



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Bertollo Boccia, Margarete; Bioto-Cavalcanti, Patricia
A função pedagógica da arte na formação de educadores
EccoS Revista Científica, núm. 27, enero-abril, 2012, pp. 113-128
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347008>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA ARTE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF ART IN THE FORMATION OF EDUCATORS

Margarete Bertollo Boccia

Doutoranda e mestre do PPGE – Uninove;
Coordenadora do Curso de Pedagogia – Uninove;
São Paulo, SP – Brasil.
maggie.boccia@uninove.br

Patricia Bioto-Cavalcanti

Doutora em Educação – PUC-SP;
Professora do PPGE e do PROGEPE – Uninove.
Suzano, SP – Brasil.
patcavalcanti1@gmail.com

RESUMO: No presente texto sistematiza-se uma experiência de formação de educadores em serviço ancorada na função pedagógica da arte, cujos momentos de formação partiram de reflexões suscitadas pelas telas de Tarsila do Amaral e de Cândido Portinari. Em primeiro lugar, se expõem os fundamentos teóricos que sustentaram as discussões. Em seguida, apresenta-se breve caracterização da escola e descrição das reuniões cujos objetivos permeavam as discussões de valores e de atitudes presentes no trabalho dos profissionais que ali atuavam, além das reflexões sobre a rotina escolar, de modo a possibilitar o estabelecimento de acordos sobre modos e práticas. Por fim, apresenta-se o relato da experiência ocorrida nas reuniões, bem como uma análise dos movimentos que ela suscitou.

Palavras-chave: Arte. Formação. Função pedagógica. Trabalho gestor.

ABSTRACT: In this text is systematized the experience of teachers formation in service grounded in pedagogical function of art, whose moments of formation started from reflections upon through screens of Tarsila do Amaral and Cândido Portinari. First of all, it exposes the theoretical foundations that supported the discussions. Furthermore, it permeates the discussion of values and attitudes present in the work of professionals who worked there, in addition the reflections about the school routine to allow the establishment of agreements on ways and practices. Finally, it presents a report about experiences during the meetings, as well as an analysis of the movements that it has raised.

KEY WORDS: Art. Education. Management work. Pedagogical functions.

1 Introdução

O objetivo deste texto é sistematizar uma experiência de formação de educadores em serviço que teve como eixo articulador as discussões sobre a ética necessária ao processo educativo. Para tanto, buscaram-se contribuições na função pedagógica da arte. Os momentos de formação foram organizados em torno de reflexões sobre telas de Tarsila de Amaral e Cândido Portinari.

Discutir as relações entre ética, educação, escola e cotidiano escolar configurou-se como uma demanda da própria escola em que a experiência foi levada a efeito. Para dar conta deste movimento foi necessária tanto uma preparação teórica que sustentasse e orientasse os encontros e discussões, quanto encontrar, na dinâmica escolar, o espaço e o tempo necessários para a formação em serviço dos educadores.

Procurar-se-á, neste texto, expor, em primeiro lugar, os fundamentos teóricos que sustentaram as discussões. Em seguida, proceder-se-á a exposição dos móveis da experiência. Terá lugar, então, uma breve caracterização da escola e descrição da forma de organização dos encontros. Passar-se-á, por fim, ao relato da experiência, bem como à análise dos movimentos que suscitou.

2 Desenvolvimento – os pressupostos

Para sair do inferno em direção do cume do Monte do Purgatório, Dante não andou sozinho. O poeta romano pagão Virgílio foi seu guia. Virgílio representava a perfeição humana possível na Terra em sua época, o século I. Desta forma, Dante entrava na posse do paraíso terrestre. Para tanto usou, além de seu guia, as quatro virtudes humanamente adquiridas, ou político-morais: prudência, tolerância, temperança e justiça.

Havia ainda o paraíso celeste a ser conquistado, mas um pagão não poderia ser seu guia. Este foi Jesus, que, por sua vez, encarnava as virtudes teologais, ou virtudes divinamente infundidas: fé, esperança e caridade.

Foram as epístolas paulinas que trataram, pela primeira vez, das virtudes morais e teologias. Santo Agostinho havia separado essas virtudes e determinado que entre elas não poderia haver conexão, que o exercício das

virtudes morais não prepara o homem para as virtudes teologias. Mas S. Tomás as conciliou em cinco volumes da *Suma teológica* que tratam dessa questão, a saber: volume 13, questões 61 a 66; volume 16, questões 1 a 22; volume 17, questões 23 a 46; volume 18, questões de 47 a 79, e volume 20, questões de 123 a 170.

O tema da virtude imbrica-se com o da ética, pelo caminho de Aristóteles. Perseguindo o filósofo em sua *Ética a Nicômaco*, encontrar-se-á o exercício das virtudes como o caminho para a conquista da felicidade. O agir ético do homem é o que garante sua felicidade. E este agir ético é saber agir segundo o justo meio, entre as virtudes e os vícios, medidos por critérios de excesso, falta e moderação.

Em Aristóteles, a felicidade não é apenas um bem, mas o sumo bem, fim último a ser buscado no domínio prático (portanto, esse é o fim não apenas na Ética, mas também na Política). A ética aristotélica é teleológica, e o *telos*, o fim buscado, é justamente a felicidade. Aristóteles examina o bem, a ação moralmente boa e a vida virtuosa a partir do fim último, bem supremo, a partir da felicidade (PEREIRA, 2011, p. 33-34).

Na *Ética* pode-se encontrar a síntese das virtudes que constituem a *arete* (a virtude ou excelência ética). Por exemplo: (1) para a virtude coragem, o vício por excesso é a temeridade, e o vício por deficiência, a covardia; (2) para a temperança, o vício por excesso da libertinagem, e o por deficiência da insensibilidade, e (3) para a agudeza de espírito, os extremos da zombaria e da rusticidade.

Para uma vida virtuosa que tem como fim último a felicidade, não basta o conhecimento do que é a boa ação. Aristóteles rechaça uma tese intelectualista para o qual o conhecimento de uma boa ação conduz necessariamente à boa ação. O saber distinguir as virtudes e os vícios intelectualmente e a forma de operá-los em situações diversas, pode não estar a serviço de uma boa ação.

O que torna um homem virtuoso é a prática das ações virtuosas. A atividade é engendrada por uma potencialidade, que para Aristóteles está em certa disposição (*hexis*). A prática de ações virtuosas demonstra que existe em potência o seu móbil. Mas esta potência deve atender a algumas

condições para que o homem se torne um homem virtuoso, um *phronimos*. Em primeiro lugar o homem deve realizá-las com conhecimento de suas causas e consequências, escolhendo-a conscientemente. Em segundo lugar, a ação deve ser engendrada por uma disposição fixa e permanente. Apenas uma ação virtuosa não constitui um homem virtuoso (EN 1098a18)

[...] o bem do homem nos aparece como uma atividade da alma em consonância com a virtude, e, se há mais de uma virtude, com a melhor e mais completa.

Mas é preciso ajuntar “uma vida completa”. Porquanto uma andorinha não faz verão, nem um dia tampouco; e da mesma forma um dia, ou um breve espaço de tempo, não faz um homem feliz e venturoso (ARISTÓTELES, 1973, p. 256).

Citando um trecho de Hesíodo, em seu *Os trabalhos e os dias*, Aristóteles afirma que ótimos são os homens que de si mesmo conhecem todas as coisas, bons aqueles que escutam os conselhos dos mais sábios, e inúteis aqueles que nem sabem por si ou de si e que nem buscam a sabedoria alheia (ARISTÓTELES, 1973, p. 251, 1095b10). Pode-se por este trecho entender a reafirmação da posição de Aristóteles acerca da atividade que, em realizando o que está em potência, conduz o homem à virtude e, para o filósofo, à felicidade.

Em *Os trabalhos e os dias* Hesíodo trata de justificar a virtude do homem que opera partindo de sua argúcia e inteligência, em oposição aos homens que agradam aos reis comedores de presentes para que estes os favoreçam. Hesíodo escreve obra em sua própria defesa numa questão de disputa por herança com seu irmão. Nela conta da inserção do trabalho no mundo dos homens como uma atividade advinda do roubo do fogo da vida por Prometeu. Ora aparecendo como uma dádiva, ora como um castigo aos homens e ao próprio Prometeu, a posse do fogo da vida pelos homens impingem-lhes necessidades, como a subsistência de si e de sua prole. O homem torna-se arquiteto da própria vida.

Como arquiteto da própria vida caberá a ele escolher entre o Capitólio e a Rocha Tarpeia. Para ela foi levado Prometeu que, tendo seu fígado dilacerado, foi condenado a um suplício eterno (quem sabe ele ainda não está lá?).

De posse do fogo dos deuses cabe aos homens construir sua felicidade ou sua infelicidade. Aristóteles empenha-se em indicar a Nicômaco o caminho para a felicidade. A educação aposta que o homem busque a felicidade.

É desta questão que Hannoun (1998) está a tratar na primeira parte de seu *Educação, certezas e apostas*. Procura apresentar certezas em território tão incerto quanto o da educação, quanto ao da obra que o homem realiza em si mesmo, não isoladamente, mas na sociedade.

O primeiro pressuposto apontado por Hannoun (e veja, nem é um fundamento, é um pressuposto) é que a humanidade seja obreira da felicidade. Sem este pressuposto, para o autor, nem se deveria operar a realidade educativa. Aqui, por felicidade, Hannoun entende a realização positiva das potencialidades humanas e dos projetos sociais.

O ato educar pressupõe, assim, que o homem escolherá o Reino, e não as Trevas. Essa escolha é uma condição *sine qua non* da educação formal. Por meio da educação, ele apoderou-se dos comandos de um veículo que se supõe capaz de guiar para a direção que julga boa. Ora, a história das civilizações revela, ao mesmo tempo, conquistas libertadoras e genocídios suicidas, belezas criadoras e fealdades infernais. Esse quadro não permite confiar serenamente na escolha que a humanidade presente faz do homem de amanhã (HANNOUN, 1998, p. 15-16).

É a este projeto de humanidade que comporta a educação que Charlot (2000) se refere ao afirmar que o homem sem ser educado não se torna homem. O homem, entre todas as criações da natureza, foi criado inacabado, precisando ser educado para entrar na posse de sua humanidade. Tão bem nomeou Charlot seu texto chamando o homem de “filho do homem”.

A educação é produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, singular, social e político [...]

Chega-se a mesma conclusão raciocinando a partir dos educadores e da sociedade que tem o projeto de formar a criança. Para reproduzir-se devem produzir filhos; engendrá-los mas também produzi-los com *seus* filhos, membros de uma família e de uma sociedade num momento de história (CHARLOT, 2000, p. 54, grifo do autor).

Representante da educação formal na sociedade moderna, a escola participa de um processo de elaboração da humanidade e da sociedade. Seu papel é político, mas também ético ao lidar com intenções, decisões, sentimentos, móveis, valores que se referem ao bem e ao mal, em última instância, ao desejo de felicidade, mantendo a aposta no Reino.

[...] a dimensão política do trabalho dos professores e das professoras está estreitamente articulada à dimensão moral: esse trabalho tem em sua base *valores* que o orientam. Os educadores realizam suas ações tendo como referência algo estipulado como desejável, como bom pela sociedade. As decisões sobre o encaminhamento das ações educativas não são algo de cunho apenas pessoal. A educação não é um problema da vida privada de professores e professoras, não é algo de caráter particular, mas [...] *uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente...* (LORIERI; RIOS, 2004, p. 53, grifos nossos).

2.1 A experiência

O objetivo maior do projeto de formação de professores levado a efeito em uma escola municipal de São Bernardo do Campo, que passa a ser relatado e analisado doravante, era refletir sobre as implicações éticas da tarefa desempenhada pelos educadores. Ao falar-se de educadores está-se entendendo todos os agentes que fazem parte da escola: professores, serventes, merendeiras, oficiais de escola, guarda civil municipal e equipe gestora. Considera-se, também, que o trabalho educativo extrapola a sala de aula, realizando-se nos múltiplos espaços e tempos escolares.

Cabia uma discussão dos objetivos, dos valores e atitudes presentes no trabalho destes profissionais da educação. Num primeiro momento havia a necessidade da reflexão sobre o fato de que cada um e todos compunham uma comunidade escolar, tornando necessário estabelecer uma comunhão de objetivos e valores basilares a serem perseguidos. Além disso, premia refletir sobre a execução destes fundamentos na rotina escolar. Dadas estas premissas, estabelece acordos sobre modos de práticas. E, por fim, deixar claro o compromisso de cada um com o que foi acordado entre todos e para toda a escola.

Encontram-se e articulam-se na prática docente competente as dimensões técnica, política, estética e ética, esta última chamada de dimensão *fundante*, pois aponta o horizonte da ação educativa, do trabalho de professores e professoras: a construção da cidadania, tendo como referência a dignidade humana, *o bem comum* (LORIERI; RIOS, 2004, p. 55, grifos dos autores).

Esta escola a que se está aqui referindo integra a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. Atende a crianças da educação infantil, que tem entre 4 a 6 anos. Antes mesmo da mudança da duração do Ensino Fundamental para nove anos, passou a atender o primeiro ano do Ensino Fundamental composto por alunos de 7 anos de idade. Esta experiência foi realizada em 2003. A escola já possuía momentos de formação em reuniões pedagógicas. Participavam destas reuniões a direção da escola, os professores e a PAP (professora de apoio pedagógico). A PAP era escolhida pelos pares, tendo suas funções deslocadas da docência em sala de aula para as de apoio pedagógico junto a direção da escola, com jornada de 40 horas.

Culturalmente os momentos de reuniões pedagógicas eram utilizados pelos membros que não participavam delas para “deixar a escola brilhando”: a escola era lavada, a limpeza da cozinha era mais profunda. Há que se apontar que, após o início dos encaminhamentos para realizar o projeto, foi preciso certo tempo para que se estabelecesse um consenso sobre a importância e a necessidade da participação de todos nos encontros.

Ocorriam, nos dias marcados, mensais, dois encontros, um pela manhã, outro à tarde, de modo a contemplar todos os membros da comunidade escolar, pois nem todos estavam na escola em período integral. Nos encontros do período da manhã participavam cinco professoras que atendiam crianças de 4 a 6 anos, serventes e merendeiras, além da PAP e da diretora da escola. No período da tarde, eram quatro professoras, que trabalhavam com crianças de 5 a 7 anos, serventes e merendeiras, a PAP, a diretora e a oficial da escola, o guarda municipal às vezes participava pela manhã e, às vezes no período da tarde. Os encontros eram coordenados pela diretora e pela PAP.

Atrelado a este projeto de formação de educadores realizava-se na escola um projeto didático que, também partindo das reflexões inspiradas por obras artísticas, procurava a mesma tessitura com os alunos. Foram desenvolvidos quatro projetos: com as turmas de 6 anos, pela manhã, o trabalho com as telas de Portinari, da série *Os retirantes*; com as turmas de 6 anos, da tarde, com a série *Infância*, do mesmo artista; com as turmas de 5 anos da manhã, as telas de Di Cavalcanti, trabalhando os temas relacionados à infância, e, finalmente, com as turmas de 4 anos, tarde, as de Tarsila do Amaral, tratando da ocupação do espaço urbano. Entretanto, esse projeto didático não será alvo deste artigo.

Anterior à continuação do relato e análise da experiência de formação de educadores, cabe deixar claro o aporte principal que foi feito com a função pedagógica da arte na condução do projeto, guardadas, ainda as contribuições da arte como expressão.

Quanto às finalidades da arte podem-se buscar na História das Artes duas funções principais: a expressiva e a pedagógica. A expressiva diz respeito a concepção da arte como expressão, como revelação e manifestação de facetas da realidade que passam despercebidas aos sentidos desatentos do homem em seu cotidiano. Como expressão, a arte possibilitaria ao homem acessar a realidade verdadeira, integral. É, desta forma, instituidora de sentidos, percepções e conhecimento; rompe como o instituído, com o que usa-se todos os dias e que acaba por constituir o repertório das percepções da realidade. A arte como expressão funda novas realidades, cria novas realidades ao trazê-las aos sentidos.

Em seu ensaio *A dúvida de Cezanne*, Merleau-Ponty (1975, p. 308-309) afirma neste sentido que:

Vivemos em meio aos objetos construídos pelos homens, entre utensílios, casas, ruas, cidades e na maior parte do tempo só os vemos através das ações humanas de que podem ser os pontos de aplicações. Habitamo-nos a pensar que tudo isto existe necessariamente e é inabalável. A pintura de Cézanne suspende estes hábitos e revela o fundo de natureza inumana sobre o qual se instala o homem. Eis porque suas personagens são estranhas e como que vistas por um ser de outra espécie. A própria natureza está despojada dos atributos que a preparam para comunhões animistas: a paisagem aparece sem o vento, a água do lago de Anecy sem movimento, os objetos transidos hesitando como na origem da Terra.

Em sua função pedagógica arte vem sendo definida desde Aristóteles. Para o filósofo a tragédia, principalmente, tem uma função catártica, de purificação espiritual dos espectadores, comovidos, tocados pelas consequências das paixões que movem as personagens da tragédia.

Esta mesma função está em Kant (1974) quando afirma que a função mais alta da arte é produzir o sentimento do sublime, ou seja, a elevação, o arrebatamento do espírito diante da beleza.

Para Hegel (2001) a arte é o meio para a educação moral da sociedade e é, também, instrumento eficaz contra a brutalidade e a animalidade, de modo a conduzir o homem para a pureza da forma. Conduz, por conseguinte, o homem do reino do exterior, da matéria, da aparência, para o reino do interior, da essência, da verdade, da razão e da virtude, o reino dos absolutos.

Já o pensamento estético de esquerda atribui finalidade pedagógica à arte ao dar-lhe a tarefa de crítica social e política. Está-se falando da arte engajada, comprometida com interpretações do presente e projeções da sociedade futura. A arte estaria desta forma, a serviço da emancipação humana.

Foi pela universalidade da linguagem artística e por seus qualificativos imbricados aos objetivos do projeto de formação de educadores, aqui tratado, que a arte foi escolhida como a provocadora e norteadora dos momentos de formação. Foram escolhidas telas de Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, tanto por representarem os trabalhos de dois importan-

D
o
s
s
i
é
T
E
M
Á
T
I
C
O

tes artistas nacionais quanto pelos significados que podem ser atribuídos às telas, no que diz respeito ao significado social que pode ser dado às obras.

Ao ser elaborado e desenvolvido o projeto forma nortes das ações os seguintes qualificativos da arte ligados à sua expressiva: (1) transcendência do dado, do aparente; (2) possibilidades de criação de múltiplas elaborações sobre um mesmo tema (imagem, idéia, sentimento, valor etc.); (3) clarificar o inusitado, o não visto; (4) contemplar e se construir partindo de diferenças e harmonias, individualidades e conjuntos, de particulares e universais, (5) comportar diferentes apreciações e juízos de gosto.

Ainda para Merleau-Ponty (1975) é a arte que vai às profundezas, é ela que não se contenta com as aparências, que se nutre de um lençol profundo e denso de significados, abraçando a profundidade, desprezando o sobreôvo. A arte renuncia à manipulação, à dominação, à fabricação de modelos universalmente aceitos como válidos e irreprocháveis. Ela permite as transformações e dá vida às variáveis (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 275-277).

Tais reflexões trouxeram para os encontros as seguintes possibilidades de condução das discussões: (1) existência de diferentes juízos de gosto, existência de diferentes juízos de valor; (2) questionar e refletir sobre o que é certo e o que é errado, o que é o bem e o que é o mal, o que é desejável e o que não é desejável, o que quero para mim e para os outros; (3) discussões sobre o que é justo, o que é a felicidade, o individual ou o social, (4) e levantar o que cada um e o grupo acreditam ser o papel de cada ser na sociedade, e em última e primeira instância, na escola.

2.2 Os encontros

Foram realizados cinco encontros de formação, seguindo a composição descrita. Na transcrição das falas dos participantes apresentaremos um apanhado nos dois períodos de reunião, manhã e tarde, considerando todo o grupo de educadores da unidade escolar.

Para o “primeiro encontro” foram escolhidas as obras *A gare*, de Tarsila do Amaral e *Os retirantes*, de Cândido Portinari. *A gare* apresenta o entrelaçamento de formas geométricas, foi composta em cores vibrantes, de modo a compor representações do que nos é familiar, com círculos

coloridos e retas que remetem a trilhos, vagões e chaminés. Representa também o urbano com casas, postes e árvores compostas da mesma forma. Já em *Os retirantes* tem-se uma imagem árida, um céu escuro, com urubus sobrevoando. O grupo de pessoas que está na tela é composto por duas crianças de colo e mais três crianças maiores, um homem e duas mulheres: uma delas com uma trouxa na cabeça e uma criança no colo. Todos muito magros e descalços.

O foco de discussão era: o que é belo ou não? E, para quem?

As respostas e colocações foram as mais variadas. Foi possível elaborar a compreensão de que se estava lidando ali, com as questões da estética, dos juízos de gosto, mas também com questões de organização do grupo em que as discussões se realizam. As colocações que foram feitas, seus produtores, a ordem nas colocações, as expressões faciais e reações do grupo, foram elementos que permitiram a construção primária do entendimento das representações que cada um dos presentes possuía acerca de seu lugar no grupo e na escola.

No “segundo encontro” trabalhou-se com obras *Meninos soltando pipas*, de Portinari, e *O ovo ou urutu*, de Tarsila do Amaral. Na primeira obra há um fundo azul, duas pipas ao vento: à frente vermelha, mais ao alto e ao fundo, apresentando a ideia de perspectiva em cor amarela. Chão amarronzado, árido com pouca vegetação. Um menino está à frente, de roupa quadriculada, com os braços erguidos. Ao fundo, com a mesma posição dos braços, outro menino. Na tela de Tarsila há um contraste de cor entre o ovo e cobra, aquele de cor branca e a cobra em tom mais forte e vibrante, avermelhado. A cobra envolve o ovo e uma haste ou a representação de uma pessoa de cabeça para baixo. Mais uma vez, cores fortes no chão e no céu.

O objetivo deste encontro era discutir aspectos trazidos pelas obras com a rotina da escola. As perguntas para discussão foram: (1) Quais relações podemos estabelecer entre a rotina e as obras?; (2) Quem faz parte desta rotina, desde a entrada até a saída?; (3) Qual é o papel de cada um?; (4) Em quais momentos temos a representação de Portinari?

De modo a apresentar o que foi discutido pode-se citar algumas falas dos participantes:

“- Em Portinari podemos ver a alegria, a escolha o respeito à opinião da criança...”

“- Olhando a tela de Tarsila fico pensando numa liberdade que não existe, num expectativa, numa possibilidade...”

Donde pode-se concluir que, em momentos, a rotina se faz representada pela obra de Portinari que é liberdade, escolha das brincadeiras, respeito às ações, opinião das crianças e, por vezes, pela obra da Tarsila que foca os limites, disciplina, direção do professor, o delegar responsabilidades.

Para o “terceiro encontro” foi trazida a reprodução das seguintes obras: *Criança morta morta* há três adultos representados, *a* e *Roda infantil*, ambas de Portinari. Na *Criança* dois homens e uma mulher; uma criança maior e outra maior de mão dada com a mulher. Uma criança de corpo esquelético está nos braços do homem que está no centro da imagem. Há lágrimas, choro. Tons totalmente escuros. Já na *Roda infantil* vê-se uma roda de crianças, dez no total. Há uma criança de fora da roda, que tem um cachorro a

seu lado. Há uma pequena vila do interior, com casas, ruas e igreja, em perspectiva. Na roda algumas crianças olham o que está fora dela, outras, não. As cores são pastéis, sóbrias, com impressão da luz incidindo apenas nas crianças.

A reflexão desse encontro versou sobre a conscientização do trabalho a ser desempenhado pela escola, por cada um dos presentes, bem como acerca de um projeto de escola e de ser humano.

Várias foram as manifestações nesse dia. Será feita, a seguir uma citação livre das falas dos presentes, que não foram anotadas na íntegra. As anotações feitas na ocasião procuraram captar o sentido dos depoimentos, seus elementos principais (usaremos nomes fictícios):

Fernanda: vendo a criança morta penso nas necessidades básicas de saúde que não são satisfeitas. Mas apesar da criança morta, estavam em busca de algo, havia uma esperança de algo melhor.

Giseli: as duas telas tratam de crianças pobres. A idade da criança morta regula com a das crianças da roda. Na roda podemos ver as oportunidades, a alegria, os recursos humanos que tem. No outro quadro, o desamparo total.

Sueli: na medida do possível manter mais o lado alegre da escola, mas falta colaboração de muitos alunos, complica também a falta de tempo e a falta de funcionários.

Flávia: para conseguir o mínimo do quadro da *Roda infantil*, o ambiente da escola precisa estar bom, precisa haver harmonia.

Ivete: tristeza e alegria. Qual ideal de escola: preparar para a vida? Tristeza e alegria fazem parte da vida, estão interligados. A escola tem que atender as necessidades reais, não só aos ideais.

Rosangela: para que haja uma criança feliz na escola é preciso acolher as famílias.

Ivete: o conhecimento vai desumanizando a escola.

Giseli: os quatro pilares nos ajudam a entender as obrigações que temos na escola, para agregar aquilo que pode contribuir.

Para as “duas ultimas” reuniões elegeram-se as telas *Circo*, de Portinari, e *Operários*, de Tarsila do Amaral. Na tela do *Circo* pode-se ver dois palhaços, um de frente, de tamanho maior, com roupa colorida e contrastante, gola grande e boca saliente. O outro, menor, de lado, com roupa mais escura. A imagem que representa o picadeiro, tom amarelo e a platéia ao fundo, sem representação de faces ou corpos, apenas com formas geométricas fazendo este papel. Em *Operários*, de Tarsila, obra pintada em 1933, inicia-se a pintura social no Brasil, retratando a vida operária com suas chaminés ao fundo, soltando fumaça e num plano frontal, os operários, colocados lado a lado, representando a miscigenação que compõe o povo brasileiro.

A proposta era refletir em torno de questões como: os profissionais e seus papéis; importância da equipe; papéis desempenhados, valores da equipe.

A “primeira reunião” foi mais pesada, tensa, pois estava sendo proposta a discussão dos lugares e papéis tradicionalmente constituídos, com os quais estava-se querendo romper. Foi questionado, pelo próprio grupo o envolvimento dos colegas, as implicações de seus trabalhos, as relações entre as tarefas e papéis de cada um, a influência no trabalho do outro e na dinâmica da escola. Nesse momento foi difícil manter o tom das reuniões anteriores. Entretanto, foi uma oportunidade ímpar, inédita, de discussão dos posicionamentos dos colegas de trabalho numa dimensão que superava o individual, direcionando-se a toda a escola, seus projetos e ao seu fim último, a educação das crianças.

Passado um mês, com os ânimos arrefecidos, foi possível retomar os conteúdos e aprendizados dos encontros anteriores, fazendo um balanço e um exercício prospectivo.

O trabalho foi avaliado como muito importante e enriquecedor pelos educadores. A contribuição de cada um dos participantes e a integração promovida proporcionou: construção de resoluções, conflito positivo na troca de ideias, o comprometimento e a intencionalidade das ações do grupo. Colocou-se, também, a importância e a necessidade de continuidade do projeto. Uma fala ficou significativa: “[...] a parceria é muito boa, ou remamos todos no mesmo barco ou afundamos todos juntos [...]”

3 Considerações finais

Longe da pretensão de concluir a discussão, este texto procurou demonstrar as possibilidades que se abrem para discussão sobre as questões escolares, educacionais e éticas mais amplas. A constituição de um espaço de discussão de elementos muitas vezes impalpáveis, não-imediatos, amplos, alicerçou-se nas possibilidades oferecidas pela arte, em sua função pedagógica.

As reflexões suscitadas, as discussões que se seguiram, os ânimos que se exaltaram e que se acalmaram, os consensos construídos e destruídos encontraram propulsão na apreciação das telas que foram trazidas a cada reunião. Foi preciso também uma coordenação atenta dos encontros para que o objetivo não se perdesse.

A construção de um espaço no qual as pessoas se sentissem à vontade para falar e participar, para se expor, não foi repentina, mas gratificante e possível graças ao esforço consciente e diário de todos os envolvidos, nas grandes e pequenas ações, falas, contatos.

Há que se ressaltar a satisfação advinda da verificação que, quando as pessoas encontram esse lugar e essa oportunidade para serem ouvidas, utilizam-o. Sentir-se membro de um grupo é, ao mesmo tempo, um alerta de responsabilidade e compromisso, mas dá também lugar a uma sensação de pertencimento. Neste movimento sentem-se importantes, não mais impotentes. Contribuem com seus olhares, impressões, conhecimentos e experiências, que são diferentes e singulares, enriquecendo em muito a todos.

Propor as discussões foi um prazeroso desafio, pois encontrar caminhos, sempre os melhores, para explicitar intenções, trouxe a possibilidade de conhecer o outro e a si mesmo.

Compreender por meio da reflexão a condição humana compartilhada, as intenções positivas, que por vezes não se realizam, os insucessos, as incertezas, a dificuldade de admitir erros e deficiências e atentar para todos estes pontos, com vistas ao enriquecimento pessoal e comum constituem-se, mais do que um desafio, em uma proposta de formação de educadores. É um desafio para toda uma vida.

Para toda uma vida e para toda uma história humana cujo objetivo deve ser a vida, a felicidade, o “reino”, sempre, e nunca, nunca, as “trevas”, onde a escuridão encobre os erros, as dificuldades e os problemas, onde não se pode penetrar, de onde não se pode sair... a não ser que haja alguma fresta de luz que venceu as trevas, que foi mais forte, que insistiu, que vencendo as trevas vai em direção de outros que estando lá podem, então, sair. Sair do inferno, ascender ao purgatório, e então ao paraíso que, para os educadores, tem que ser o paraíso terrestre.

Referências

- ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Trad. José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Tiete, 1954.
- ARISTOTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Leonel Wallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- HANNOUN, Hubert. *Educação, certezas e apostas*. Tradução Ivone Benedetti. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- HEGEL, Georg Wilheim Friederich. *Cursos de Estética*. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001.
- _____. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Editora Vozes, 1992

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores), pp. 195-256.

LORIERI, Marcos. A.; RIOS, Terezinha A. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004 (Cotidiano Escolar).

MERLEAU-PONTY, Maurice. A Dúvida de Cezanne. *Textos Escolhidos*. Trad. Marilena de Souza Chauí Berlinck. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores), pp. 303-316.

_____. O Olho e o Espírito. *Textos Escolhidos*. Trad. Marilena de Souza Chauí Berlinck. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores), pp. 275-301.

PEREIRA, Reinaldo Sampaio. Alguns pontos de aproximação entre a ética aristotélica e kantiana. *Trans/Form/Ação*. Marília, v. 34, n. 3, p. 31-40, 2011.

SANTOS, Clóvis R. dos. *O Gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Ética, moral e competência dos profissionais da educação*. São Paulo: Avercamp: 2004.

TOMÁS de AQUINO, Santo. 1949. *Suma Teológica*. Tradução: Alexandre Correia. São Paulo: Sedes Sapientiae. Volumes III, VII, VIII, XI, XIII, XVI, XVII, XVIII, XX.

VALLS, Álvaro L.M. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

E
C
C
O
S

—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
í
F
I
C
A

Recebido em 10 fev. 2012 / Aprovado em 24 mar. 2012

Para referenciar este texto

BOCCIA, M. B.; BIOTO-CAVALCANTI, P. A função pedagógica da arte na formação de educadores. *EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 113-128. jan./abr. 2012.