguns casos, este tipo de resist̄ncia se apresentou com caracter̄sticas particulares e relevantes; nestes casos, foram destacadas para

Entre as formas de resistência não manifestas a serem aqui analisadas, destaca-se o silêncio, quase sempre acompanhado do desvio do olhar.

O silêncio foi utilizado como protesto desde o primeiro contato com o grupo, descrito no PRELÚDIO. Também adquiriu importância nos primeiros encontros, quando a resistência foi maior. A partir do IV ENCONTRO, o silêncio de grupo desapareceu. Continuaram a usar esta forma de expressão algumas pessoas, isolada e esporadicamente, bem como as identificadas por (X)_{1,2,3 e 4} estas, sistematicamente.

Os primeiros momentos de silêncio foram geradores de ansiedade para a pesquisadora, até que foi percebido o seu significado. De início, foi interpretado como falta de entendimento do trabalho proposto, indecisão. De indecisão, passou a ser visto como desinteresse proposital, o que é o mesmo que resistência. O silêncio continha também características de desafio e, quando identificado como tal, foi prontamente aceito pela pesquisadora.

No I ENCONTRO, a resistência não manifesta foi expressa através de reclamações contra o calor e o fato de terem que descer e subir oito andares pela escada; através da falta de iniciativa para começar a tarefa proposta e pela ironia em determinado comentário: a sugestão de se tomar um ônibus para observar o ambiente dos arredores da escola.

Depois do IV ENCONTRO, merecem menção apenas risos e brincadeiras durante a rerepresentação do fato gerador do VI ENCONTRO e o caso especial de (X)_{1,2,3 e 4}.

(X)_{1,2,3 e 4} receberam a mesma letra para identificação, só mudando o número porque seus comportamentos foram idênticos; só mudava a pessoa.

A partir do IV ENCONTRO a resistência da maioria se abrandou e assim, o procedimento ainda resistente destas quatro pessoas adquiriu destaque. Formavam dois pares: (X)₁ e (X)₂;

(X)₃ e (X)₄. Um par sentava-se à direita (sempre lado a lado) e o outro, à esquerda (também sempre uma ao lado da outra).

Além de se terem caracterizado como focos de resistência durante praticamente todo o trabalho, (X)_{1,2,3} e 4 tiveram outro problema em comum, que pode ter influenciado na sua participação.

No IV ENCONTRO, estas pessoas expuseram o problema que viviam: não terem conseguido escolas onde pudessem estagiar. Foi manifestado interesse pelo problema. Pediu-se ajuda dos colegas, na busca de soluções. Pensou-se que a resistência e alienação destas quatro pessoas se devia exclusivamente a esta questão. No entanto, no ENCONTRO seguinte, quando já tinham a solução, permaneceram fiéis à sua atitude, como até o fim da experiência. Apenas duas das quatro tiveram uma modesta participação em outros ENCONTROS.

Com relação a estas quatro pessoas consideradas focos de maior resistência, é interessante analisar seus depoimentos quando do X ENCONTRO. (X)₂ não se identificou, e assim não foi possível confrontar seu procedimento com a avaliação do trabalho.

(X)₁ deu um longo e, às vezes, confuso depoimento. Disse que, já de início, não achou bom participar da pesquisa, o que se confirmou. Tentando preservar o valor do trabalho ("teu trabalho"), disse considerá-lo válido, mas houve "falta de ajuste dos objetivos". Misturou problemas pessoais e profissionais; tentou disfarçar as críticas e fez questão de sublinhar duas vezes a palavra não: "estou com muitos problemas"; "tinha expectativas que ficaram completamente frustradas"; "foi difícil participar (...) pensando nas 'n' coisas importantes que tinham que ser feitas na minha vida"; "sinto falta de muito conteúdo básico"; "lamento ter participado da pesquisa neste momento (...) em outro, certamente, teria sido ótimo"; "não estou questionando o teu trabalho"; "lamento, também, não ter ajudado na tua pesquisa".

(X)₁ estava atravessando um período difícil de sua vida. Isto podia ser observado no que escreveu e na maneira como escreveu. Seu depoimento pareceu honesto e sincero.

O mesmo não aconteceu com (X)₃ e 4. A primeira coisa a chamar a atenção nos seus depoimentos foi a semelhança entre eles. O segundo fato relevante foi que os dois se constituíram em apreciações positivas sobre a experiência.

(X)₃ escreveu: "eu gostei das aulas porque foi uma experiência nova e toda a experiência que se vive só temos a aprender. Em muitos momentos foi alegre e animado...".

(X)₄ escreveu: "a experiência que vivemos contigo foi muito boa, no sentido do convívio, pois foi bastante descontraído e alegre todos os nossos encontros".

Ambas não viram relação entre o trabalho e a disciplina "que cedeu as aulas de quarta-feira".

(X)₃ conclui dizendo: "foi um período de atividades válidas e que ficaram na lembrança de cada uma"; (X)₄ também enfoca a validade da experiência: "não coloco em dúvida a validade do teu trabalho".

Eis a questão: estariam sendo sinceras? Sua ausência de participação foi então uma forma egoísta de participar (receber e não dar)? Ou não usavam de sinceridade e seu comportamento foi uma simples resistência ao trabalho?

(R-3) - RESISTÊNCIA POR SE SENTIREM USADOS COMO COBAIAS

"Sentir-se cobaia" foi uma causa particular de resistência. A este sentimento também pode ser atribuída a tendência a negar resultados a nível manifesto, analisada como (R-1).

Acredita-se que esta percepção estivesse presente todo o tempo e que também tenha sido causa do fenômeno do silêncio, analisado como (R-2).

Temiam ser cobaias porque temiam ter seu interior invadido e mensurado. A primeira evidência desta preocupação manifestou-se no I ENCONTRO, quando alguém perguntou se se pretendia que o grupo aumentasse a sua sensibilidade depois da experiência; outra pessoa, insatisfeita, respondeu que já era bastante sensível, tentando mostrar a inutilidade da proposta de trabalho.

A preocupação voltou no II ENCONTRO, quando (B) perguntou se o grupo era a amostra da pesquisa. A pesquisadora, na aquele momento ainda não era suficientemente fenomenóloga, pois ainda sofria influências positivistas adquiridas no curso de pós-graduação e assim, respondeu positivamente à pergunta de (B), o que deve ter contribuído para reforçar a "síndrome" de cobaia percebida pela interrogação que continuou pairando no ar.

Não queriam sô ser cobaias queriam um pagamento em troca: aprender técnicas, conforme disse (B): "*nós vamos aprender técnicas ou somos sô a tua amostra?*"

(A) tomou a defesa do trabalho, dizendo ao grupo que não importava a mensuração, nem aprender técnicas, mas sim, a vivência que pretendia propiciar o crescimento do grupo como pessoas.

(B) falou que (A) não lhe havia entendido, e disse: "*eu estava em dúvida se nós éramos a amostra da pesquisa, pt., saudações e ela tentaria desenvolver a sensibilidade ou se, além disso, ela nos daria alguma técnica...*" E terminou dizendo da sua preocupação com o que acontecia "dentro da cabeça" da pesquisadora, pois insinuava que o seu interesse pelo grupo era motivado apenas pela pesquisa. Por serem as cobaias.

(B) achava que o grupo seria usado; então, queria usar a pesquisadora para aprender técnicas. Pesquisa era impor-

tante para a pesquisadora; técnicas, para o grupo. Além das técnicas nada mais parecia interessar ao grupo; a pesquisadora, além da pesquisa, as pessoas lhe interessavam: a própria escolha do tema para estudo era um indício. Mas, entre os componentes do grupo, parecia que somente (A) se dava conta disto.

Tomando a palavra, (A) reiterou seu posicionamento de defensora do trabalho, cujo conteúdo será visto em (A-1) e (A-2).

(B) pediu emprestado um exemplar da "*Proposta de Dissertação*", não se sabe se preocupada somente com o sentimento de cobiça ou para ter uma visão completa do que se pretendia. (B) tomou uma atitude que se considerou adequada: cientificar-se sobre o que realmente seria por ela aceito ou rejeitado.

No X ENCONTRO, no seu depoimento sobre a experiência, (B) escreveu: "*de início, te achei uma pessoa extremamente 'pedante' pois tinha a ousadia de tentar ensinar como me sensibilizar (que para mim, era um absurdo!!!)*".

(R-4) - REJEIÇÃO POR PERCEBEREM O TRABALHO TOMANDO O LUGAR DA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS

O grupo que participou desta experiência estava cursando o último semestre de aulas previsto para a sua preparação profissional. Mas, até então, pensavam não estar devidamente "equipados" para tal desempenho, como será visto, mais detalhadamente, na unidade de sentido (R-6).

Como acreditavam não possuir suficientes conhecimentos, consideravam a experiência como uma intrusa, num lugar (numa disciplina, num horário) que deveria ser ocupado com a "*transmissão-recepção*" de conhecimentos. Esperavam estabelecer, apenas e como de costume, entre eles e o professor, as relações narradoras. dissertadoras às quais se refere FREIRE (1981 p. 65)

Não se tentou colocar explicitamente para o grupo a crença de que métodos e técnicas não são neutros, nem absolutamente eficientes, mas condicionados à maneira de ser, pensar e agir de quem as for aplicar. Nem tampouco a de que, em Educação, conteúdos somente não fazem o que aqui se considera um educador. Esperava-se que isto fosse entendido, não através de narração, mas da própria experiência.

Apenas uma pessoa do grupo, (A), detentora de uma lar ga vivência em Educação, percebeu desde logo as pretensões do trabalho proposto, mostrando-se receptiva e até defendendo os pressupostos deste estudo, o que será analisado na unidade de sentido (A-2). Mesmo assim, no depoimento dado no X ENCONTRO, (A) declarou: "*são questiono a oportunidade, considerando estar o curso a terminar...*".

Além de (A), outras pessoas também, apesar de reconhecerem algum valor na proposta, não a consideravam oportuna: "*Não me senti realmente motivada, talvez porque não estivesse dentro dos meus interesses no momento. Sendo este ano o da nossa formatura, muita coisa ainda eu gostaria de aprender para utilizar na minha vida profissional*". Esta foi a opinião de uma pessoa que não se identificou, depondo sobre a experiência vivida, no X ENCONTRO. Continuou declarando: "*Acho que perdi, de certa forma, tempo nesses encontros, tempo que eu gostaria de ter aproveitado para aprender o que não sei e gostaria muito de saber*".

Não lhes ocorria que, exatamente por estar o curso a terminar, se tornava importante parar para refletir sobre a experiência educacional e sobre o homem nela envolvido - educadores e educandos. E assim, uma atividade que não lhes proporcionava *aprender o que não sabiam e gostariam muito de saber*, era considerada perda de tempo.

Desde o I ENCONTRO manifestou-se a preocupação com conhecimentos objetivos. Isto se evidenciou, naquela ocasião, quando alguém, querendo saber da utilidade do trabalho para a vida "*prática*" dos participantes, perguntou o que teriam a ganhar, já que o que tinham a perder - o tempo - ela já sabia.

Pensavam o seguinte: temos este tempo disponível; nele, queremos receber ensinamentos, coisas que vamos reproduzir e que nos tornarão um profissional competente. Como este tempo era pouco e o que pensavam precisar aprender era muito, esperavam que a disciplina fosse uma maratona intelectual. Uma corrida contra o relógio, um jogo tipo "pegue tudo o que puder", visando encher suas cabeças de um vasto repertório de métodos e técnicas.

O interesse por aprender técnicas também se manifestou quando pediram que lhes fossem ensinadas técnicas de expressão dramática, no II ENCONTRO. Da maneira que foi colocado, parecia que lhes dar estas técnicas era uma forma de pagá-los por participarem da pesquisa, pois dela, não esperavam ganhar. A satisfação por receberem estas técnicas se evidenciou na participação efetiva e unânime do grupo durante o III ENCONTRO.

Ficava cada vez mais clara a idéia presente no grupo: aprender era se apropriar de conteúdos ou mesmo técnicas que o professor prescreveria como adequadas, válidas, consagradas. Construir, através da vivência, um conhecimento a partir da realidade e da experiência anterior dos participantes não era considerado aprender.

Interessante é observar que a própria vivência proposta pode ser considerada também como uma técnica, que poderia ser reproduzida posteriormente pelas pessoas do grupo. No entanto, apenas um deles, no depoimento dado no X ENCONTRO, demonstrou perceber esta experiência como possível de ser reutilizada: *"considerarei as aulas (...) interessantes, utilizando técnicas que servirão também para nossa vivência profissional"*.

Os demais não demonstraram entender a proposta como tal. Talvez, se o professor dissesse *"eis uma técnica; seu criador é o conhecido educador fulano; procede-se assim e assim"*; apenas descrevendo, não vivenciando, o grupo, enfim, ficaria satisfeito e diria: aprendemos uma excelente técnica.

Mas então, como se dariam conta do seu alcance, dos

caminhos que poderia tomar? Estariam preparados realmente para aplicá-la? Ou partiriam do pressuposto de que, depois de aplicar do aquele *tratamento*, o resultado seria, invariavelmente, um específico, pré-determinado? Estariam conscientes de que trabalhavam com seres humanos?

Ao se destacar o valor de uma vivência, que por suas características, inclui também aspectos afetivos, não se pretende negar o conhecimento consagrado, mas conectá-lo com as outras dimensões do ser humano e da vida, pois são assim se acredita ter-lhe atribuído seu verdadeiro significado.

Portanto, não se critica o fato de que educadores em preparação não estivessem satisfeitos por sentirem "*falta de muito conteúdo básico*" [(X)1, X ENCONTRO], ou mesmo a preocupação de (D), também no X ENCONTRO, com a "*aquisição louca de conhecimentos*". Aqui se quer ressaltar, de maneira crítica, o interesse exclusivo pela "*transmissão-recepção*" de conhecimentos; a caracterização deste processo como única forma de aprender.

Esta concepção limitante foi uma das responsáveis pela resistência do grupo a um trabalho que, para muitos, apenas ocupava o tempo destinado a outras atividades mais importantes e que impediu outros de verem "*alguma ligação com a disciplina que cedeu as aulas de quarta-feira*".

Esta atividade, no entanto, poderia servir, como em alguns momentos efetivamente serviu, para dar um significado profundo, verdadeiro - o significado humano - aos conhecimentos já adquiridos e, por consequência, a sua futura função profissional de educador.

(R-5) PRESENÇA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO ATIVIDADE CENTRADA EM ASPECTOS COGNITIVOS E DISSOCIADA DOS SENTIMENTOS

A primeira manifestação da idéia de Educação como atividade estritamente cognitiva evidenciou-se no I ENCONTRO quando algumas pessoas tentaram justificar a dificuldade em aceitar o trabalho. Disseram que, estando habituados a usar a lógica, o raciocínio (apenas), não conseguiam, de repente, "*ligar um botãozinho*" e usar as emoções. E foram taxativas: "*emoção não se desencadeia por um processo do professor mandar*".

Isto significava que a emoção, os sentimentos não estavam presentes. Teriam ficado em casa ou na porta da faculda - de? Sim, porque os sentimentos não deveriam entrar, pois sã a lógica, o raciocínio são úteis (ou aceitos?) numa faculdade (de educação!).

"Quando viemos para uma faculdade, nos concentramos para ouvir, acompanhar, observar, usar o campo da lógica, do raciocínio (...) estamos aqui há anos ouvindo, raciocinando, comparando, 'metendo o pau' também; criticando. De repente, nós temos que descer uma escada para usarmos a nossa sensibilidade, a nossa emoção (...) de repente, tem que ligar a emoção: pum!"

Verifica-se, assim, que as emoções não estavam "*ligadas*"; e que "*ligã-las*" não era um processo muito simples... esta era a realidade: educadores sendo "*há anos*" preparados para usar a lógica, o raciocínio, "*desligados, há anos*" das emoções.

No II ENCONTRO, o hábito da dissociação entre atividades educacionais e o uso da sensibilidade é demonstrada por (B): "*eu estava em dúvida se nós éramos a amostra, pt. saudações e ela tentaria desenvolver a sensibilidade ou se, além disso, ela nos daria alguma técnica...*" (grifos da pesquisadora).

Para (B), naquele momento, desenvolver a sensibilida

de excluía aprendizagem e "dar técnicas", excluía usar a sensibilidade.

No IV ENCONTRO, aflorou um problema vivenciado pelo grupo, que será tratado na unidade de sentido (R-8). Este problema parecia não ter sido superado e o motivo da sua "não-resolução" parecia ser o fato dele não ter sido "trabalhado", isto é, pelo fato da expressão dos sentimentos não ser "permitida" no ambiente da escola. Esta conclusão pode ser deduzida de um diálogo, no final deste ENCONTRO:

- "é a primeira vez que esta turma fala, se abre..."
- "também, nunca ninguém deu chance antes..."

Outra evidência da dissociação entre atividades cognitivas e as afetivas pode ser observada nos depoimentos do X ENCONTRO, quando várias pessoas disseram não ter encontrado relações entre a disciplina "Princípios e Métodos de Orientação Educacional III" e o trabalho proposto, que visava propiciar o desenvolvimento da sensibilidade.

Escreveu (X)₃ no seu depoimento: "...foi algo novo que não estava dentro do programa dos Princípios III, que se esperava...". (X)₄ foi mais além: "quanto aos fatos geradores do encontro, não conseguí relacionar, em nenhum momento, alguma ligação com a disciplina que cedeu as aulas de quarta-feira...". Outra pessoa, que não se identificou, também não considerou aquela atividade adequada à disciplina: "talvez, em outro contexto esse tipo de atividade possa acrescentar alguma coisa".

Outra pessoa, (A) não questionou a relação entre a disciplina e o trabalho, mas também abordou o problema do "esquecimento" da área afetiva na preparação dos educadores, atribuindo à esta "falta de costume" os resultados aparentemente "modestos" da experiência:

"...pode ter contribuído para este resultado aparentemente 'modesto' a falta de tradição na FACED (Faculdade de Educação) em atividades na área da emoção e da sensibilidade e a supervalorização da área cognitiva".

(R-6) - PREOCUPAÇÃO COM O DESPREPARO-RECEBIMENTO
INSUFICIENTE DE CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS -
PARA A VIDA PROFISSIONAL

A preocupação por se sentirem despreparados para a vida profissional esteve presente no grupo, mas só se manifestou no I e no X ENCONTROS.

Esta preocupação se transformou em motivo de resistência pelo fato de entenderem que apenas os conhecimentos transmitidos e não os vividos eram os mais importantes para sua preparação profissional, conforme foi exposto na unidade de sentido (R-4), que se interliga com esta (R-6).

No seu currículo tinha sido previsto o estágio. E este estágio, assim previsto e regulamentado consistia na única vivência aceita pelo grupo, uma vez que estavam habituados com a sua presença oficial, institucionalizada.

Sendo o estágio a única vivência que lhes importava, precisavam de conhecimentos teóricos e técnicas transmitidas para executá-lo.

No I ENCONTRO, falaram que já estavam próximos da conclusão do curso e não se achando preparados para a vida profissional, não tinham esperança de conseguir atingir este preparo em um semestre: "Olha, gente, o que não se aprendeu até agora, não é em um semestre que vamos aprender".

Pensavam na formatura, na sua formação e nos conhecimentos que deveriam ter sido depositados pelos professores.

No X ENCONTRO, quase todas as questões evidenciadas no I, II e III ENCONTROS retornam através do depoimento escrito das pessoas do grupo.

Com relação ao problema do sentimento de despreparo para a vida profissional, escreveram:

"...sendo este o ano da nossa formatura, muita coisa ainda eu gostaria de aprender para utilizar na minha vida profissional".

"...sõ questiono a oportunidade, considerando estar o curso a terminar e a disciplina que permiti esse desenvolvimento ser decisiva para a terminalidade escolhida".

O que lhes provocava ansiedade e rejeição à experiência proposta, algumas vezes, era o próprio estágio, para as pessoas que já o estavam fazendo. Nele, sentiam estar despreparados:

"...talvez uma explicação para esta desmotivação seja a preocupação com o estágio que a maioria do grupo está realizando e sente necessidade de requisitos para fazê-lo".

"...além disso, sinto falta de muito conteúdo básico que deveríamos ter visto, e eu pensei que veríamos neste semestre, nesta disciplina (pelo menos algumas coisas mais importantes relacionadas com o estágio)".

Caracterizado o grupo como se percebendo despreparado para o exercício da profissão, observa-se que sua expectativa no sentido de sanar todas as deficiências do curso haviam sido depositadas nesta disciplina, que se apresentava como uma última chance, numa corrida contra o relógio.

Pelo fato de sã considerarem deficiência a falta de conteúdo, a inclusão deste trabalho na disciplina lhes parecia fora de propósito. E assim, também por este motivo, resistiram a ela.

(R-7) - AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO ATRIBUÍDA A PROBLEMAS EXTERNOS

O que é chamado de problemas externos, nesta unidade de sentido, são os problemas que, não sendo comuns a todos os componentes do grupo, ainda assim causaram alguma interferência

no desenrolar das atividades. Nesta categoria se enquadram os problemas pessoais e como não era objetivo do trabalho o desvelamento destes problemas, sō serão analisados os que foram manifestos espontaneamente.

No IV ENCONTRO, a dificuldade de concentração de (J) foi registrada. Este fato foi atribuído à presença apenas esporádica dele nos encontros e a conseqüente falta de continuidade na vivência. Este fator é considerado pouco relevante, já não chegou a influir muito na experiência como um todo.

Outra questão que aqui se inclui é a da preocupação com o estágio, já analisada na unidade de sentido anterior (R-6).

Um problema que também aqui se considera relevante é o do medo de se expor, demonstrado pelas pessoas do grupo. Este medo, quando considerado "interno", fenômeno do grupo, gerado dentro dele mesmo, será objeto de estudo na unidade de sentido (R-9). No entanto, no VI ENCONTRO, foi falado que o medo existente não era somente o gerado na sala de aula, mas um fenômeno já trazido de fora: "*não precisa ser aqui; a gente traz isso...*" Apesar de ser importante esta afirmativa, seu conteúdo não chegou a ser mais desenvolvido.

Os problemas externos e pessoais de (X)₁, contidos no seu depoimento no X ENCONTRO, adquirem relevância pelo fato de-la ter liderado e influenciado seu comportamento, conforme (A): "*lastimo que esses elementos tenham tal influência junto às vizinhas que limitaram a participação de muitas outras*".

Sabendo-se da influência da (X)₁, descrita por (A) no X ENCONTRO, observe-se o que aquela depôs, no mesmo ENCONTRO: "*...eu estou com muitos problemas. Tinha muitas expectativas que ficaram completamente frustradas. Com isso, sempre me foi difícil participar dos encontros, com a cabeça bem distante, pensando nas 'n' coisas super importantes que tinham que ser feitas na minha vida*".

Um fato que emergiu no IV ENCONTRO e que pode ser

diretas com o trabalho proposto, foi o da dificuldade sentida por (X)_{1,2,3 e 4} na busca de uma escola onde pudessem realizar seus estágios. Aqui será vista mais detalhadamente esta questão, uma vez que ela foi só citada em (R-2).

Desde o início do IV ENCONTRO, estas quatro pessoas conversaram paralelamente, entre elas. Em seguida começaram a entrar e sair da sala. Foi perguntado a elas o que estava acontecendo. Ao se saber do problema, a elas foi dada a oportunidade de falarem sobre ele. As causas foram atribuídas à instituição que lhes exigia o estágio mas não lhes garantia o local para fazê-lo. Contaram uma série de episódios relativos à questão, destacando terem sido mal recebidas em algumas escolas e por fim, fizeram outras críticas à faculdade.

Tentou-se mobilizar o grande grupo no sentido de buscar solução para o problema. No ENCONTRO seguinte, tudo estava solucionado: as quatro já haviam iniciado seu estágio.

No entanto, exatamente estas quatro pessoas foram as que se mantiveram mais resistentes durante todos os ENCONTROS. Teria sido apenas coincidência ou o problema vivido com relação à procura de estágio por estas pessoas as afetaram de tal maneira que impediu sua participação mesmo depois de ser solucionado? (X)₁, como já foi visto, tinha outros problemas. E (X)_{2, 3 e 4}? Sua ausência de participação se deveu apenas às influências de (X)₁?

(R-8) - AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO ATRIBUÍDA A PROBLEMAS ANTERIORES

Outra possível causa da resistência do grupo em forma de ausência de participação foi o fato de aceitarem um estereótipo social considerado negativo. Este estereótipo, criado por uma professora (sic) do curso no ano anterior, era utilizado com frequência pelo grupo, para justificar seus pontos nega-

tivos. "Vítimas" do estereótipo, diziam, evitando buscar outras causas para seus problemas: "a turma é assim mesmo".

Definir exatamente qual seria este estereótipo não foi possível porque poucas pessoas falavam sobre o assunto, e, quando falavam, não diziam tudo que poderia ser dito. A maior parte dos elementos colhidos sobre este assunto foram externos por (A), que ainda não fazia parte do grupo quando o estereótipo surgiu. Soube-se apenas que se tratava de um rótulo negativo.

O fenômeno surgiu quando, no IV ENCONTRO, falavam do descomprometimento dos professores com os alunos. Alguém disse: "...uma orientadora criou o estereótipo da nossa turma (...) isso passa adiante; a gente sabe que quando chega um professor no vo aqui dentro, a gente já sabe o que ele está pensando...". "A gente sabe", diziam eles. Mas, que saber é este? Como?

Mesmo que os professores não chegassem com uma idéia pré-determinada sobre o grupo, como era o caso da pesquisadora, ainda assim havia um bloqueio, porque o grupo havia criado um estereótipo dos professores: o de que eles já teriam juízo formado sobre o grupo, passado por uma professora.

O que se lamentava era que tudo aquilo acontecia em uma faculdade de Educação e que aquelas pessoas, em breve, seriam Orientadores Educacionais.

No IV ENCONTRO, o assunto foi abordado por (A) quando esta criticava o bloqueio do grupo com relação à experiência. Dizendo que a vida é efêmera, (A) defendia a idéia da necessidade de aproveitar tudo o que fosse oferecido: "Algumas já disseram: nós somos assim. Somos assim, mas o quê? Se eu sou aleijado, posso fazer exercícios, uso uma muleta e caminho. Caminhar é importante (...) Agora, se eu não me abro, se eu não vou, eu fico! (...) Por que dizer 'a turma é assim', 'a turma é assim'? Por que? (...) Por que a turma é assim?"

Foi perguntado ao grupo de eles mesmos diziam "a tur

ma *é assim*". Havendo uma concordância muda, chamou-se a atenção para o fato de estarem aceitando o estereótipo que criticavam ter sido imposto. Esta aceitação não seria uma auto-imposição?

Mais adiante, disse (B): "...eu acho que tudo isso ã reflete alguma coisa. Eu acho que tem alguma coisa acontecendo. Não é uma atitude infantil de não querer participar. Tem que ana lisar o porquê disso, o que está acontecendo..."

Por este depoimento de (B), percebe-se a existência de problemas não manifestos que estariam causando a resistência, a pouca participação.

"Analisar o porquê", conforme ela sugeriu, foi tentado fazer nos ENCONTROS e aqui neste estudo, com mais profundidade, nesta e nas outras unidades de sentido referentes à resistência.

Falando do medo de se expressar, que será mais detidamente analisado na unidade seguinte (R-9), num momento de acalorada discussão, ainda no VI ENCONTRO, disse uma pessoa: "este medo surgiu aqui dentro em algum momento, por alguma razão. Em algum momento teve alguma frustração (...) tu vais falar e a pessoa... tu nunca mais abres a tua boca. Eu acho que aconteceu isso aqui na sala..."

Aqui é colocado explicitamente o porquê de muita ausência de participação: "tu vais falar e a pessoa ... tu nunca mais abres a tua boca". O que se lamenta é que as reticências, mesmo significativas, não traduzem todo o conteúdo que devem encerrar.

(B) voltou a falar e então, atribuiu o medo ao trauma vivido pelo grupo. Foi a ocasião onde o grupo mais "se abriu" em relação ao problema sofrido. No entanto, não deixaram a situação ainda muito clara. Era um segredo que pertencia ao grupo:

"...com relação ao medo é óbvio que todo o mundo que está aqui dentro, que vivenciou uma sí-tuação no ano passado, sabe porque nós nos com-

portamos assim. Então, a gente sabe o que aconteceu e sabe onde está o nosso ponto fraco. Agora, se não se trabalhou isso até agora, eu duvido que a gente vá trabalhar no segundo semestre".

As pessoas se mostravam mobilizadas pelo problema. Na da Ihes foi perguntado. Falaram espontaneamente:

"o que eu fico impressionada (...) é como é que uma pessoa pode causar tanto mal para tantas..."

"...com que direito essa pessoa tem de fazer com que tu te tornes o que tu és hoje?"

"...essa professora (eu não preciso dizer o nome, porque todo o mundo sabe quem é), essa professora pegou cada uma das nossas futuras professoras e disse como é que o grupo era. Assim...assim. Não era nem o nosso comportamento. Era como elas esperam que seja o nosso comportamento".

"claro que a gente passa o semestre - e ano passado teve duas - que disseram: 'Ah, me disseram que a turma era assim e não é nada disso' ...no final, no último dia nos dizem que não é bem assim a coisa".

"Não que o problema não possa ser resolvido; cada um reagiu de uma maneira; eu acho que vai levar muito tempo para resolver isso. Eu acho que vai acabar o curso e nós não resolvemos o problema".

Foram transcritos, assim, quase todos os depoimentos ao final do VI ENCONTRO, para que se tenha uma idéia global do que foi dito sobre o estereótipo negativo do grupo.

Observe-se que não entraram em maiores detalhes. O que queriam dizer com "a turma é assim?" Seria assim calada? Assim desinteressada? Assim desintegrada? Assim o quê? Não se chegou a saber.

Outro ponto a ser observado é que eram sempre as mesmas pessoas que falavam. A maioria permaneceu na concordância muda.

Não se manifestando todas as pessoas e apoiando-se num depoimento que diz que "cada um reagiu a sua maneira", per-

manece outra questão: até que ponto este trauma sofrido era responsável pelos insucessos do grupo?

No X ENCONTRO, nos depoimentos escritos, algumas pessoas abordaram "o problema" do grupo. Escreveu (C): "senti também a resistência do grupo em aceitar a proposta de trabalho, razão esta por características próprias do grupo...".

Alguém que não se identificou escreveu o seguinte: "...em relação ao grupo, acho que temos enfrentado alguns problemas e isso tem tornado o grupo bastante resistente".

No seu depoimento, disse (A): "o desenvolvimento proposto teria sido ótimo, se outros fatores não tivessem difícultado".

O que se percebe é que houve um problema anterior com o grupo e este foi significativo para a vida das pessoas, uma vez que influenciou no seu comportamento, tendo servido para motivar e/ou para justificar a resistência demonstrada no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

(R-9) - MEDO DA EXPRESSÃO DOS VERDADEIROS SENTIMENTOS

O medo da expressão dos verdadeiros sentimentos é outro fator que deve ter estado presente durante quase toda a experiência. No entanto, isto só foi admitido pelos participantes no VI ENCONTRO, quando um elemento do grupo, (D), cobrou dos de mais participantes um maior comprometimento com o trabalho e no X ENCONTRO, nos depoimentos por escrito, quando alguns atribuíram a este sentimento uma parcela da responsabilidade pela resistência demonstrada.

Outras formas podem ser consideradas como expressão do medo e entre elas, o silêncio, mas estas já foram abordadas nas unidades de sentido (R-1) e (R-2).

Esta unidade de sentido (R-9) tem íntima ligação com a anterior (R-8), pois percebe-se que o medo demonstrado, muitas vezes pode ter tido sua origem num problema anterior vivenciado pelo grupo, abordado naquela unidade de sentido.

Inicia-se a análise do medo da expressão dos sentimentos pelo X ENCONTRO.

Quando (C) atribui a resistência "*às características próprias do grupo*" poderia tanto estar falando do estereótipo negativo, (R-8), como de sua consequência, (R-9). Assim demonstra-se a inter-relação entre estas duas unidades de sentido.

(D) colocou no seu depoimento: "*Achei as pessoas reservadas nos seus sentimentos, creio que mais dados poderiam ter aparecido se cada uma falasse mais, colocasse seu ponto de vista*".

(D) foi uma pessoa que não participava da resistência, ao contrário, além de se *entregar*, tentou, no VI ENCONTRO, fazer com que os colegas também fossem mais participantes. O resultado deste trabalho em (D), decorrente da sua maneira de vivê-lo, poderá ser observado em (A-9).

(G) também sentiu o medo de um maior envolvimento das pessoas: "*...no decorrer das sessões, senti que faltavam aprofundamentos nos debates. As colocações do grupo eram superficiais...*".

(F), no seu depoimento, expressou da seguinte maneira sua percepção deste fato: "*Apesar da retração do grupo em colocar suas expressões (...) foi um período muito bom de atividades em conjunto, apesar de, em alguns momentos, parecer que cada pessoa estava voltada para si própria*".

Transcritas estas opiniões, pode-se observar que as pessoas admitiram que se não houvesse a resistência em forma de reserva, retração ou superficialidade com relação ao que sentiam e pensavam, haveria uma vivência mais enriquecedora.

No VI ENCONTRO, quando (D) introduziu a questão da necessidade de maior envolvimento por parte do grupo, o fez de uma maneira confusa. Foram faladas muitas coisas até que a idéia de (D) fosse tornada clara. Tinha-se a impressão que ela mesma sentia o medo de expor o sentimento de que as pessoas tinham medo de expor os seus.

Alguém havia dito que não conseguia se expressar em público: "Acho que a minha cara expressa o que eu estou sentindo. Em público, de jeito nenhum".

E em seguida, surgiu o problema da censura exercida pelo próprio grupo: "Nós notamos aqui na sala, cada um estava olhando para a cara do outro. Todo o mundo controlando..."

Foi então que (D) interferiu, mas não claramente. Falou do fato gerador, do seu significado para a pessoa que o havia levado e dizendo que apesar de ter gostado, não a havia sensibilizado propriamente, emendou: "eu gostaria de vivenciar outra situação, não sei qual, mas gostaria..."

A situação a qual (D) se referia seria uma em que as pessoas não tivessem medo de se expor, através da reflexão sobre o fato gerador. Mas ela teve medo de expor este sentimento.

Diversas pessoas falaram e foi tentado extrair, pela pesquisadora, o significado do que foi dito. O principal elemento extraído foi o bloqueio das pessoas, pelo medo de se exporem. (D) concordou que era isto que pretendia dizer, entre outras coisas.

As pessoas, de uma maneira geral, participavam, mas, para não exporem seus verdadeiros, profundos e sinceros sentimentos, escondiam-se atrás de comentários superficiais, da emissão de opiniões pouco relevantes.

Causado por uma experiência anterior negativa, citada em (R-8) ou pelo forte esquema de censura do próprio grupo, citado anteriormente, o fato é que o medo estava presente. (D),

propunha que ele fosse superado, e, apoiado por alguns, sugeria maior envolvimento com o trabalho. Caracterizou-se o medo como sonegação de sentimentos.

Quando (D) falou em "*abrir os corações*", houve uma pronta reação por parte de (B): "*Espera aí, terapia não, minha filha! Terapia não!*".

"*Abrir os corações*", para (B) era o mesmo que terapia. E terapia parecia uma coisa que a tornava vulnerável, tal foi o significado contido na observação. (B) foi das pessoas mais resistentes no início, mas superou a resistência ao perceber os verdadeiros objetivos da pesquisa, passando a ter uma participação ativa nos trabalhos. Talvez até por isso, já estando bastante comprometida, ir mais a fundo poderia se equivaler a terapia. Para as outras pessoas, no entanto, muita outra coisa poderia ser trabalhada sem adquirir a conotação de terapia.

Mais adiante, disse (F): "*Sobre o fato do pessoal não se posicionar, eu acho que, no fundo, a gente tem muito medo de se envolver, não sei porque ... medo de se entregar. Incrível*".

Era a primeira vez que alguém do grupo utilizava, abertamente, a palavra medo. Falavam em bloqueio, resistência, limitação. Mas agora, chegavam ao ponto crucial: medo. Medo de se envolver era o mesmo que o medo de expressar seus verdadeiros sentimentos. Isto significaria se entregar.

(E) falou: "*...também concordo com quem disse que, aqui na faculdade, o pessoal tem muito medo das coisas, não sabem a força que têm, até de se colocar, de se posicionar, com medo que alguém faça uma imagem...*".

Medo de que alguém faça uma imagem é medo de receber um rótulo, um estereótipo. E foi por este caminho que seguiu o debate: buscando-se as causas do medo, chegou-se ao problema do estereótipo. Causa e efeito então correram paralelamente durante o restante do IV ENCONTRO, como pode ser observado na unidade de sentido (R-8).

Ficou caracterizada, assim, a presença do medo que, provavelmente foi um dos principais responsáveis pela sonegação de sentimentos, pela resistência ao trabalho. É possível até que este medo tenha estado disfarçado sob outros nomes, sob outras justificativas... É possível que tenha havido medo de se admitir o medo.

Sabe-se que o medo de assumir os verdadeiros sentimentos é uma característica também das sociedades modernas, pois sentimentos são considerados ameaçadores para a eficiência, a objetividade. Ao se sentir punido, por falta de receptividade, o homem reprime seus sentimentos. E assim, surgem problemas emocionais, de relacionamento, de aprendizagem.

Mas... não seriam problemas assim que educadores, e especialmente, Orientadores Educacionais deveriam estar preparados para evitar ou até para tentar resolver? Não deveriam eles estar abertos para reconhecer seus próprios sentimentos, antes de trabalhar com os dos outros?

. VIVER "VIVENDO": A ACEITAÇÃO

(A-1) - CRÍTICA AO CONHECIMENTO "TRANSMITIDO"

A crítica ao conhecimento transmitido apareceu no II ENCONTRO, quando (A) defendeu a necessidade de um trabalho com estes objetivos para o grupo. Voltou a emergir este assunto durante o VII ENCONTRO, quando, ao refletirem sobre a caricatura da escola de décadas atrás apresentada na peça "A aurora da minha vida", encontraram os mesmos problemas de hoje, e, inclusive, também o da valorização excessiva e, às vezes, exclusiva, do conteúdo, do conhecimento transmitido.

Pode-se observar que, em ambas as situações, a trans

missão de conhecimentos foi criticada por sua característica de falta de comprometimento com a pessoa do aluno em seus aspectos afetivos.

Também em ambas as ocasiões, II e VII ENCONTROS, a crítica ao conhecimento "dado", frio e neutro se interligou com outras unidades de sentido, especialmente com (A-2), que trata da necessidade do desenvolvimento da pessoa do educador e com (A-6), a constatação da presença de insensibilidade em instituições educacionais.

No II ENCONTRO, disse (A) que o trabalho proposto não era "quadradinho... dar técnicas...", mas sim "uma experiência de vida". Considerou a experiência importante, porque "o livro... nós temos condições de ir à biblioteca sozinhos...".

Assim, percebe-se que para (A), as deficiências cognitivas sentidas pelo grupo poderiam ser sanadas através de livros. Não havia a necessidade de presença física de uma pessoa numa sala de aula para repetir o que estava escrito nos livros.

No VII ENCONTRO, uma pessoa do grupo deu um depoimento, onde criticou a postura de um professor que só se preocupava em dar a sua aula. Isto foi observado durante um estágio que fez, em "uma escola conceituada". A disciplina era matemática. O professor expôs a parte teórica, vários alunos tentaram fazer perguntas e ele não permitiu. Acabada a exposição teórica, o professor disse: "agora façam os exercícios". E ninguém entendeu nada.

Este depoimento é baseado numa vivência em "uma escola conceituada (sic)", nos dias de hoje. E se constitui em um exemplo da redução do fazer do professor a uma tarefa narradora, insensível, descomprometida. Mas o que está por trás disto e que não deve ser esquecido é que há o outro lado, o da cobrança. Na educação bancária, o professor deposita os conhecimentos, mas não abre mão do poder de retirar estes conhecimentos como e quando desejar. Por trás da adoção do sistema bancário existe sempre um professor disposto a não abrir mão de um suposto poder

que lhe atribui a profissão; o poder implacável de julgar quem sabe, o quanto sabe e quem não sabe. O poder que, talvez, lhe compense de suas frustrações pessoais e sociais.

A mesma pessoa que havia dado o depoimento anterior, (M), que pela primeira vez participava ativamente, voltou a falar. Entre as coisas que disse, enfocou novamente o problema da Educação previsto apenas como conteúdo: "...agora, de quinta em diante, parece que não existe o mundo da criança... não existe mais nada, só aquele conteúdo, se entendeu, se não entendeu..."

(M), até então, tinha feito uma resistência muda ao trabalho. Se esta preocupação com a "hegemonia do conteúdo" já estava presente anteriormente, ela havia sonogado. Caso contrário, alguma outra coisa a teria feito refletir, já que ela foi uma das poucas pessoas que não havia assistido a peça de teatro sobre a qual se discutia.

Disse ainda (M), que era professora de 1ª série: "O professor está ali na aula e está cada vez mais se distanciando do aluno, pelo que eu noto, pelos meus irmãos também..."

Fica assim caracterizada uma postura crítica por parte de elementos do grupo, contra um tipo de Educação que só se preocupa em transmitir conhecimentos, sem levar em conta características e condições das pessoas a quem estes conhecimentos estão sendo transmitidos.

Deve-se observar que, se por um lado, criticaram esta dimensão da atividade educacional, por outro, na sua própria situação de educandos, negavam que se tentasse estabelecer relações com a sua pessoa, preferindo receber apenas conhecimentos formais, conforme pode ser visto em (R-5).

Seria um contrasenso? Ou a crítica ao conhecimento apenas transmitido poderia ser considerada um dividendo da experiência estética vivida?

(A-2) - RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA DO EDUCADOR

A necessidade do desenvolvimento da pessoa do educador apareceu, na maioria das vezes, ligada à crítica ao conhecimento transmitido (A-1). Este desenvolvimento foi visto, por algumas pessoas do grupo como uma alternativa no objetivo de tornar a Educação mais humana, assim como pretende este estudo.

Estando interligados, a expressão da necessidade do desenvolvimento do educador se deu (A-2), do mesmo modo que (A-1), especialmente no II e VII ENCONTROS.

No II ENCONTRO, esta idéia foi defendida por (A)₇ que, ao concordar com ela, defendeu igualmente a experiência em si: *"...tu vais procurar desenvolver a nossa sensibilidade, liberar nossa capacidade de aprender sensibilidade e expressar (...). Isso aí é um fator para o nosso próprio crescimento como pessoa"*.

Até este momento da experiência, parecia que somente (A) entendia a proposta de trabalho. Depois, pode se perceber que os demais também haviam entendido. Apenas, resistiam não o demonstrando.

Analisando ainda o depoimento acima, observa-se que (A) atribuía à pesquisadora a capacidade de *"desenvolver no grupo a sensibilidade"*. No entanto, este desenvolvimento só dependia do grupo. O grupo é que iria se desenvolver (ou não), dependendo da sua disponibilidade. O trabalho proposto visava apenas criar condições favoráveis para este desenvolvimento.

Mais adiante, disse (A):

"Agora, é importante porque se nós formos pessoas sensíveis, nós teremos condições de apreender o que está por trás e para a nossa profissão é básico (...) o que nós recebemos como pessoa no curso de magistério? Para a função de uma profissão profundamente humana? Nada! A função nossa é humana, humana. É ser humano com ser hu

mano. Isso é uma coisa séria!... Uma coisa muito importante é essa identificação com o ser humano. É básico!..."

De uma forma empolgante, (A) fazia a defesa da humanização do ensino. Vale lembrar que esta pessoa tinha na sua bagagem vinte e oito (28) anos de trabalho como educadora. Neles, deve ter sentido o que era realmente importante em Educação. Seu pensamento estava conforme as pretensões deste estudo e, ao valorizar este dado espontâneo, principalmente por ser fruto da experiência vivida de (A), aqui se transcreve, quase na íntegra, seu depoimento:

"...quem não gosta de criança, que não pegue crianças, pobrezinhos; tem que se amar, não amar de discurso. A mesma coisa com o adolescente: quem não resolveu seu problema de adolescente, não deve trabalhar com adolescentes..."

"...eu senti na minha pele muitas situações...o que é ser um bom professor? Não adianta saber a matéria se eu não sou professor, não sou ser humano. Isto parece discurso para vocês que são mais novas, mas são vinte e oito anos de experiência, não é só discurso!..."

"...e o ser humano...isso é básico. Tem que gostar do homem, do ser humano. E se a gente consegue ser mais sensível, tem condições de sentir melhor o outro... O adulto, o professor é quem desencadeia o problema em uma classe".

Diante da experiência de (A), bem como da maneira veementemente como colocou suas percepções, torna-se difícil fazer um comentário sobre elas. Tratam-se de constatações que se considera graves e importantes. As palavras de (A) já dizem tudo.

No VII ENCONTRO, quando se refletia sobre a experiência estética vivida em contato com a peça "A aurora da minha vida", mais de uma vez comentaram o fato de que apesar do autor pretender mostrar a escola de anos atrás, as situações apresentadas se pareciam muito com as que ainda acontecem em nossos dias, especialmente no tocante à atitude do professor.

Quando foi perguntado ao grupo o que mais lhes tinha marcado, na peça, disseram que o ambiente da escola "deveria ser mais humano... e a gente vê tanta gente insensível por aí "

Em seguida, (M) deu sua opinião:

"...se a pessoa vai trabalhar nessa área, tem que saber que vai trabalhar com o ser humano, se não, como é que vai trabalhar com uma criatura que, naquele dia, às vezes, aconteceu um monte de coisas para ela...tem que parar e perguntar para a criança o que está acontecendo...trazendo, é um comportamento mais humano, mais sensível. E, às vezes, não é preciso nem perguntar, só observando a gente já nota".

(M), até este ENCONTRO, nada havia falado. Exercitava a resistência muda. Aqui, repete-se o caso registrado no final da unidade de sentido (A-1). Estas idéias já estavam presentes desde o início em (M) e ela as havia sonogado, ou seu depoimento pode ser considerado mais um dividendo da experiência vivida? Observe-se, no início, a semelhança com o discurso de (A), no II ENCONTRO.

Abordando-se o problema da falta de alguém para "assumir as crianças" de 5ª série em diante, sugeriu-se, como solução o professor conselheiro de classe, como pessoa adequada para estabelecer relações entre a criança e a escola. Seria alguém para manter relações não cognitivas, mas afetivas.

Isto, sentiam falta nas escolas de I e II graus e... sentiram falta na faculdade também. Fizeram o paralelo e lembraram o problema vivido pelo grupo, analisado em (R-8) e (R-9).

(A) voltou a falar, mais tarde, lembrando o ambiente da antiga Escola Normal, e dizendo que hoje "não tem aquele ambiente (...) de família em formação. Não é aquela estrutura de escola-amizade, escola-amor, escola-carinho, escola-atenção. Não dá mais...".

Isto ocorreu porque os sentimentos "não podem entrar" no ambiente da escola. Em nome da eficiência, as escolas para professores acabam por formar técnicos em Educação, ao invés de preparar educadores.

A concepção tecnicista de Educação parece querer transformar a escola em uma empresa, onde técnicos eficientes burilariam a matéria prima, os alunos. Estes técnicos seriam "forma-dos" ao aprender como aplicar "fórmulas" imutáveis e infalíveis. Mas tanto a matéria prima da instituição escolar quanto quem a "manipula" são, antes de tudo, seres humanos. E como tal, de suas relações não poderão ser subtraídos - ou desconsiderados os sentimentos. Por este motivo, caracteriza-se a preparação de educadores, como aqui é prevista como fundamentalmente diferente da formação de técnicos em Educação.

Através do que foi transcrito e analisado, procura-se demonstrar as idéias que emergiram do grupo a respeito da necessidade, sentida por ele, de desenvolver a pessoa do professor: professor como gente, como ser humano, capaz de viver seus próprios sentimentos e de perceber e aceitar os dos seres humanos com os quais está trabalhando, os alunos.

(A-3) - SUPERAÇÃO DA RESISTÊNCIA

A superação da resistência ao trabalho é talvez, a forma mais verdadeira e significativa de aceitação do mesmo.

Aceitar, simplesmente, uma proposta não tem o mesmo valor do que, rejeitá-la, e, depois de experimentá-la, refletir e reconsiderar a posição assumida anteriormente.

No decorrer da vivência, observou-se que, pouco a pouco, os focos resistentes foram se abrandando. A prova disto está no fato de que as maiores evidências de rejeição se deram nos ENCONTROS I, II e III, e no X, quando fizeram um retrospecto de toda a atividade e nele incluíram as resistências feitas (e não admitidas) e as sentidas (estas sim, admitidas). Isto porque, nos depoimentos escritos, dados no X ENCONTRO, muito se falou em resistência, mas sempre o sujeito era o grupo, ninguém disse: eu resisti.

A superação da resistência pelo grupo, numa visão geral, foi descrita por (C), no X ENCONTRO: "...ã medida que as aulas foram transcorrendo, as tensões foram diminuindo e em algumas aulas, principalmente nos últimos encontros, o grupo, de um modo geral, se abriu, se expôs mais, se entregou...".

Excetuando-se (X)_{1,2,3} e 4, que uma ou nenhuma vez participaram ativamente, no final dos ENCONTROS, todos já o haviam aceito. Porisso, no XI ENCONTRO, (D) falou que, na sua opinião, agora (naquele ENCONTRO) é que o grupo estaria preparado para iniciar o trabalho.

Isto significa que sensibilizar um grupo para este tipo de trabalho pode demandar tempo. E assim se conclui que para o alcance de resultados mais expressivos, seria necessário um maior número de horas-aula para o desenvolvimento desta atividade.

A primeira superação significativa da resistência se deu no final do III ENCONTRO, quando (B), até então uma das pessoas mais resistentes, devolveu o exemplar da "Proposta de Dissertação", acompanhada de um sorriso e de uma relação de fatos geradores.

(B) teve, talvez, a participação mais consciente. Sentiu, como declarou no X ENCONTRO, certa antipatia pela pesquisadora e pelo trabalho, considerando ambos pretensiosos porque pretendiam desenvolver sua sensibilidade; e ela já se achava bastante sensível. Mas (B) quis saber mais; quis saber o quê, na verdade, estaria rejeitando. E leu a "Proposta de Dissertação". Assim, superou a sua resistência.

No V ENCONTRO, depois de três (3) ENCONTROS onde houve muita resistência - ou quase sô resistência - e do IV, onde houve boa participação, o fato de três pessoas se interessarem em levar fatos geradores foi considerado outro indício de superação da resistência.

É importante que aqui se destaque o IV ENCONTRO como

um marco, no relativo à esta unidade de sentido. A partir dele, as evidências de aceitação foram significativamente superiores às de rejeição.

No VI ENCONTRO, quando (D) propunha um maior envolvimento do grupo, disse, entre outras coisas, o seguinte: *"...eu ainda sinto que poderiam acontecer mais coisas. Talvez as pessoas estivessem ainda um pouco resistentes. Cresceram um pouco, mas poderiam crescer mais ainda."*

No IX ENCONTRO, uma pessoa disse o seguinte (a respeito da visita ao MARGS): *"do que eu vi, o que mais gostei foi aquela coleção de trajes antigos...eu achei muito bonitos..."*.

Esta colocação não seria relevante se não fosse ter sido feita por $(X)_2$, que falava pela primeira (e última) vez. Acrescentando-se a isto o fato de que $(X)_2$ tinha o apelido de "Mudinha", pode-se perceber que sua intervenção pode ser considerada um indício de superação de resistência.

Resolveu-se incluir no relato da experiência uma situação que se deu fora da situação de pesquisa, por ter relações importantes com ela. À esta situação se deu o nome de INTERLÚDIO:

Tendo a pesquisadora se oferecido como voluntária para trabalhar no Projeto PERICAMPUS/UFRGS, foi encaminhada a uma professora que coordenava um grupo de estagiárias, pois este grupo queria, no seu estágio, trabalhar com os aspectos afetivos dos alunos, *"pois havia muita carência"*.

Não sabendo quem seriam as estagiárias, a pesquisadora teve uma grande surpresa (e alegria) ao ver quem elas eram: participantes do seu grupo de pesquisa. E mais ainda, estas pessoas não eram das que participavam mais ativamente, ao contrário. Portanto foi só através deste fato que a pesquisadora se cientificou que seu trabalho, para estas pessoas, não havia sido inútil.

(A-4) - REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Refletir sobre a experiência estética e expressar os sentimentos e idéias surgidas a partir dela era o que se pretendia neste trabalho. Portanto, fazê-lo constituiu-se na maneira fundamental de aceitar a experiência. Observar e refletir era viver a experiência. Expressar era necessário para que se pudesse fazer o estudo, assim como para que se pudesse trocar impressões, o que enriqueceria a experiência.

A observação, reflexão e expressão sobre a experiência estética foram feitas durante o IV, V, VI, VII e IX ENCONTROS, especialmente. No VIII, houve a experiência propriamente dita e, provavelmente, também a reflexão, mas esta só pode ser registrada no IX ENCONTRO, pelo fato de que todo o VIII ENCONTRO se passou observando, individualmente, as obras do museu (MARGS).

Temas pertencentes à esta unidade de sentido (A-4) se evidenciaram durante quase todos os ENCONTROS acima citados. Muitas vezes, emergiam relacionados à outra unidade, especialmente à (A-5), reflexão sobre a experiência educacional e (A-6), constatação da presença de insensibilidade em instituições educacionais.

A experiência estética propriamente dita, se deu, na verdade, do IV ao IX ENCONTRO. Para analisá-la, com todos os detalhes, ter-se-ia que vivê-la. Como é impossível transmitir em palavras tudo o que aconteceu, ou seja, a FENOMENOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, isto é tentado fazer através do método fenomenológico e seus passos, considerada a maneira mais adequada para comunicar a vivência.

Obedecendo os pressupostos fenomenológicos, o que se recomenda então, é a leitura, na íntegra, dos capítulos citados, DESCRIÇÃO, APARÊNCIAS e ESSÊNCIAS de cada ENCONTRO, em anexo, mas ainda sublinhando-se a ressalva de que nada substitui a própria experiência.

A seguir, relacionam-se os ENCONTROS citados e seu(s) respectivo(s) fato(s) gerador(es):

- IV ENCONTRO - elementos da natureza.
- V ENCONTRO - músicas: *"We are the World"* e *"Amargo que nem Jilô"*.
- VI ENCONTRO - música: tema do filme *"Fernão Capelo Gaivota"*.
- VII ENCONTRO - peça teatral: *"A Aurora da Minha Vida"*.
- IX ENCONTRO - diversas obras expostas no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) em 5 de junho de 1985.

Importante, aqui, se faz ainda ressaltar os diversos assuntos, além da Educação, objeto de estudo da unidade seguinte (A-5), que emergiram, para reflexão e discussão, a partir da experiência estética.

No IV ENCONTRO surgiu o problema ecológico. Falando do extermínio de pássaros, disse (C): *"Hoje, acabou (...) e como não existem mais tantos pássaros, não existem mais tantas penas"*.

No mesmo ENCONTRO, o problema ecológico levou ao dos agrotóxicos: *"O agricultor nem está sabendo; chega um técnico e diz que se ele usar vai produzir mais e ele usa"*.

No V ENCONTRO, compararam características culturais do povo do nordeste e do gaúcho (H) falou: *"O povo do nordeste é tão prá cima, até nas músicas, no jeito de falarem. Porque é assim, é um povo que é sofrido, porque é subnutrido (...) e eles são tão alegres (...) aqui no sul, o pessoal é muito mais triste, mais fechado"*.

Ainda comparando o povo nordestino com o gaúcho (H), baseada em sua experiência, refletiu sobre as relações homem-mulher:

"Aqui, tu andas na rua e recebes as cantadas mais obscenas possíveis e lá, não, o pessoal está sempre dizendo que tu és maravilhosa... não é que nem as pessoas que passam aqui e tu te sentes agredida - vou passar a mão não sei aonde - e lá, não, estão sempre fazendo poesia - tu és sereia - é o tipo da coisa bonita. O jeito deles é assim, é diferente. A gente sai de lá se sentindo rainha, princesa".

No mesmo ENCONTRO, compararam a música americana à brasileira, tentando buscar as determinações culturais da diferença. A esse respeito, disse (A):

"A música americana é uma música racional, plenamente organizada; quem desorganiza a música são os cantores. Vejam o sentido de desorganização do homem. Você vê: é uma civilização profundamente organizada (a americana) e quem descreve é o homem. Aqui, nós: a cultura é 'rrr', é o baião, a letra é organizada. O Brasil fala por ele mesmo. Nos Estados Unidos, todos os estados são divididos matematicamente e a música também".

Através da música "We are the World", chegaram ao problema da fome na Etiópia:

"...eu não consigo separar e ouvir só a música; eu fico pensando nos interesses das pessoas que fizeram a música, o paternalismo em cima da Etiópia...".

No VI ENCONTRO, criticaram a exploração dos aspectos mórbidos da vida pelos meios de comunicação, como as atrocidades da II Guerra Mundial e a morte de Tancredo Neves.

No VII ENCONTRO, comentaram críticas sociais e políticas contidas na peça de teatro que foi o fato gerador.

No IX ENCONTRO, ao emitir juízo estético sobre um nũ, alguém disse que a modelo poderia ser mais magra e os demais riram. Aproveitou-se para questionar o porquê da mudança de critério estético para o padrão de beleza feminino. Foi buscada uma resposta:

"Acho que é um fator sociológico; econômico. No mundo, falta comida. Então, a humanidade tem que começar a comer pouco, para a comida dar para todo o mundo. Se todo o mundo comer muito, uns vão comer bem e outros, morrem de fome...".

Na continuação do debate sobre o padrão de beleza física atual, houve o diálogo seguinte, abordando a realidade brasileira:

"Se tu vais de Salvador para cima, tu vais fazer uma refeição, o gaúcho se apavora, vem só uma coisinha assim..." (e mostrou com as mãos).

"Por quê? Porque tem menos comida, têm que comer menos, confirma a minha teoria: a comida é escassa, têm que comer pouco..."

"Não, é hábito de região..."

"O hábito vem da necessidade do ambiente. O hábito vem da realidade em si..."

Ainda no IX ENCONTRO, comentando sobre fases de pintores, falaram de modificação e libertação:

"...Pablo Picasso, por exemplo, teve uma fase perfeitamente clássica, depois modificou, modificou, modificou. O louco do Dalí, também (...) teve uma fase (clássica), depois foi indo, foi indo, foi indo...eles passam por transformações. ...a não ser os pintores ingênuos e primitivos, que se conservam o resto da vida assim...os outros pintores, eles tem uma formação clássica e depois se libertam (...) ...a própria arte se transforma".

Através destas idéias, retiradas do contexto da experiência, pretende-se demonstrar que através da fruição estética é possível estabelecer-se relações com as mais diversas áreas de conhecimento e da experiência humana, sendo que os assuntos são determinados ao surgir espontaneamente, de acordo com as características e interesses de cada grupo que vivenciar esta experiência.

(A-5) - REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

A reflexão sobre a experiência educacional se deu, geralmente, a partir das reflexões sobre a experiência estética e, algumas vezes, através de analogias.

Em determinados momentos, a experiência educacional foi vista pelo grupo sob a ótica de educadores; outras vezes, através do ângulo do educando, pois a maioria era, simultaneamente, professor e aluno.

Como alunos, no IV ENCONTRO, refletiram sobre a experiência educacional que estavam vivendo na Faculdade de Educação, citando a falta de comprometimento de alunos e professores: "*...então tu notas o descomprometimento que as pessoas têm com os alunos...*".

No mesmo ENCONTRO, criticaram a organização do estágio e pensaram em tomar atitudes para resolver o problema das colegas que não conseguiam escolas onde pudessem estagiar: "*... não dá para ficar parado; poderemos colocar no jornal, para desmoralizar o curso; poderemos ainda falar com o responsável pelo curso, se é que ele existe...*".

Neste mesmo ENCONTRO, falaram do estereótipo (R-8): "*...isto serve de exemplo: professor, de nível universitário, que chega numa turma com estereótipo...*".

Muitos problemas sentidos pelas pessoas do grupo enquanto educandos, encerram uma evidência que, pelas características deste estudo, se considera relevante: a presença de insensibilidade nas relações educadores-educandos que, pela sua importância, foi destacado para uma análise mais detalhada na unidade de sentido seguinte (A-6).

Assumindo a posição de educadores, as pessoas do grupo também refletiram sobre a experiência educacional.

Falando sobre a interferência de seu estado emocional na sua atuação como professora, disse (B):

"...eu não sou daquelas que abriu a porta da sala de aula e deixei a minha vida lá fora, acabou, e eu sou uma perfeita professora, que meus problemas acabaram... Prã mim, interfere diretamente no modo que eu dou a aula, no modo que eu vou olhar para o guri, no jeito que ele vai falar comigo, se eu vou ficar braba, se eu não vou ficar braba...serã que ele quis me agredir?"

Neste depoimento pode ser observado que, na opinião de (B), seus aspectos afetivos interferem diretamente na dinâmica de sua experiência educacional.

No VI ENCONTRO, quando discutiram sobre a diferença de significados que adquiriam os fatos geradores para as pessoas que os traziam e para as que os fruíram, fez-se uma analogia com a situação de sala de aula:

"...se tu vais apresentar uma coisa nova para o teu aluno, não é importante se aquilo é importante para tí; o que tu tens que fazer é que aquilo seja importante para os outros também. Tem que pensar no grupo".

Toda a vez que se parte da sua própria experiência para, por analogia, refletir e se colocar na posição das pessoas com as quais se inter-relaciona, é possível se estabelecer, com propriedade, uma auto-crítica. Isto foi o que aconteceu no episódio acima.

Foi no VII ENCONTRO que se deu a maior e melhor oportunidade para reflexão sobre a experiência educacional. Isto porque o tema do fato gerador, a peça teatral "A aurora da minha vida", foram as relações entre professores e alunos:

"Ao meu ver, foi uma análise crítica da escola. Tentaram analisar épocas passadas, mas, prã mim, isso ocorre em nossos dias. Agora continua muita coisa do que a gente viu lá".

ça: o autor, ao criticar a escola da aurora da sua vida, na verdade, atinge igualmente a escola de hoje, já que a maioria das cenas estereotipavam problemas ainda hoje presentes nas escolas.

"...os professores são sempre autoritários, não respeitam a individualidade dos alunos ... não conhecem bem os alunos..."

Isto é o que consideravam relativo às décadas passadas e também a hoje, assim como a discriminação dos alunos "feios", gordos e pobres e a presença de subestima à pessoa do aluno. Sempre estabelecendo analogias, disseram: "...e como a gente também, muitas vezes, subestima os alunos..."

Um grave problema percebido foi o da ineficácia da escola para pessoas com limitações maiores do que a média:

"...eu notei a falta de interesse no estímulo para o aluno, aquele aluno que tinha poucas condições no estudo. Então, o que eu notei é que a aula era dada, o conteúdo era dado mas não havia interesse pela pessoa do aluno (...) a gente pode observar: aqueles que foram bem desde o início do ano, terminaram muito bem, passaram. Agora, aqueles alunos que tinham dificuldades, esse que era pobre, aquele que era doente, a gente não sentiu em nenhum momento o trabalho dos professores em cima deles..."

Aqui se pode observar o papel que a escola desempenha na manutenção das estruturas sociais vigentes, o que foi associado ao pensamento de VINCENT (apud PORCHER, 1973) sobre o ensino: "ele é útil àqueles que poderiam dispensá-lo; para aqueles que não podem dispensá-lo, ele é inútil".

A partir do conteúdo da peça, refletiram sobre o conhecimento transmitido ("...a aula (...) era mais uma reprodução"), que já foi discutido em (A-1); sobre a necessidade do envolvimento da pessoa do educador (A-2), dando depoimentos sobre a insensibilidade que já vivenciaram em ambientes escolares, assunto da próxima unidade (A-6).

Como a peça era uma sátira, as situações foram ridi-

cularizadas para efeito de crítica. E o autor conseguiu atingir seu público: "A gente riu o tempo inteiro e no fim, a gente comentou que é bem assim que acontece ainda hoje". (Grifos da pesquisadora).

(A-6) - CONSTATAÇÃO DE INSENSIBILIDADE NAS RELAÇÕES EDUCADORES-EDUCANDOS

A insensibilidade nas relações educadores-educandos foi constatada pelo grupo nas suas duas visões:

- como alunos, percebendo sua existência na faculdade onde estudavam e em outras escolas que frequentaram;
- como profissionais, observando-a nas suas experiências pessoais e nas escolas onde atuavam.

Como alunos, ao longo de toda a experiência, não deixaram de criticar a instituição onde estudavam. Isto pode ser observado em unidades de sentido já analisadas, como em (R-8), (R-9) e (A-5). Para se cientificar do contexto onde se deram estas críticas, remete-se aos ENCONTROS IV, VI e VII.

Ainda com relação à insensibilidade na própria faculdade, (A), no VII ENCONTRO, deu um depoimento que merece destaque:

"...a Universidade é impessoal e autônoma como o mundo dela (...) vocês, que são mais novas, não sei se sentem isso, que a UFRGS é fria, impessoal; aqui é um corredor ... entrou na primeira porta, saiu na última (...) é um corredor. Entra, tropeça aqui, tropeça ali e sai, enfim. Sai assim como (na minha zona, é toda de boi, de gado) banheira de gado: cai a vaca na banheira e sai todo o gado, molhado, não molhado... na minha zona é assim. Caiu, tem que sair. Bem ou

Este é um exemplo do sentimento de alguém do grupo com relação à insensibilidade na instituição. Restringe-se apenas à transcrição porque ele fala por si.

Outro depoimento sobre o assunto e que, igualmente, dispensa comentários, foi o dado por (D), também no VII ENCONTRO:

"Olha, gente, eu estava no jardim, como isso marca a gente ... eu estava no jardim, cheio de crianças e um menino fez cocô nas calças. A professora perguntou quem tinha feito: criança, não vai contar. Ela colocou todo o mundo encostado na parede e olhou um por um. Eu não me esqueço até hoje. E ela olhou um por um. Vejam se isso se faz..."

Aqui se pode observar não só a insensibilidade da professores como também a profundidade que certas marcas podem alcançar.

Como educadores, demonstraram perceber a insensibilidade no VII ENCONTRO, quando disseram da necessidade da escola ser mais humana, a partir da reflexão sobre a peça "A aurora da minha vida" e do relato de fatos verídicos acontecidos na vida de pessoas do grupo, entre os quais um onde (M) contou ter presenciado uma cena na qual uma professora de pré-escola colocou uma roupinha de palhaço numa criança que havia urinado nas calças. Os coleguinhas ficaram rindo e a criança, chorando. Isto aconteceu em Porto Alegre, nos tempos atuais. Torna-se difícil, também aqui, fazer algum comentário que não seja óbvio.

O mais valioso documento da presença de insensibilidade em ambientes educacionais para efeito deste estudo é considerada a resistência oferecida pelo grupo ao trabalho proposto.

Estas pessoas eram sensíveis, tanto é que se melindraram com o fato de uma professora lhes atribuir um estereótipo. Este rótulo, criou bloqueios; as pessoas passaram a sentir medo de se expressar, de externar suas idéias e sentimentos. Assim sendo, passaram a cobrar técnicas, ensinamentos "neutros", transmitidos e a rejeitar uma vivência que lhes solicitava o

exercício de seus aspectos interiores que devido à experiência anterior vivida, lhes causava desconforto.

Esta fenomenologia constata que insensibilidade gera mais insensibilidade:

"...o que eu fico impressionada (...) é como é que uma pessoa pode causar tanto mal para tantas. Agora, eu fico pensando assim: com que direito esta pessoa tem de fazer com que tu te tornes o que tu é hoje?...". (VI ENCONTRO).

Utilizando-se este depoimento como ilustração, aqui se quer chamar a atenção dos educadores, e, em especial, de seus preparadores, para a gravidade deste problema no âmbito da escola.

Educadores em preparação são reprodutores em potencial dos reflexos de seu mundo vivido. O que irão reproduzir pessoas preparadas dentro de uma instituição "*fria e impessoal*"? Que qualidades humanas poderá ter um ser humano que se preparou para preparar outros seres humanos através de um processo comparável a um banho de gado?

(A-7) - CRÍTICA À RESISTÊNCIA DO GRUPO POR UM DE SEUS MEMBROS

Foi considerado um indício de aceitação importante quando um elemento do grupo criticou a resistência percebida tentando sensibilizar seus companheiros para uma efetiva participação.

Esta postura, em alguns casos, também caracterizou-se como superação da resistência, assunto já analisado em (A-3). No entanto, por assumir peculiaridade própria, foi destacada como uma diferente unidade de sentido e pode ser reconhecida nas ESSÊNCIAS sob a indicação (A-7).

Agiu desta maneira (A) nos encontros II e IV, quando pregou a necessidade do desenvolvimento da pessoa do professor (A-2); também (D) criticou a resistência do grupo, quando sugeriu um maior envolvimento do mesmo, no VI ENCONTRO.

Significativo também foi considerado o conteúdo do bilhete entregue por (E) no XI ENCONTRO: "...eu, infelizmente, não aprovo o comportamento do meu grupo. Achei-o muito 'Barreira'...".

Apesar de se considerar sincero o depoimento de (E), acredita-se que ele não foi sonegado à pesquisa, como o devem ter sido tantos outros, por causa da proposta feita no final do X ENCONTRO, a ser comentado na unidade de sentido seguinte (A-8).

(A-8) - ACEITAÇÃO (TARDIA) DA PROPOSTA DE TRABALHO

A reconsideração da atitude de resistência ao trabalho ficou evidenciada no final do X ENCONTRO. Uma análise subjetiva das atitudes das pessoas, da entonação do que disseram conclui que transmitiram mais do que as palavras escritas podem demonstrar.

Foi percebido pela pesquisadora, desde o início da experiência que o grupo gostaria de algum tipo de "pagamento" em troca de sua participação. Pediram para aprender técnicas de expressão dramática, no II ENCONTRO, o que foi atendido no III. E nele, todos participaram ativamente.

Subjacentemente, percebia-se que queriam insinuar que se sentiam co-autores do trabalho. Assim sendo, pensou-se em colocar seus nomes quando da publicação da pesquisa, pois mesmo se sabendo da preocupação científica em resguardar a identidade das pessoas que dão sua contribuição a investigações, as pessoas do grupo demonstraram querer o contrário.

Mas a pesquisadora temia que ao revelar sua intenção de citar os nomes, estivesse alterando artificialmente os caminhos da vivência. Guardou, então, o "*trunfo*" para o último encontro. O resultado foi o previsto.

O grupo não questionou o fato de colocar seus nomes; questionaram, apenas o merecimento.

Como, através da resistência, alguns imaginavam ter inutilizado o material coletado, depois da oferta de citar seus nomes, sentiam-se arrependidos por não terem ajudado a pesquisadora e assim, achavam que não mereciam a citação.

Uma pessoa falou pelo grupo: "*Fica a teu critério. Se achares que nós merecemos, então tu colocas*".

Assim sendo, pouca coisa no comportamento das pessoas ficou alterado pela influência do oferecimento de recompensa.

Mas uma modificação significativa foi registrada, e, sendo uma evidência mais palpável do que olhares e expressões faciais demonstradas diante do fato novo, ela fica como comprovante da extinção definitiva (e artificial) da resistência: o grupo pediu que houvesse mais um ENCONTRO, o XI, já que se pretendia encerrar a experiência no X.

(A-9) - INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Depois da análise e reflexão sobre a experiência vivida com este grupo de pessoas, concluiu-se que, excetuando-se (A-8), são indicadores do desenvolvimento da sensibilidade através da experiência estética todos os modos de aceitação do trabalho por este grupo.

Seus componentes demonstraram sua sensibilidade ao criticar o conhecimento transmitido (A-1); ao reconhecer a necessidade do desenvolvimento da pessoa do educador (A-2); ao su perar a resistência ao trabalho (A-3); ao refletir e expressar suas impressões sobre a experiência estética (A-4); ao refletir e expressar suas impressões sobre a experiência educacional (A-5); ao constatar a presença de insensibilidade nas relações educadores-educandos (A-6) e ao criticar a resistência do grupo (A-7).

Assim se considera porque, nos três primeiros encontros, a participação se deu quase que exclusivamente através da resistência. Foi preciso viver a resistência para transformá-la, pouco a pouco, e não totalmente, em aceitação. E isto só foi possível através do desenvolvimento introduzido pelo trabalho, pois mesmo que já houvessem pessoas dotadas de sensibilidade no grupo, não o eram o suficiente, a ponto de se permitir expressá-la.

A aceitação da vivência através da expressão de idéias e sentimentos é considerado o maior indício de desenvolvimento da sensibilidade através da experiência estética.

Entre tantas coisas expressas, aqui se quer transcrever dos encontros algumas onde as próprias pessoas demonstraram, especificamente, o despertar de sua atenção para as questões que se pretenderam focar neste trabalho. No contexto da experiência os conteúdos com estas características poderão ser reconhecidos pelo índice (A-9).

No IX ENCONTRO, disse (D), com respeito à visita ao museu:

"A gente achou importante ir porque vai aprendendo a valorizar a arte, porque a arte precisa ser valorizada. A gente vai aprimorando a sensibilidade da gente em aprender a gostar. Porque, às vezes, a gente passa por cima e nem olha. Então, eu aprendi, eu aprendo cada vez a gostar daquilo. Às vezes, a gente resiste... é, resiste; então agora a gente vai e aprende a gostar daquilo. E gosta! Eu gosto de arte!"

No X ENCONTRO, as pessoas deram seus depoimentos por escrito. Eis alguns trechos do que escreveram:

"Minha visão é de que nos encontros, o grupo conseguiu integrar-se um pouco mais do que no início do trabalho". (G)

"Dos momentos que tivemos, tirei os aspectos mais ricos e aprendi que de pequenos símbolos, por mais simples que sejam, são significativos e belos por serem como são". (D)

"As atividades (...) proporcionaram momentos de reflexão e observação, raros na vida diária (...) acredito que todos foram acrescidos no seu íntimo com aspectos positivos vivenciados aqui...". (F)

"Foi um período de atividades válidas e que ficam na lembrança de cada uma". (X)₃

"...o importante é o que tenha permanecido em cada um de nós...".

"Acho que produziu maior descontração no grupo, maior comunicação entre seus próprios membros...". (A)

"Nunca é demais neste mundo utilitarista e consumista vivenciar a sensibilidade, as emoções, que são um traço característico do ser humano e demasiado 'bloqueado'". (A)

"...para mim, levo o sentido de observar mais a natureza (que eu adoro), até os prédios velhos e mesmo sujos que nunca me haviam despertado a atenção".

"...e acredito que passados alguns anos, ainda restarão resquícios dessas horas que passamos aqui na sala de aula".

"...gostei de participar porque as atividades sugeridas fugiram da rotina da sala de aula, oportunizando-me sentimentos que não são possíveis explorar dentro de uma situação normal de aula".

"...não considero que a minha sensibilidade tenha crescido (...) mas sim, despertada para as coisas que me cercam pois com essa vida agitada que vivemos, pequenas coisas passam despercebidas".

"Considero que o mais importante de todos os encontros foi que em cada um de nós algo deve ter ficado, como uma semente e se não florescer imediatamente, há de brotar um dia e isto será o fruto do teu trabalho".

"...muitas coisas foram ditas nesses meses; muita coisa foi sentida. Tenho certeza que a maioria delas foi internalizada (de forma diferente, é claro) e que os resultados desse trabalho não serão vistos nem sentidos...".

No bilhete entregue por (E) no XI ENCONTRO, entre outras coisas, estava escrito o seguinte: "Quando vi as colocações de algumas colegas hoje, tenho certeza de que hoje seriam diferentes".

Outro indicador a ser registrado como também pertencente à esta unidade de sentido é o episódio relatado no INTERLÚDIO (em anexo), já analisado em (A-3), onde pessoas do grupo, consideradas das mais resistentes, se propuseram a fazer um trabalho privilegiando aspectos afetivos e para tanto, por intermédio de outros professores, solicitaram a orientação da pesquisadora.

5. CONCLUSÃO

5. CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi verificar as possibilidades de uma alternativa no sentido de humanizar a Educação.

Esta alternativa propõe que educadores vivenciem a experiência estética e, a partir de uma reflexão sobre a experiência vivida, possam repensar seu fazer educacional.

Exercendo processos interiores, no criar e no fruir, o artista e o expectador fazem com que a arte atinja conhecimentos concernentes à dimensão emocional do ser humano, podendo proporcionar a vivência de conhecimentos que não são possíveis transmitir através da linguagem discursiva, oral e escrita.

Resgatando-se os sentimentos na ação educacional, através da experiência estética, busca-se alcançar uma visão mais abrangente das pessoas envolvidas no processo educativo - educadores e educandos - e da própria Educação.

O grupo de pessoas que participou da experiência que possibilitou esta conclusão, vivenciou-a dialeticamente, rejeitando-a ou aceitando-a de diversas maneiras, conforme analisado no capítulo anterior.

Insistiram na necessidade de adquirir conhecimentos relativos à disciplina que "cedeu" as aulas (X ENCONTRO), especialmente métodos e técnicas; mais adiante, criticaram a mera transmissão de conhecimentos.

Sonegaram, inúmeras vezes, a expressão de seus verdadeiros sentimentos; no entanto, criticaram a insensibilidade existente em ambientes educacionais.

A resistência ao trabalho e sua gradativa - e incompleta - superação demonstram a necessidade da presença de uma atividade como a que aqui se propõe na preparação de educadores.

Os principais indicadores da resistência, quais sejam, a preferência pela "*aquisição louca*" (X ENCONTRO) de conhecimentos transmitidos e a concepção da tarefa educacional como um fazer neutro, desconectado dos sentimentos, pareceram ter suas causas fundadas sobre contingências da estrutura sócio-econômica.

Observe-se alguns aspectos que levaram à esta hipótese:

- as pessoas que se mostraram mais abertas para aceitar a proposta, e entre elas, cita-se (A), (B), (C) e (D), foram as que evidenciaram (através das experiências relatadas, do traçar, da postura e do próprio endereço) desfrutar de uma situação sócio-econômica estável ou privilegiada;
- a grande maioria das pessoas do grupo era, simultaneamente, educador e educando; soma-se a isto o fato de ser, também em maioria, mulheres, que muitas vezes, acresciam a estas as tarefas domésticas, tidas em nossa sociedade como atribuição feminina. O desgaste físico, mental e emocional que este acúmulo de atividades pode proporcionar é imaginável. O esforço dispendido por estas pessoas só pode ser justificado pela necessidade premente de melhores condições sócio-econômicas.

As "'n' coisas super-importantes" (X ENCONTRO) que precisavam de solução na vida de (X)₁, parecem ser a causa de torná-la resistente. Para ela, desenvolver a sensibilidade pode ter significado um luxo, uma vez que as "'n' coisas" sem solução, que, possivelmente dependiam de suas condições econômicas, faziam com que ela parecesse "*ter deixado uma pia cheia de louça suja em casa*" (X ENCONTRO). Preocupava-lhe, antes de mais na

(J) pouco esteve presente e nas vezes que compareceu, não conseguia se concentrar. Faltava porque o horário coincidia com o seu trabalho, e, uma das vezes, porque estava envolvido na greve dos professores. Preocupava-lhe, também, a sobrevivência apenas.

As condições em que se dá a vida em nossa sociedade, aqui destacada a vida do educador, faz com que as pessoas se tornem objetivas, práticas, competitivas e insensíveis como lhes exige o sistema que por sua vez as quer devorar. Tentam escapar lutando por um diploma que lhes possibilitará melhorar de posição.

A insensibilidade da estrutura capitalista está presente em todas as áreas de atividades; neste trabalho, constatou-se que também alcançou a Educação. Aqui se propôs uma alternativa para atenuá-la; conseguiu-se alguns resultados. Acredita-se que, com uma experiência mais demorada, os resultados seriam ainda melhores (XI ENCONTRO).

Questionando-se as causas da insensibilidade encontrada, chegou-se à questão sócio-econômica. Mas o estudo mais profundo sobre o problema estrutural da Educação não é o pretendido por este trabalho: uma investigação sobre a relação condição do educador-sensibilidade fica em aberto para novas pesquisas.

O ideal seria que a conquista aqui proposta fosse totalmente dispensável: que a preocupação com a sobrevivência não estivesse interferindo de maneira redutiva nas relações educador-educandos.

Enquanto não se estabelecem melhores condições para que o educador seja, naturalmente, um Educador, isto é, enquanto o profissional da Educação não tiver condições pessoais e de trabalho compatíveis com a importância de sua atividade, o que o levaria a desempenhar com naturalidade seu papel fundamental, considera-se necessária a adoção do "artifício" de "submetê-lo" à experiência estética como aqui é previsto.

Esta é uma proposta concreta que visa a despertar o educador para a possibilidade de viver seus sentimentos e de percebê-los na pessoa do educando. Isto não lhes garantirá sobreviver em melhores condições, mas, possivelmente, concorrerá para uma melhor Educação. E uma melhor Educação é fundamental para que se alterem as estruturas sociais. E num processo de reorganização social se abre a possibilidade de repensar o papel do educador.

Modificar as relações educador-educandos é o que propõe esta FENOMENOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, como uma ALTERNATIVA NA PREPARAÇÃO DE EDUCADORES.

6. SUGESTÃO: VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA
EDUCACIONAL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

6. SUGESTÃO: VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Partindo-se das conclusões deste estudo, propõe-se que seja incluída a VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA nos cursos de preparação de educadores, em todos os níveis.

Sugerir esta experiência como uma disciplina pode parecer incoerente com a crítica ao fenômeno da fragmentação contido neste trabalho.

No entanto, se se observar que esta disciplina seria aberta para o exercício do ser humano em todas as suas dimensões, poder-se-á concluir que nela seria possível se estabelecer as mais diversas relações entre o homem e o mundo e entre o educador e a Educação.

Viver seus próprios sentimentos fica sendo considerado indispensável para a preparação do educador, uma vez que ele será o encarregado de preparar, por sua vez, um contingente incontável de pessoas que, no decorrer de sua vida profissional se renovarã a cada ano.

Se, como constatado na unidade de sentido (A-6), insensibilidade gera mais insensibilidade, defende-se a idéia de que é oportuno estancar a proliferação deste estado de ser do homem, na pessoa do educador.

Um fator a ser considerado para justificar esta SUGESTÃO é o valor da experiência em si. A experiência ou vivência estará sempre acontecendo na vida do ser que vive. Ele experiencia situações. E ele aprende através das suas vivências. Esta é a forma primitiva de transmissão de cultura conforme o que já foi exposto anteriormente.

Ao se resgatar o valor da experiência e reconhecê-la como procedimento primitivo na transmissão e aquisição de conhecimentos, não se pretende considerá-lo como um retrocesso. Ao contrário: aqui se quer tomar a experiência como um processo aberto, onde não haja limitações nas situações a serem vivenciadas, mas sim, uma seleção a partir das necessidades do indivíduo ou do grupo que vai vivenciá-la; experiência como possibilidade de sentir, pensar, fazer, enfim, ser nas suas mais diversas possibilidades; experiência como forma não limitante de viver.

O fenômeno que gerou esta tentativa de resgate do valor da experiência em si foi a experiência estética, ou seja, a relação estabelecida entre o ser humano e a beleza. Na experiência estética, o indivíduo se envolve como um ser inteiro, sentidos, razão e emoção, resultando numa vivência ao mesmo tempo integral e aberta. Integral, porque envolve todo o seu ser e aberta porque poderá vivê-la de acordo com sua forma particular de *ser-estar*, pensar, sentir, querer: viver.

Acredita-se e aqui se quer propor que o ser humano, ao despertar para a possibilidade de viver a vida e estar no mundo numa perspectiva estética, possa transformar sua própria existência em uma postura também estética: refletir e buscar em cada ato que sofrer e praticar sua dimensão global e aberta.

Assim, o ser do homem no mundo tornar-se-ia um viver estético, um criar e fruir constantes, uma busca utópica da perfeição do belo. E é acreditando nestes pressupostos que aqui se sugere pensar a Educação: propor a vivência da beleza para educadores esperando que possam passar a perceber e viver a experiência educacional como uma experiência estética.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Radha. Educação artística e o ensino técnico das artes. Folha de São Paulo. São Paulo, 15 de agosto, 1984, p.35.
- ABRAMOVICH, Fanny et alii. Teatricina. Rio de Janeiro, MEC, Serviço Nacional de Teatro, 1979.
- ALVES, Rubem. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JR., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, Autores Associados. Universidade de Uberlândia, 1981, p.9-11.
- _____. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.
- _____. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix, s.d.
- BASTIDE, Roger. Arte e sociedade. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1971.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.
- BERENSON, Bernard. Estética e história. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- BION, W.R. Experiências com grupos. Rio de Janeiro, IMAGO, 1970.
- BOAL, Augusto P. 200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- _____. Técnicas latino-americanas de teatro popular. São Paulo, HUCITEC, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- _____. O que é o método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. (org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1984.

- CANCLINI, Néstor García. A socialização da arte. São Paulo, Cultrix, 1980.
- CASRIEL, Daniel. A terapia do grito. Rio de Janeiro, Record, 1982.
- CASTRO, Cláudio de M. A prática da pesquisa. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1977.
- COELHO, Paulo. O teatro na educação. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1973.
- COMENIUS, João Amos. Didática magna. Rio de Janeiro, Organização Simões, 1954.
- COSTA, Carlos. Possibilidades e limites de uma sociologia fenomenológica. Revista Brasileira de Filosofia, 1983. p.165-80.
- COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas. São Paulo, Cultrix, 1983.
- DOMINGUEZ, João Antonio. Teatro e educação. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Teatro, 1978.
- DUARTE JR., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, Autores Associados, Universidade de Uberlândia, 1981.
- _____. Por que arte-educação? Campinas, Papirus, 1983.
- DUTRA, Dilza D. Teatro é educação. Porto Alegre, A Nação, 1973.
- _____. Teatro na escola. Florianópolis, EDEME, s.d.
- DUFREÑNE, Mikel. Estética e filosofia. São Paulo, Perspectiva, 1981.
- ECO, Umberto. A definição da arte. São Paulo, Martins Fontes, 1972.
- _____. Como se faz uma tese. São Paulo, Perspectiva, 1983.
- ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE. Educar. Tomo V, 1960. p.2303.
- FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- FOURQUIN, Jean-Claude. A educação artística - para quê? In: PORCHER, Louis (org.). Educação artística: luxo ou necessidade. São Paulo, Summus, 1982. p.25-48.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo, Paz e Terra, 1983.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

- FREINET, Célestin. Para uma escola do povo. Lisboa, Presença, 1969.
- FROMM, Erich. Definição. In: READ, Herbert. Arte e alienação. Rio de Janeiro, Zahar, 1983, p.7.
- GADAMER, Hans-George. Verdad y metodo. Salamanca, Sígueme, 1977.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.
- GIORGI, Amedeo. Phenomenology and experimental psychology: I. In: _____ et alii. Duquesne studies in phenomenological psychology. Vol. 1. Duquesne University Press/Humanities Press, 1973. p.6-29.
- GIROUX, Henry. Pedagogia radical. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.
- GRINBERG, Leon et alii. Psicoterapia de grupo. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1976.
- IMHOF, Afonso. Educação virou ensino? O Estado. Florianópolis, 21 de abril, 1984.
- JAEGER, Werner. Paideia. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- KNELLER, George. Arte e ciência da criatividade. São Paulo, IBRASA, 1978.
- KOCKELMANS, Joseph J. What is phenomenology? In: _____ (org.) Phenomenology. New York, Anchor Brooks Doubleday & Company INC., 1967. p.24-36.
- _____. Summary and conclusion. In: _____ (org.) Phenomenology. New York, Anchor Brooks Doubleday & Company INC., 1967, p.533-55.
- KORMANN, Edith. Teatro na educação artística. Florianópolis, Lounardelli, UDESC, 1978.
- LANIER, Vincent. Devolvendo a arte à arte educação. Ar'te. São Paulo, 10(3): 4-8, 1984.
- LEITE, Luiza Barreto. Teatro e criatividade. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Teatro, 1975.
- LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 3(6): 11-9, 1983.
- LOPES, Aladyr S. Atividades: Teatro. Rio de Janeiro, Plurart, 1983.
- LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. Rio de Janeiro, Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Rio de Janeiro, Mestre Jou, 1977.

- MACHADO, Maria Clara. Teatro na educação. Educação. Brasília, 1(3): 88-93, out./dez., 1971.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação arte e criatividade. São Paulo, Pioneira, 1976.
- MARSICO, Leda Osório. A dimensão estética da educação. Educação e Realidade. Porto Alegre, 8(3): 75-9, set./dez., 1983.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- MICHALSKY, Yan. Teatro na educação. Educação. Brasília, 2(7): 76-83, jan./mar., 1973.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O artigo 7º da lei 5692/71 no ensino de 2º grau. Brasília, 1978.
- MORENO, Zerka. Psicodrama das crianças. Petrópolis, Vozes, 1975.
- MOSQUERA, Juan J.M. Educação. Porto Alegre, Sulina, 1980.
- _____. Psicologia da arte. Porto Alegre, Sulina, 1976.
- NESTROVSKY-FOLBERG, Maria. Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes: um estudo hermenêutico. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1983. Tese de doutorado.
- _____. Etnometodologia: um método para estudo das características culturais. Educação e Realidade. Porto Alegre, 9(3): 81-6, set./dez., 1984.
- NOGARE, Pedro Dalle. Humanismos e anti-humanismos. Petrópolis, Vozes, 1983.
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da criatividade. Petrópolis, Vozes, 1972.
- OLIVEIRA, Sandra R.R.e. A necessidade da arte na educação. O Estado. Florianópolis, 22 de julho, 1984. p.24.
- _____. Uma nova proposta para a educação. O Estado. Florianópolis, 8 de setembro, 1985. p.3.
- _____. Análise do plano de ensino da disciplina educação artística e sugestões de alternativas. In: _____, ROCHA, Ibi-raci M. F. & SOUZA, Jorge L. Análise de aspectos relacionados ao currículo da 2ª série de 2º grau. Trabalho apresentado na disciplina Programação em Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 1984.
- OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte. São Paulo, Cultrix, 1983.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1983.

- PAULI, Evaldo. Tratado do belo. Florianópolis, Editora Superior de Cultura, 1963.
- PORCHER, Louis (org.). Educação artística: luxo ou necessidade. São Paulo, Summus, 1982.
- POVEDA, D. Creatividad y teatro. Madrid, Narcea, 1973.
- QUADROS, Odone J. de. Estética. Porto Alegre, Acadêmica, 1981.
- READ, Herbert. A arte de agora agora. São Paulo, Perspectiva, 1981.
- _____. Arte e alienação. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- _____. As origens da forma na arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- _____. O sentido da arte. São Paulo, IBRASA, 1978.
- REVERBEL, Olga. Teatro na sala de aula. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.
- ROGERS, Carl. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- _____. Um jeito de ser. São Paulo, EPU, 1983.
- ROMANA, Maria Alicia. Psicodrama pedagógico. Campinas, Papyrus, 1985.
- ROUGEOREILLE-LENOIR, Fraçoise. La criativitê personelle. Paris, Éditions Universitaires, 1973.
- SAUNDERS, Robert. A educação criadora. Ar'te. São Paulo, 10(3): 18-23, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. Educação e sociedade. São Paulo, (1): 50-63, set., 1978.
- SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo, Summus, 1978.
- STANISLAVSKY, Constantin. A construção do personagem. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. A preparação do ator. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- TORRANCE, E. Paul. Criatividade. São Paulo, IBRASA, 1976.
- VERGUEIRO, Maria Alice. Expressão dramática na escola. Educação. Brasília, 3(10): 2-11, out./dez., 1973.
- WAETZOLDT, Wilhelm. Tu y el arte. Barcelona, Lisboa, 1946.
- WRIGHT, George Henrik von. Explanation in history and the social sciences. In: _____ (org.). Explanation and understanding. New York, Cornell University Press, 1977. p.132-67. p.198-205.
- _____. Two Traditions. In: _____ (org.). Explanation and understanding. New York, Cornell University Press, 1977, p.1-33.