

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ROBERTO CORDEIRO SANCHES

VIDAS DE ARTE-EDUCADORAS

Porto Alegre

2010.

ROBERTO CORDEIRO SANCHES

VIDAS DE ARTE-EDUCADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2010.

ROBERTO CORDEIRO SANCHES

VIDAS DE ARTE-EDUCADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a.Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Prof^a.Dr^a. Maria Inês Côrte Vitória

Prof.Dr. Wolney Honório Filho

Prof^a Dr^a Dinorá Moraes Fraga

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pela confiança no meu projeto, e pela dedicação nos momentos difíceis da caminhada. Eles compuseram o meu ontem e possibilitaram o meu amanhã.

À professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pela mão segura que me encaminhou para a pesquisa com histórias de vida, e pela orientação para a liberdade e descoberta de si, atuação que se tornou uma referência para mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amores.

Vendedor de sonhos
tenho a profissão viajante
de caixeiro que traz na bagagem
repertório de vida e canções

E de esperança
mais teimoso que uma criança
eu invado os quartos, as salas
as janelas e os corações

Frases eu invento
elas voam sem rumo no vento
procurando lugar e momento
onde alguém também queira cantá-las

Vendo os meus sonhos
e em troca da fé ambulante
quero ter no final da viagem
um caminho de pedra feliz

Tantos anos contando a história
de amor ao lugar que nasci
tantos anos cantando meu tempo
minha gente de fé me sorri
tantos anos de voz nas estradas
tantos sonhos que eu já vivi.

Milton Nascimento / Fernando Brant

RESUMO

Este trabalho foi criado para a pesquisa com cinco arte-educadoras propondo-lhes através de entrevistas individuais e em grupo, momentos de reflexão sobre a atividade da arte-educadora, incluindo música, artes plásticas, dança, ludicidade. Os memoriais auto-biográficos escritos por elas foram analisados por uma via da hermenêutica da narrativa de Paul Ricoeur em diálogo com a metodologia das histórias de vida em formação de Marie-Christine Josso. Utilizando os conceitos de narrativa, concordância discordante, colocação em intriga de Paul Ricoeur ligados ao de projeto e momentos de transformação, de Josso, pude analisar a trajetória das professoras como uma totalidade temporal significativa, revelando os significados de suas escolhas e transformações pessoais no exercício de sua atividade docente. A leitura dos textos abriu-me uma nova perspectiva de compreensão do processo-projeto de formação da identidade docente, não separando o pessoal do profissional, bem como da questão da relação entre o ensino das artes na sua relação com a visão cultural da escola enciclopédica. Esse trabalho mostrou-me níveis mais profundos do ser que deveriam ser mais valorizados e, que são escondidos por uma cultura imediatista e superficial. Toda dimensão sensível, corporal e imaginativa ficam isolados e desvalorizados, esperando que o professor e a escola olhem para eles. Esse trabalho quer dar essa visibilidade para esse professor e para a educação da sensibilidade.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-educação, narrativa, estética, professores, projeto, formação.

RÉSUMÉ

Ce travail a été créé pour la recherche avec cinq éducatrices des arts, on leur proposant, à travers des interviews individuels et en groupe, des moments de réflexion sur l'activité de l'éducateur de l'art, incluant musique, arts plastiques, danse, et ludicité. Les mémoires autobiographiques écrites par elles mêmes ont été analysés par une voie de l'herméneutique du récit de Paul Ricoeur, en dialogue avec la méthodologie des histoires de vie de Christine Josso. En utilisant les concepts de récit, de concordance discordante, de mise-en-intrigue de Ricoeur, liés à ceux de projet et moments-charnière de Josso, j'ai pu analyser les trajectoires des professeurs comme une totalité temporelle significative, révélant les sens de leurs choix et de leurs transformations personnelles dans l'exercice de leur activité d'enseignants. La lecture des textes m'a ouvert une nouvelle perspective de compréhension du processus-projet de formation de l'identité d'enseignant, ne séparant pas le personnel du professionnel, ainsi comme, de la question du rapport entre l'enseignement des arts dans sa connexion avec la vision culturelle de l'école encyclopédique. Ce travail m'a montré des niveaux plus profonds de l'être qui devraient être plus valorisés et qui sont cachés par une culture de l'immédiat et superficiel. Les dimensions sensibles, corporelles, et imaginatives restent isolées, en attendant que le professeur et l'école regardent envers eux. Ce travail veut donner une visibilité pour ces professeurs et pour cette éducation de la sensibilité.

MOTS-CLÉS

Éducation à travers l'art, récit, esthétique, professeurs, projet, formation

ABSTRACT

This work was created to research with the art teachers, proposing to them individual interviews and with group in a moment of reflexion about the activities of art teachers, including music, art, dance and ludicity. The auto-biographic memoirs written by them were analysed by a hermeneutic point of view from the narratives. Paul Ricoeur in contact with the methodology of the histories of life in formation of Christine Josso. Using the narrative concepts, discordant concordancy, emplotment of Paul Ricoeur linked to the project and turning point moments of Josso, I could analyze the course of the professors as a significant temporal totality, revealing the meaning of their choices and personal transformations in the execution of their teaching activity. The reading of the texts opened me a new perspective of comprehension of the project-process of formation of the educators identity, not separating the personal from the professional, as well as the question of the relation between education and arts in it's conection with a cultural vision of the encyclopedic school. This work showed me deeper levels of the being which should be more valued and are hidden by a imediatist and superficial culture. A whole sensible dimension, both corporal and imaginative stay isolated and undervalued waiting that the teacher and the school look at them. This work wants to give this visibility for this teacher and for this education of sensibility.

KEY-WORDS

Art education, narrative, esthetic, teachers, project, formation.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

IES - Instituição de Ensino Superior.

MC - Momento-Charneira

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UPF - Universidade de Passo Fundo.

URCAMP - Universidade da Região da Campanha.

SUMÁRIO

1 - COMEÇA A CAMINHADA	11
1.1 - Começo uma caminhada, uma vida nova.....	11
1.2 - Projetando o caminho.....	17
2 - O PROJETO DO CAMINHO	31
2.1 - Sentidos do caminhar.....	31
3 - O CAMINHANTE E SEUS ITINERÁRIOS	37
3.1 - A via da singularidade	37
3.1.2 - Retrato de Maxi.....	41
3.1.3 - Perla dos Santos.....	42
3.1.4 - Retrato de Perla.....	47
3.1.5 - Marly Meira	47
3.1.6 - Retrato de Marly.....	55
3.1.7 - Rosa Coitinho.....	56
3.1.8 - Retrato de Rosa.....	60
3.1.9 - Simone Rasslan.....	61
3.1.10 - Retrato de Simone	63
3.2 - A via panorâmica.....	64
3.2.1 - Balanço Prospectivo	64
3.2.2 - Experiências iniciais.....	65
3.2.3 - Projeções de si – Telos.....	69
3.3 - Diagramas dos processo-projetos das arte-educadoras	77
3.3.1 - Linhas de concordância	84
3.3.2 - Linhas de discordância	84
4 - PANORAMA VISTO DA PONTE	88
5 - AUTO-RETRATO	97
REFERÊNCIAS	98
BIBLIOGRAFIA	100

ANEXO A - Memorial de uma recém identificada arte-educadora.....	103
ANEXO B - Memorial Perla dos Santos.....	106
ANEXO C - Memorial Marly Meira	109
ANEXO D - Memorial Rosa Maria Coitinho - Artes Plásticas.....	116
ANEXO E - Memorial Simone Rasslan	120

1 - COMEÇA A CAMINHADA

1.1 - Começo uma caminhada, uma vida nova.

Dentro de minha família, por parte de pai posso dizer que foi se construindo uma pequena tradição. O meu avô foi guarda-livros em Sant'anna do Livramento, interior do Rio Grande do Sul. Se eu recuar no tempo posso remontar esta atividade à época do estado organizado, do templo-palácio no Oriente. Essa atividade é instauradora de uma literacia, de uma instância promotora e legitimadora da escrita nos processos da administração do estado, e no desenvolvimento de uma tecnocracia. O letramento se expande para outras áreas produzindo um impacto social e cultural. Dentro do contexto da literacia, o meu pai, migra para Porto Alegre na década de 60, período de busca da grande cidade, dá seguimento à influência paterna e se estabelece como escriturário de uma importante estatal gaúcha. Subindo os degraus da organização se notabilizou como encarregado da administração da área financeira, da verificação dos custos, e da viabilização do funcionamento da máquina gerencial.

Eu segui por uma outra vertente dessa mesma atividade intelectual vinculada à literacia. Desde pequeno fui mobilizado pelas leituras que me faziam dos livros infantis, e um pouco mais tarde, das minhas próprias. Não lia, devorava romances, histórias curtas, poemas, livros de informação. Quando chegou a primeira enciclopédia em minha casa senti como se tivesse chegado o mundo à minha frente. Posso dizer que desenvolvi um gosto literário e uma inclinação ao pensamento e à atividade reflexiva.

Da filosofia à história e a crítica literária, tudo foi me influenciando ao longo da vida. O curso de Letras deu vazão e pensamento ao meu prazer literário. Posteriormente, o curso de História, dentro do contexto da narrativa, me possibilitava refletir sobre os rumos da recente democracia no país, buscando compreender mais profundamente o processo histórico. Na educação estou desenvolvendo uma percepção mais acurada do processo humano, visto de dentro, nas relações da

criança e do professor com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo. Nesse momento, afigura-se-me a hermenêutica e a história de vida como abordagens valiosas para o meu intento humanista. Toda essa trajetória está baseada em um prolongado contato e aperfeiçoamento da literacia, particularmente o domínio das letras e das interpretações advindas do seu uso e repercussão cultural e pessoal. Posso dizer que o meu irmão seguiu uma outra vertente da literacia, a mais nova e promissora, cujos desdobramentos mal podemos divisar, que é a informática.

A organização dos dados, o tratamento da informação, a escritura de um programa que vai propor um algoritmo, fazendo funcionar uma máquina operando a partir de uma linguagem e para determinados fins, se constitui no mais revolucionário desdobramento da literacia.

Posso detectar duas vias de vivência da literacia em minha família. Uma a da via algorítmica, que trabalha em função dos números, dos dados coletados visando a um tratamento o mais lógico e estruturante de um funcionamento inequívoco de uma máquina, ou de uma organização burocrática. O outro lidando com a linguagem de todos os dias e as suas faces literária, científica, baseado não em uma lógica matemática, porém em uma interpretação dos arranjos significativos produzidos na linguagem, se prestando às abordagens hermenêuticas, que trabalham textos que comportam múltiplas significações, ou em uma complexa relação autor-obra-leitor, que não se deixa reduzir a um esquema lógico puramente abstrato.

Penso que dentro dessa tradição familiar é que me situo, como um homem que foi acostumado a ver o ser masculino vinculado a uma escritura, somente que não fiquei do lado tecnológico da literacia, mas do lado poético, criativo, significativo dela. Vejo a educação um pouco dividida entre a via algorítmica e a via hermenêutica desse mesmo processo, precisando ampliar o seu conceito de texto e escritura para além da estrutura científicante das matemáticas e das lógicas.

Sigo esta via através da problemática das artes que fizeram parte direta ou indiretamente da minha trajetória como professor. E posso pensar o impacto da literacia, os seus ganhos e limitações a partir do que fui vivendo e construindo como válido para mim.

Na minha trajetória como professor valorizei a escrita criativa, a produção textual, a sensibilização através da poesia. Separava a turma em grupos de interesse - poesia, aventuras, ficção científica e, no grupo, eles criavam histórias. Eu era um arte-educador e não tinha consciência disso. Busquei na USP uma especialização em semiótica greimasiana que tem toda uma teoria narrativa e da significação. Tomei contato com conceitos como percurso gerativo do sentido, programas narrativos, níveis de significação, interessantes como elementos descritivos, mas que para mim engessavam o texto, considerado como fechado em si mesmo, e provocavam um ilusório apagamento do sujeito, um retrato da visão positivista e abstratizante - o texto como uma máquina significante e auto-suficiente.

Depois do logicismo de Greimas que trabalhou com a narrativa a partir de uma analítica puramente abstrata e com as dificuldades que isso me trazia, descobri Ricoeur com a sua hermenêutica da vida humana. A semiótica já não mais me satisfazia e encontrei nele com a sua reflexão hermenêutica, novos horizontes. Ele mostrou que o ser humano objetiva as suas ações, pensamentos, desejos em obras, em textos, em pinturas, esculturas etc, e que, através dessa mediação, travo um diálogo com a minha vida e o texto escrito, ele mesmo uma mediação do autor. É nesse encontro humano que se expressa a significação.

Comecei a me interessar pela imaginação criadora em Ricoeur e juntamente com a professora Dinorá Fraga pude realizar aulas em uma cadeira do Pós-Graduação em Educação na UFRGS. Primeiramente queria captar uma imagem proveniente do inconsciente, um símbolo no dizer de Jung. Não seria uma imagem fixada, morta, mas uma metáfora viva como queria Ricoeur, uma imaginação criadora como pensava Bachelard. Os encontros que preparei e que valorizavam o aspecto poético e vivencial me abriram as portas para a narrativa de uma vida. Nessa aula, e em outras do mesmo grupo da professora Dinorá, pude entrar em contato com arte-educadores ligados a artes plásticas que me fizeram reconhecer que eu realizei um trabalho em arte-educação.

Conjuntamente, e para além das imagens que apareciam, ganhava força a narrativa como elemento agregador e multiplicador de significação vital da pessoa e não só como texto fechado sobre si mesmo. A busca das imagens do inconsciente, ou de processos imaginativos tinha servido para eu me distanciar e

criticar a postura da semiótica, mas, na realidade, me trouxeram a imagem de uma vida, de um eu no tempo como imagem significativa mais importante e estimuladora.

Eu estava abrindo caminho para a hermenêutica da existência e da narrativa de Paul Ricoeur, deslocando da questão do símbolo e da imaginação para a da colocação em intriga, da trajetória de um eu às voltas com os seus desejos, ações e circunstâncias.

Com essa abordagem se estruturando em minha cabeça pesquisei livros sobre roteiros e vi na estrutura de pontos de virada, da mudança significativa de uma vida, o meu maior interesse de pesquisa. Foi quando passeando pela Feira do Livro, encontrei o livro *A aventura (auto) biográfica* (2004), organizado pela professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, relativo ao primeiro encontro de pesquisa autobiográfica em Porto Alegre. Identifiquei-me rapidamente com os artigos, mas o que me chamou a atenção foi o artigo da Professora Maria Helena, pelas relações complexas que estabeleceu entre a temporalidade e a história de vida, inclusive usando Ricoeur. Neste artigo ela citava Christine Josso (2004) e a sua teorização referenciada às biografias. Procurei o livro na biblioteca da PUCRS e, em cada página deste livro encontrei o pensamento que vinha buscando, e que estava estruturando por minha conta, claro, mas Josso aportava muito mais complexidade, mas eu estava indo na mesma direção, tal foi a emoção que tive ao lê-lo.

Depois desse achado fui procurar a professora Maria Helena que, com a sua habitual generosidade, convidou-me para participar do seu grupo de pesquisa em história de vida, com leitura dos memoriais dos professores. E eu tive um contato aprofundado com os professores, os pedagogos. Pude ver a história da educação brasileira e da minha geração através dos relatos dos professores. Ao mesmo tempo em que descobri realidades dos professores do interior, apresentando fatos inesperados para mim. Ouvi narrativas de riqueza pessoal e psicológica, e leituras acuradas da realidade política do lugar e da época em que estavam centradas as histórias. Tive uma “visão de lupa”, na micro-estrutura, sem perder a visão macro, a conexão com realidades mais amplas do social e do político. Essas histórias corroboravam e tornavam a teoria e a metodologia de Josso mais clara e vigente para mim. E a leitura aprofundada da própria Josso foi me abrindo os canais para saborear a sua beleza conceitual. Essa percepção ficou mais evidente quando

fiz o curso com Josso¹, quando conheci a pessoa por detrás do texto teórico, o que inclusive iluminou a leitura e mostrou níveis mais profundos imersos na teoria, mas que eram fontes diretamente ligadas à biografia de Josso, e que se tornavam parte da sua metodologia, sem comprometê-la.

Todo esse caldo de cultura fomentou em mim a vontade de realizar um velho desejo, o de reunir os arte-educadores, para que eles pudessem trocar idéias, iluminar as suas experiências, uns com os outros, e ampliarem os seus horizontes como educadores, percebendo a grandeza das artes, o seu fundo comum, o ser humano, a sua capacidade de imaginar e criar. Assim eu concretizaria o meu intento de pesquisar o inconsciente, o simbólico, não mais pela via da captação de uma imagem simbólica, a partir de uma experiência culminante, mas leria esse simbólico na própria trama escrita pelos educadores, agora não mais como puro memorial, mas como uma narrativa que permite desvelar, um sonho, um projeto de vida, uma ligação profunda com o inconsciente, ou com a vida.

Essa vida não passaria despercebida, ela seria notada, vocalizada, escrita, de tal maneira que tomaria uma forma, seria uma obra de si mesmo, e não fios soltos, tintas guardadas numa gaveta, o movimento que não foi gesticulado, o som que não foi emitido. Agora o professor seria o foco, não tanto o seu aluno, preocupação central desse mesmo educador. O que expressa o arte-educador, o que diz sobre ele, a partir dele? Estas indagações me levaram à pesquisa. De início pensei focar a relação com o aluno e a experiência estética, e o que ele aprendeu com ela. Depois vi que o mais importante era o projeto de vida, a vida mesma desse professor.

Esta introdução quer mostrar a minha motivação, o meu contexto biográfico que tornou significativa essa pesquisa. Parece que consigo o meu foco, e não me afasto dele, mas aprofundo a mim mesmo nele. Ricoeur e Josso me forneceram as questões teórico-metodológicas: o como olhar, e para onde, o que buscar. Encontrei na pesquisa autobiográfica, em geral, no referencial da hermenêutica de Ricoeur e na metodologia das histórias de vida, em particular, o que eu precisava para descrever e interpretar a trajetória de um eu que ensina e

¹ “Ciclos de estudos sobre pesquisa-formação e autobiografias aprendentes”, ocorrido entre os dias 22 e 24/04/2008, no auditório do prédio 41 da PUCRS, e do “Encontro com grupos de pesquisa sobre investigação-formação”, que ocorreu no dia 25/04/2008, na FACED/ PUCRS, ministrados por ela.

aprende no tempo. A rede conceitual da hermenêutica aporta para mim a tarefa de procurar o significado não-explicito, oculto no texto narrativo, que vai trazer-me o sentido de ser arte-educador, que eu mesmo busquei, para mim mesmo.

É como se eu quisesse me ver no espelho, mas usando instrumentos teóricos adequados e capazes de atender ao meu intento. Christine Josso traz a própria problemática da pesquisa biográfica, os seus instrumentos, o seu viés, particularmente os momentos-charneira, o evidenciar das buscas, o que diz respeito a um sujeito que se autoforma, toma consciência de sua trajetória, se sente capaz de recriá-la, de dar-lhe novos sentidos. A abordagem vem ao meu encontro, uma vez que não separa sujeito de objeto. Estou inteiro lendo os textos, mas, ao mesmo tempo, me distancio e sou capaz de reconstruir esse desenho, essa trajetória, e, assim, amplio o potencial de significação de cada vida, pois não fico preso ao literal de cada texto: posso perceber o simbólico, ou seja, o imaginado, o desejado, o encoberto, ou às vezes, nem tanto.

Com este trabalho espero iluminar essa área ainda tão carente de estudos, como a arte-educação, olhando pelo viés do professor, e descobrir um pouco dos seus segredos de alquimia, não tanto da sua magia externa, mas das suas motivações e projetos, ver a luz que a ilumina. Espero, com esse estudo, criar para mim uma estrada para que possa trilhar e auxiliar outros educadores a que vejam o quão ampla é a sua própria vida, o quanto de criação e aspiração eles carregam, ou são portadores, servindo para diminuir o preconceito com relação aos arte-educadores, vistos com desconfiança pela escola que se aferra a um modelo enciclopédico de educação e se esquece da subjetividade, tanto do professor, quanto do aluno por lhe parecerem diáfanas, por demais opacas, intangíveis, restando uma visão tão concreta e literal que o aluno nada mais faz que devolver aquilo que o professor lhe passou, por meio de uma prova. Este estudo não quer desmistificar, ou mitificar, mas dar a pensar, sentir, seguindo junto com a vida de quem se compromete a criar, a instigar no aluno um desejo próprio, a descobrir a sua autonomia e autoria, a apropriar-se do seu corpo, a escolher o seu próprio ritmo, a sua própria canção, de forma crítica e contextualizada com o seu tempo.

1.2 - Projetando o caminho

Minha caminhada teórica tem início na exploração das potencialidades da hermenêutica narrativa de Ricoeur (1994). Se voltarmos às suas raízes, vamos encontrá-las em Dilthey (Palmer, 1997), na preocupação com a relação entre a história, a vida e a experiência. A vida aqui significa o sentido, o que vem do interior, que não separa o intelectual, o sentimento e a vontade, dimensões que não poderiam ser reduzidas à causalidade das leis da física mecanicista. Dosse (2009, p.249) nos ensina que Dilthey tinha uma visão da hermenêutica em que o singular contém o geral, compreensível, ele próprio, a partir do singular. A vida é colocada em termos de sentido, experiência humana conhecida a partir de dentro. Heidegger vai deslocar a interpretação dos sentidos de uma vivência interior expressa em um texto para a captação do ser-no-mundo, propondo uma analítica da existência, em que a subjetividade que se encontra no mundo é lida como temporalidade e finitude. Ricoeur (1994) propõe a narrativa como um análogo da existência e a sua hermenêutica encontra neste texto a experiência do tempo vivido por um sujeito, como um ser existencial, portanto, para ele, a narrativa é a mediação entre o tempo cosmológico, objetivo e o tempo interior subjetivo, essa articulação se encontra em Josso (2004), quando ela afirma que as histórias de vida devem articular um percurso interior e um exterior configurados em linguagem, numa biografia. A narrativa constitui então uma concepção toda própria de subjetividade e objetividade, compondo um domínio próprio. Nesse sentido, posso dizer que:

[...] a construção da narrativa segue regras que não são as de uma ciência teórica universal, unívoca e atemporal, mas que resultam de uma prática, de uma atividade cuja luminosidade original se desenvolve segundo o seu ritmo temporal. Os textos narrados têm um início e um fim. Eles requerem uma unidade e limites. Essa unidade pode ser vista em vários níveis (GILBERT, 2005, p.111).

O ato de contar desenvolve uma primeira ação, que forma a unidade temporal da narração. Vem em seguida a unidade da ação contada. “Tudo o que é contado acontece no tempo, toma tempo, se desenvolve temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode ser contado” - o texto narrativo tem, pois uma unidade de

tempo subjetiva (eu conto a história do início ao fim) e objetiva (a história é contada do início ao fim). (GILBERT, 2005, p.112).

O tempo cosmológico, objetivante e o psicológico, subjetivante, aparecem transfigurados em uma narrativa com início, meio e fim; esta ação se desenrola em um tempo narrado, diferente do vivido, mas que se refere a ele. A narrativa realiza-se numa dialética da concordância com a discordância regida pela tecedura da intriga. Ricoeur me ajuda dizendo que “a intriga tira uma história inteligível a partir de diversos acontecimentos ou peripécias, seja que coloque esses acontecimentos ou peripécias em uma história” (Op. Cit.).

A tecedura da intriga reúne motivações, paixões, ações, acontecimentos, eventos inesperados, realização ou frustração de um destino, sendo o texto-tecido o todo significativo no qual lemos o sujeito com uma motivação ou intenção a realizar, o contexto onde ele está situado e as ações e as interações misturadas com os acontecimentos favoráveis ou desfavoráveis a sua consecução. Essa tecedura opera uma concordância discordante. A operação da concordância tece uma composição feita de uma sucessão em que percebemos um todo significativo que busca chegar a sua realização completa, como um intento, articulando a ação e a consequência. Na discordância apreendemos as dificuldades, as dissonâncias, os obstáculos, os desvios, as circunstâncias não previstas, as mudanças de rumo, de fortuna, de felicidade para infelicidade ou vice-versa. Com este conceito tomo consciência do que não estava previsto nas condições iniciais de uma narrativa. A partir do desejo que busca a sua consecução a discordância mostra as complicações da vida, o contexto vital, o ser humano situado sofrendo as consequências de suas ações, as voltas e reviravoltas da vida, as mudanças de concepção do próprio sujeito diante do que se lhe apresenta.

A narrativa, portanto, apresenta-se como a síntese do heterogêneo: motivações, ações, paixões, temporalidades, acontecimentos, entrelaçados em uma direção que é construída pela expectativa que cada momento da leitura vai gerando no leitor, e a cada enlaçamento de ação e circunstância, vai levando-o ao fim da história, que é lida como um todo. Portanto, a narrativa é processual, ela vai tornando razoável cada acontecimento, cada ação. Saindo da narrativa simples, “isso depois daquilo”, passa-se à narrativa complexa, “isso por causa daquilo”, e ao domínio narrativo propriamente dito, tornando necessário o contingente, dessa

maneira, não posso depreender das condições e ações iniciais o fim da história, muito menos o que vai se desenrolar, ao mesmo tempo em que leio uma história coerente, por isso não se pode ler como uma causalidade mecânica, mas um nexo que une as motivações de um sujeito, os acontecimentos e o desfecho.

A narrativa permite que eu perceba uma ação que se faz, refaz, se retoma, muda o seu sentido, sendo que o sujeito se mantém apesar das vicissitudes do tempo, mas com uma identidade que também sofre com essas mudanças, incorporando-a na sua identidade dinâmica. Ricoeur instituiu a identidade narrativa como essa identidade processual que faz referência ao vivido, que interpreta a si mesma a partir do narrar uma história.

Nesse percurso circunstanciado, se insere o sujeito, que se forma nessas condições e constrói um sentido que as transcende sem negá-las. Nesse momento posso falar do conceito de projeto.

Para Boutinet (2002, p.77), o projeto direciona-se para a realidade que ainda não é, mas para isso constitui uma globalidade incluindo o passado e o futuro, vive de uma trajetória, de uma caminhada, mas não é um simples elencar de prazos, ou de desejos: tem que incluir a contingência de uma narrativa e, ao mesmo tempo, dar um fio condutor a essa narrativa, uma coerência. Penso que o projeto é, portanto, uma narração do futuro que relê o passado e o reorganiza, mas tão importante quanto à projeção é a leitura que ela provoca por parte do sujeito de sua trajetória.

Nesse sentido, Ricoeur está menos preocupado com as coerções estruturais imanentes à narração do que as subjetivas sob as quais uma história é aceitável, pois estas condições de aceitabilidade constituem a aptidão da história para ser seguida. E então ele conclui:

Seguir uma história, com efeito, é compreender as ações, os pensamentos, os sentimentos sucessivos enquanto apresentam uma direção particular (directedness). Isto significa que somos impulsionados adiante pelo desenvolvimento tão rapidamente quanto respondemos a esse impulso pelas expectativas que concernem à conclusão e ao resultado de todo o processo. Vemos como compreensão e explicação se misturam inextricavelmente nesse processo: 'Idealmente, uma história deveria explicar-se por si mesma' (Op.Cit. p. 215).

A contribuição que recolhemos de Ricoeur é a de que a inteligência narrativa se evidencia quando seguimos uma história e que segui-la é uma forma de compreensão contextual e processual. Somos testados nas nossas expectativas e, ao caminhar com uma história, o eu revela-se diante dela, assim como ela se desenrola diante de si, portanto, seguir uma história não é ler o desdobramento de um teorema a partir de um axioma. Ao caminhar vou criando expectativas do que vem adiante, recapitulo o vivido ao mesmo tempo em que projeto o rumo de minha caminhada.

Para mim, a inteligência narrativa se constitui em um inteligível narrativo - a inteligência de compreender um processo dentro de um contexto vital e apreender a sua direção, o que se torna claro ao seguirmos uma história até o final, e apreender a história como um todo, tanto objetivamente, ao seu término como texto lido, e subjetivamente como compreensão do que aconteceu no tempo a um sujeito-biógrafo. Que sentido ele construiu nessa história, afetando a minha própria capacidade de criar sentido em um processo vital e histórico pessoal ou coletivo? Esse saber da narração, da mediação de um eu no tempo, é a base de uma sabedoria prática, ou de um saber experiencial.

Ler a narrativa posicionando o fim como começo e o começo como fim é uma circularidade, uma reversibilidade que mostra a intervenção do leitor que segue a narrativa em que a sucessão se transforma em razão, ou em um nexos coerente. A narrativa se realiza como obra, como totalidade significativa e dinâmica, pois incorpora o potencial, o motivacional ao campo das ações e do ocorrencial. Este processo nos mostra a construção lógica que é a narrativa, ao mesmo tempo, ela remete ao vivido.

Segundo Ricoeur (1994), o tempo torna-se humano quando articulado em uma narrativa. A narrativa como história é uma remissão ao vivido, ao campo de experiências do mundo vivido pelo leitor, por isso fazer seguir uma história não é reduzi-la a uma lei geral de encadeamento das ações submetidas a uma causalidade mecânica, nem se reduz a uma motivação alegada pelo sujeito percebido de forma imediata e, sim, o seguir uma história de acordo com a inteligência narrativa. A leitura faz uma trajetória do literal, do aparente para o que está na relação com um contexto mais amplo da vida. Posso chamar Josso para que ela conecte esse processo com a questão da formação e do projeto.

A projeção de si num futuro mais ou menos próximo obriga, de resto, as pessoas a inventarem cenários possíveis daquilo em que desejam tornar-se, em seu fazer, em seu ser, em relação ao mundo. Também aqui somos confrontados com uma projeção que integra representações atuais do sociocultural e potencialidades conhecidas do autor da narrativa combinadas com o que ele é capaz de imaginar como desenvolvimento futuro verossímil (Op. Cit. p. 264.).

Nas buscas evidenciam-se as projeções, os desejos, ao mesmo tempo em que as origens, ou seja, a arché e o telos, a origem e o fim de uma história. Através da colocação em intriga pensada por Ricoeur, vista como ato recriador da vida, escrita numa narrativa, conecto as motivações, os eventos, as circunstâncias, tecidos em uma certa direção. Eles não são ligados de forma estanque, mas na sua techedura revelam os sonhos, as lutas, e o que foi aprendido, o que me identifica como pessoa, o que ela busca nessa vida, e o que ela encontra. Lendo o projeto como produto de uma concordância discordante, dos elementos concordantes com as minhas buscas, e dos elementos discordantes, mas que serviram para torná-la, mais clara, ou complexa, ou revelar novos valores ou direções. Esse sentido é construído retrospectivamente, buscando-se a arché, a origem, mas não como única causa necessária, mas relacionando-a com o término de um longo processo para que desde o começo se introduza uma tensão em direção ao futuro.

Delory-Momberger (2008), diz que a construção biográfica se assenta em uma dinâmica temporal passado, presente, futuro, sendo que a projeção do porvir é a sua força motriz. Para ela toda a atividade humana implica um horizonte de possibilidade, um espaço à frente dela mesmo que a lança na existência e lhe dá a sua finalidade e justificativa. Ela nos traz a idéia de que a narrativa de vida faz um balanço prospectivo construindo uma maiêutica do passado pelo futuro, pois a história de vida não está fechada sobre si mesma, mas permite a emergência de potencialidades projetivas pela sua abertura para o possível. O contar uma história é uma tarefa projetiva, do lançar-se do eu no tempo e no espaço.

Semelhante a qualquer outra iniciativa, o ato de narrar a sua vida inscreve-se na dinâmica do projeto de si e o realiza de uma forma particular. No entanto, a narrativização do eu e o procedimento de retrospectão que é próprio da narrativa tendem a ocultar o que constitui o verdadeiro impulso de biografização do sujeito, a saber, o movimento que o leva adiante de si. Por outro, o crédito dado à realidade da construção narrativa e a atitude determinante que ela acarreta (é assim minha história e essa história explica o que eu sou) têm, por efeito, dissimular a orientação prospectiva

anima. É, portanto, nessa direção primeira de um ser-a-vir e de um ser para que o eu se constrói como tendo sido (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.65).

A narrativa complexa “aquela que extrai da contingência uma necessidade é a operação estruturante que possibilita o projeto”, pois ao organizar acontecimentos singulares fazendo-os contribuir para a progressão da intriga dá a visibilidade de um projeto do eu no tempo, impedindo que ele se fixe no que passou, e dando o sentido do que foi vivido, assim o autor-biógrafo articula o seu passado com o seu futuro, a cada momento em que podemos entrever uma busca e a sua implicada expectativa e conclusão. O ato de tomar em conjunto as peripécias de uma narrativa permite-me ler o projetar-se em um caminhar com as suas transformações, as suas tomadas de consciência sobre suas aprendizagens e sobre si mesmo, constituindo um projeto de si auto-orientado. O ato de seguir uma história com suas expectativas, ações realizadas, as buscas que dão em resultados felizes, ou infelizes, esperados ou inesperados, e que se inserem em um todo início-fim me dá a ler um projeto processuado. É assim que leio as narrativas das arte-educadoras, não apenas uma reminiscência vivida, mas o projetar-se de vida de uma arte-educadora.

Este movimento se torna possível após realizar essa articulação da composição de uma intriga com a idéia de processo-projeto de Josso (2004): podemos articulá-la com a idéia de momentos-charneira.

Podemos agora unir a teoria da narrativa em Ricoeur com a teoria da formação em Josso, que valoriza a orientação, a busca de referências, um sistema de coordenadas para se atingir onde se quer chegar, ser o que se quer ser, descobrir quem se é, ou inventar-se quem se quer ser. A busca de sentido é o fundamento para a autoformação, a partir de uma tomada de consciência. A formação reúne o saber fazer, o saber, o saber viver, o inventar a si mesmo. Nessa ótica,

A formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente com sua lucidez as próprias aprendizagens e o seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações (JOSSO, 2004, p. 41).

A formação atravessa e enreda todas as ações, acontecimentos e mudanças de fortuna numa certa direção. Ela é esta síntese das memórias, das projeções, dos aprendizados, sejam formais, técnicos, ou de saber-fazer. O meu olhar é mais focado no projeto de vida, com as suas aprendizagens integradas num todo significativo, numa narrativa. Esse tomar em conjunto feito pelo narrador ao contar a história e selecionar os eventos, vai ser analisado por mim como um processo de concordância discordante, vinculando-a aos momentos-charneira e, nessa articulação, posso ler um projeto de si auto-orientado, rastreando as buscas e o sentido da autoformação de cada um.

Christine Josso vai nos trazer a problemática da formação inserindo nela a da autoformação. A heteroformação abarca todas as influências que nos formaram, que nos deram forma, que nos influenciaram de alguma maneira, sejam familiares, sociais, culturais, escolares. A autoformação é o processo de constituir-se a si mesmo, não de maneira isolada, mas em diálogo constante com o mundo cultural e físico. Ela é definida por Pineau (1988) como apropriação do poder de formar a si mesmo. Josso procura a mediação da narrativa para propiciar essa tomada de consciência de si mesmo e aproximando o pensamento de Ricoeur contido na pergunta quem sou eu, Josso temporaliza dizendo: como me tornei o que sou? Como cheguei a pensar o que penso?

Estas perguntas não pedem respostas lineares, mas na visão de Josso procuram a reflexão e a tomada de consciência do sujeito sobre as suas opções, e a descoberta do seu próprio percurso, das suas escolhas, do desenho que posso ou resolvo realizar. Ela parte de Nuttin que valoriza a motivação lida como a apropriação de uma pessoa dos estímulos do meio ambiente, não no sentido de repeti-los mecanicamente, como em um esquema estímulo-resposta, mas no intento de buscar a sua auto-realização. Para isso, Josso propõe o conceito de atenção consciente, ou de uma caminhada consciente de si mesmo, de suas escolhas, das opções que fez, das influências que recebeu. Interessa aqui mais a auto-regulação e auto-educação do que a influência em si. Ela, a partir de Sartre, se pergunta: o que fizemos com o que a vida nos fez? Na apreensão do sujeito como processo-projeto Josso quer que o sujeito reencontre nas suas narrativas os momentos de virada, de transformação da sua vida.

Tais movimentos se tornam visíveis através do reconhecimento das buscas que fiz, como deixo me afetar por elas, o que elas acarretam para mim. No fundo, ela está preocupada com as aprendizagens que foram feitas, e em que essas buscas e os seus resultados alteraram a nossa identidade. Essas buscas se resolvem na busca de felicidade de si e dos outros, conhecimento e sentido. Cada um de nós vai tecer uma história e construir conhecimentos e experiências significativas que vão dar forma a essa trajetória vital.

Josso centra nas vivências, experiências atravessadas pelos afetos e valores e que podem ser refletidas pela consciência e transformadas em tomada de consciência e aprendizado pelo sujeito, um saber da formação, um saber do sujeito que se constrói a si mesmo, um saber da autoformação. Ela usa o reconhecimento de si que a narrativa propõe, como imitação recriadora do vivido, como diria Ricoeur, fazendo-a trabalhar, na busca de um todo significativo, que implique a descoberta de si, a aprendizagem com as situações vividas. Nessa perspectiva, mais do que sermos formados, nos formamos. Aprendemos conosco mesmos, ao nos formarmos. A arte é esse aprendizado de dar forma ao nosso mundo interno em diálogo com o exterior.

A operação de configuração, ou dar uma forma na narrativa, implica uma auto-interpretação, o que Delory-Momberger (2008) chama de hermenêutica em ato. A minha tarefa na pesquisa foi fazer a interpretação dessa posição em intriga operada pelo sujeito-biógrafo, narrador da história e o ato interpretativo que ela carrega, propondo uma interpretação que desvela níveis mais profundos explicitando-os e ampliando o contexto significativo do texto biográfico, em função de um projeto de si mesmo no seu contar autobiográfico. Com Josso, coloco a tarefa dessa construção de si mesmo na atenção consciente:

A atenção consciente está sempre lá para dar testemunho do mais ou menos longo trabalho de elaboração que gera o movimento do ser para transformações de sentido, contextos de vida, de relação com o outro, de relação consigo mesmo. Josso (2004, p. 257).

E mais adiante amplia o trabalho da própria atenção consciente:

Não será a atenção que fornece o distanciamento necessário para se ter uma visão de conjunto de si no contexto das experiências realizadas? A

atenção consciente é sempre necessária para observar os “desvios” ao que tinha sido antecipado, para localizar avarias, para identificar caminhos sem saída. Josso (2004, p. 257).

A atenção consciente não é uma mirada imediata de um sujeito estático para si mesmo, ela percebe uma identidade dinâmica, como defende Ricoeur que se realiza no espaço-tempo captável por uma narrativa. É Josso mesma quem fala que uma das formas da manifestação da atenção consciente é a reflexão que se utiliza da narração. Localizo aqui um ponto de articulação com Ricoeur, pois percebo que a atenção consciente se aproxima, como procedimento, do ato configurador da armação de uma intriga, para ele um movimento de distanciamento reordenador do real, uma recriação criativa do processo vivido. Posso pensar que a atenção consciente tem essa função observadora e antecipadora, sendo ao mesmo tempo uma postura recriadora do real como a narrativa e compreensiva do que foi narrado, tomando em conjunto a expectativa e a mudança de fortuna e integrando-as num todo coerente, uma totalidade temporal projetiva.

Ricoeur defende, a partir do pensamento de Hannah Arendt, que à pergunta quem sou eu? Respondo com uma narrativa. As perguntas têm esse importante papel para o sujeito construtor da história e de si mesmo. Elas mobilizam a atenção consciente do sujeito-biógrafo visando a que ele tome consciência do seu processo-projeto ao narrar a sua história, pois o sujeito que ao narrar se auto-interpreta, responde à questão “como cheguei até aqui”. Ao respondê-la no fluxo das evocações, as recordações-referência são organizadas em uma narrativa com as experiências significativas para o eu no tempo. Essa organização e a interpretação subsequente, alteram a identidade e a percepção do sujeito que constrói a sua trajetória, podendo esta ser lida a partir dos momentos-charneira e dos acontecimentos significativos. Essa estruturação reflete uma tomada de consciência pela atenção consciente que aparece no reconhecimento de uma intenção significativa numa caminhada pela arte-educadora no tempo. Assim, dou-me conta de que vai se complexificando esse papel da atenção consciente, que de narrativo e temporal, agora torna-se reflexivo. Esses critérios não são dados de antemão, mas se revelam quando são revisitadas as narrativas. O que aprendo é que Josso se preocupa com que a pessoa se dê conta do que ela busca para si, o que tem valor para ela, pelo que ela se mobiliza, questionando a sua formação, no fundo o que dá

sentido à vida dela. As narrativas são a mediação necessária, pois que essa experiência acontece no tempo, um tempo vivido, uma experiência humana existencial. Para Josso o projeto existencial visa preencher um tempo ilimitado, a impermanência das coisas, a finitude. Este projeto do arte-educador comporta para cada educador um sentido, uma trajetória, com as suas experiências fundadoras, significativas e existenciais.

Nesse processo-projeto abro espaço para questionar a minha heteroformação, o que me serviu de referência do exterior e perceber o meu processo interno que se exterioriza numa ação ou decisão, o que pude fazer com o que a vida fez, como reelaborei os acontecimentos que experimentei e os que eu mesmo provoquei. Na resposta às perguntas o sujeito aprendente toma consciência do seu percurso de formação e de (auto) conhecimento ao costurar a intriga, tornando-a coerente a partir das tomadas de consciência que reorganizam essa experiência. É na fase de recordação que se retomam os fios narrativos, se reorganizam as experiências, se retrabalha a memória. O trabalho do pensamento auxilia o da narração, mas não o substitui. Partindo de José Reis (1994, p.50), a experiência vivida no tempo – vista como a reunião entre o passado e o futuro – articulada com a atenção consciente que realiza a tomada de consciência e a ressignificação que se utiliza da narrativa, recriação do vivido, no fundo reúne passado e futuro, constituindo os momentos-charneira.

Articulando com Josso, posso entender que:

Tomada na sua globalidade a narrativa articula vários períodos da existência que reúnem vários fatos considerados formadores. A articulação entre estes períodos efetua-se em torno de momentos-charneira, designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de comportar e/ou maneira de pensar ou meio ambiente e/ou pensar de pensar em si através de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com momentos de conflito e/ou mudanças de estatuto social, e/ ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, políticos, econômicos). (JOSSO, 1988, p. 43).

Entendo que através das narrativas tenho acesso ao mundo vivido, à experiência vivida no tempo, não de maneira direta, mas mediada por um texto. Josso fala que as experiências significativas existenciais são construídas como momentos-charneira e acontecimentos significativos. Neles as coerências de uma vida, o critério de avaliação das circunstâncias e de si mesmo são transformados, constituindo os processos de formação:

[...] assim, a compreensão da escolha mais ou menos consciente dos referenciais que presidem a um processo de formação pode levar a modificar a direção tanto de um itinerário de vida como do olhar que incide sobre ele, assim como das orientações determinadas por seu autor. (JOSSO, 2004, p.83)

O trabalho auto-interpretativo e o co-interpretativo feito no grupo tende a remexer os referenciais e mobilizar o professor arte-educador em direção àquilo que o formou, como ele interpretou e, ao mesmo tempo, fazê-lo perceber as semelhanças e diferenças na relação com os outros educadores. A autoformação é essa consciência de si na interação com o outro e o meio ambiente social e cultural. Quando se rememora o passado de forma flexível tem-se a tendência a ser mais caótico, porém quando se coloca a rememoração em uma narrativa atualiza-se um processo de recordação – antecipação, pois que numa narrativa têm-se o desenrolar dos acontecimentos, mas também o “fim da história”. Nesse sentido, a proposta de Josso de um projeto de si auto-orientado encaixa-se em uma narrativa de uma vida.

Para Josso, a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor, oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e representações de si, assim como as dinâmicas que orientam a sua formação.

[...] Essa modificação de direção pode também ser considerada como um ato deliberado de auto-transformação e, por isso mesmo, de auto-orientação refletida. Quando essa modificação acontece, a finalidade formativa do processo foi atingida (JOSSO, 2004, p.83).

A aprendizagem se dá na interligação de experiências significativas que ajudam a compor o todo da configuração do texto; Ricoeur fala na motivação, o que faz mover o texto, Josso fala nas buscas e, narrativamente, nos momentos-charneira e nos acontecimentos significativos. Com ela podemos transformar a idéia de Ricoeur de que a armação da intriga transforma contingência em necessidade, como um processo-projeto de formação de si, um projeto de si auto-orientado. Assim pensada a problemática do eu no tempo, parto para a questão da estética.

Com Duarte, nos damos conta do aspecto corporal e estético implicado num pensamento sobre a arte-educação:

A inteligência orienta a nossa percepção em torno das funções dos objetos e de suas relações com os outros atos humanos (caneta-escrever-papel; fósforos-acender-cigarro); Já na percepção estética o “ser” do objeto é o seu aparecer. É no próprio sensível, no ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade (DUARTE, 1981, p. 84).

A percepção estética é, no fundo, a percepção ativa e consciente da harmonia objetificada em um objeto que se refere ao significado captado do sensível, ou a sua reelaboração. Esse objeto não pode ser excludente e fechado em si mesmo, ele tem que ser um catalisador de experiências afetivas e significativas. Na sua configuração, na sua forma abre-se o espaço para uma experiência significativa. Em razão disso,

A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhe são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentidos (DUARTE, 1981, p. 85).

Duarte me levou a explorar o fundo sensível de toda a ação e experiência humanas, o que podemos acessar através das narrativas como a ação e a sua consequência e o sentir, o fluir das paixões por parte do sujeito-biógrafo.

O artista como ser humano vive no fluxo vital de sensações e sentimentos, do pré-reflexivo, e com a reflexão os traz para a consciência mais elaborada. No outro plano, o do inteligível estaciona-se no campo das definições restritivas dos conceitos, dos critérios ordenadores da realidade.

A pessoa do artista se coloca como encruzilhada entre o seu sentimento e o sentimento humano, entre um jeito seu e a forma pregnant e simbólica, que comunica principalmente a si mesma. Ele abre para além da referência literal uma referência metafórica:

A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o qual advêm as significações que a palavra lhe dá. O homem experiencia o mundo primordialmente de maneira direta e emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes sentido, através de simbolizações adequadas. Qualquer espécie de conhecimento somente se dá a partir desse fluxo vital, que se desenrola desde o nascimento até a morte. As experiências só se tornam significativas após terem sido vividas, quando o pensamento pode tomá-las como objeto e transformá-las em símbolos. Só

do ponto de vista retrospectivo é que existem experiências delimitadas. Somente o que já foi vivenciado é significativo, e não aquilo que está sendo vivenciado (DUARTE, 1981, p.26).

Com essa fala Duarte me mostrou que quando se está imerso no fluxo de consciência do vivido não se consegue diferenciar-se dele, não há distancia, portanto não há condições de se criar uma experiência significativa.

O artista não é somente um vivenciador, alguém que se emociona, ou apenas sente. Ele se coloca no esforço de criar uma forma significativa, expressiva. A conexão com o sensível retira o artista da cômoda posição de repetir a fala de todos os dias, de reproduzir a cor que todo mundo vê, ou o som que as nossas entoações dão a ouvir. Ele luta com a forma, tem que banhá-la nesse sensível, mas esse sensível não é reconhecido de forma imediata como um sinal puramente indicativo de uma emoção. Tem de reelaborar essa forma e inserí-la em uma comunidade de referências culturais e tem de comunicar-se com o outro que não a si mesmo.

Porém, diferentemente do pensamento conceitual, o pensamento artístico não separa a forma do conteúdo e não tem a intenção de definir, de delimitar, de excluir. Como se move no campo experiencial, do sensível, o seu procedimento é mais analógico e apresentativo. Até mesmo a ciência só adquire sentido se é conectada, de alguma maneira, com esse mundo vivido, senão se torna pura informação logo adiante abandonada.

Na pessoa do fruidor é que buscaremos compreender seus efeitos educativos; no conhecimento que ela possibilita ao espectador é que iremos procurar a sua dimensão educacional [...] isto envolve a conceituação de uma perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimentos. Envolve a consideração da educação como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Neste sentido, o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural onde se está. A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. A educação, dessa maneira compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido, (o mais amplo possível) para sua existência. A circulação de idéias, significados, e sentidos, no interior de uma cultura e o acesso a essa circulação compreendem, pois o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos (DUARTE, 1981, p.15).

Visando ampliar o contexto educativo, utilizo o princípio da inteligência narrativa e da atenção consciente como tomada em conjunto das peripécias; constrói-se outra narrativa, a do itinerário das buscas do autor-biógrafo que se constitui em um projeto de vida e em um processo de formação. Essa outra narrativa traz uma reflexão e uma interpretação que visam ampliar o contexto significativo do texto, visto que essa análise narrativa é uma hermenêutica da existência que permite revelar sentidos ocultos, organizados por uma leitura que contribui para uma melhor compreensão da vida narrada, e do seu significado. Essa ampliação de significados se dá na confluência do meu mundo de experiências de professor e arte-educador, do meu próprio processo vital com o mundo de experiências das arte-educadoras, mediados por uma narrativa. Esta leitura visou iluminar o processo de formação, que é o dar forma a si mesmo, e projeto de si.

2 - O PROJETO DO CAMINHO

2.1 - Sentidos do caminhar

Minha trajetória de professor da Língua Portuguesa fez-me descobrir a prática do texto criativo e com o contato com os professores de artes plásticas me descobri arte-educador. Esse encontro na UFRGS, já na época, acendeu a ideia de eu reunir arte-educadores para contar os seus segredos, o que eu chamei de caldeirão das artes.

Alguns anos depois, agora, posso retomar a minha busca de conhecimento sobre as experiências de professores de arte. A dissertação de mestrado representou a retomada daquele desejo e a seleção que fiz recuperou alguns arte-educadores que conheci na UFRGS, com um “bom tempo de estrada”, e me deu a oportunidade de conhecer outros. O fundamental para mim não foi o tempo de serviço no sentido quantitativo, mas ter um compromisso com a arte-educação e a experiência com a arte, com tempo suficiente para gerar uma significativa reflexão. Não é um estudo sobre professores aposentados, ou professores iniciantes, não é essa a chave do meu trabalho. O importante, para mim, é compreender a relação entre pessoa e profissional, o projeto de vida de arte-educadores e suas aprendizagens para si mesmos, que compõem o seu processo-projeto.

Contatei as professoras no primeiro semestre de 2009 e após me desincumbir das últimas cadeiras do curso, concentrei-me na dissertação. No período de julho /agosto realizei as entrevistas a partir dos contatos que havia feito em maio/junho.

Atendendo ao meu projeto de dissertação começo com as entrevistas semi-estruturadas, centradas na produção das narrativas autobiográficas. No período de maio/junho fui agrupando as professoras. Primeiramente, aconteceram

as entrevistas individuais, que trabalharam com a rememoração, o desbordar emocional do vivido, e que atenderam à pergunta: como me formei como arte-educador? Mergulhando no passado, visando a que a educadora se colocasse como pessoa dentro de um processo vital, desencavando os acontecimentos significativos, o que é plenamente atendido com êxito, tudo guardado em arquivo digital. As professoras escolhidas foram: Maximila Coelho, professora universitária, criadora de ludotecas e especialista em Educação Infantil e Psicomotricidade Relacional; Marly Meira, Doutora em Educação, arte-educadora de longa data, participante política dos movimentos de valorização da arte-educação no Rio Grande do Sul; Rosa Coitinho, ceramista, escultora, professora da UPF, arte-terapeuta; Perla dos Santos, professora da rede municipal de ensino de Alvorada, criadora de grupo de dança vinculado à promoção da cultura afro-brasileira; Simone Rasslan, professora de música em escola, compositora/arranjadora de música para teatro/cinema, show-woman, com grande experiência de palco.

Desses encontros guardei na memória a beleza do momento vivido, por exemplo, com Maximila que em uma peça pequena da PUCRS, sala de uma professora, recontando a sua vida, com fluidez de fala, impactada de eu dizê-la arte-educadora. Isso depois aparece no memorial. Ela me mostra com alegria a sua palestra sobre as linguagens expressivas. Que beleza! Eu revendo o bairro em que eu dei aula lá em Alvorada, agora reencontro, e caminhando mais um pouco chego ao colégio Normélio, no alto de uma pequena elevação e, em meio aquelas crianças de periferia, abrindo-se para as artes, lugar em que conversei com professora Perla. Ela, com os olhos brilhando, recompõe a sua vida, os seus sonhos, as suas dificuldades, as suas vitórias, as suas esperanças. Simone, em seu estúdio, abriu um baú de histórias de brasilidade, de vontade, de caminhada, de reflexão. Quantas vidas aparecem! Senti-me a cada entrevista, lendo um livro secreto, mesmo que não tenha capa ou papel, posso sentir a vida na qualidade concreta daquelas pessoas que se narraram/desvendaram. As reminiscências de Rosa começam com um romance de infância, contado com riqueza de detalhes, e ela vai descrevendo e narrando as suas descobertas. Poderia fechar os olhos e “ver” o que ela estava me contando. Marly com a sua voz pausada, mas cheia de pensamentos, reflexões, filosofia. Como uma velha sábia e maga, ela vai contando e, ao mesmo tempo, semeando idéias e experiências adquiridas, coloridas pelos sonhos de infância.

Esse clima fica mais claro no seu texto biográfico. Essa fase de reminiscências enche de vida e emoção o meu mês de julho, e também o de agosto. Ao mesmo tempo me reconheci em algumas narrativas, vejo que eu mesmo vou me sensibilizando com o que ouvi, já não sou mais a mesma pessoa. Pena que nem todas participaram até o final do processo.

A segunda fase, a das experiências de professores, quebrou a minha expectativa, pois pretendia um grande encontro e, por causa das agendas lotadas, tive que fazer vários encontros de pequenos grupos. Isto me proporcionou um vasto material acumulado, mas o mais importante era sair do tempo da infância e da adolescência e ir para a prática das arte-educadoras e a evolução da própria professora, a sua carreira, e claro, no grupo o diálogo intersubjetivo das diferentes experiências. Comecei com uma solicitação que já havia feito para cada professor, ao final da primeira fase: relate uma experiência significativa como arte-educadora.

Acrescentei no decorrer do processo uma pergunta no final de cada diálogo do grupo: qual o sentido da arte-educação para ti? Fiz questão de aproveitar o contexto de vida de professor que havia sido criado, e como percebi que não haveria um terceiro encontro, como imaginado, resolvi abrir essa questão para que fossem estruturando um pensamento sobre o todo da vida de arte-educadora. A emoção que foi gravar com a Maxi e a Marô no Theatro São Pedro o primeiro diálogo dos arte-educadores, naquele ambiente tão sofisticado e antigo, eu com o meu gravador digital, elas avançando sobre a questão da imaginação e a criança, como abertura a todo um mundo interior da infância que ganha vida numa contação de história ou de uma brincadeira. Muitos professores não sabem ler, contar histórias para as crianças, não tem eles mesmos expressividade e capacidade imaginativa para dar vida a um personagem, lêem mecanicamente, sem entusiasmar os alunos.

No diálogo com as professoras Rosa, Miriam, Perla esta ainda no começo, jovem professora de dança que trabalha lendas africanas nos trouxe incríveis lições de vida. Mais tarde, no memorial², ela mostra a profundidade da sua ligação afetiva com a dança e com a história africana e negra no Brasil. Rosa e Miriam trouxeram toda uma contribuição de uma rica trajetória, as mudanças no

² A última solicitação feita pelo pesquisador às arte-educadoras, foi a escrita individual de um memorial. Os memoriais das arte-educadoras pesquisadas encontra-se em anexo.

sistema de educação das artes, e a crítica às inércias que até hoje existem, como prática de imitar servilmente um modelo, ao invés de propiciar a criatividade das crianças. O encontro entre Marly e Simone, das artes visuais e da música, respectivamente, foi o encontro das artes não-verbais, e ressaltou-se a repercussão social da arte, o papel do metafórico, na música e na pintura. Estes diálogos mostraram a experiência de cada uma, o sentido que foi dado para essa atividade, as vitórias e os confrontos com a incompreensão, talvez pela sutileza do trabalho com a arte.

Mudo a minha orientação de trabalho, pois não penso mais em investigar a experiência estética, mas o projeto de vida do arte-educador. A experiência estética sendo mediada pela prática e a obra, é mais difícil de recuperar pela memória, mais trabalhoso, exigiria um foco que eu não havia pensado, e dispor de mais tempo, o que eu não tinha. Além disso, todos estes encontros fortaleceram em mim o desejo de investigar o arte-educador e não tanto a inefável vivência estética. Isso não me impediu de eu recuperar momentos importantes, ou emocionantes, mas eles estavam mais relacionados com a vida do professor, com as suas intenções, no fundo, o que eu queria mesmo investigar, isso foi ficando cada vez mais claro para mim.

Peço, então, que elas escrevam um memorial respondendo narrativamente à questão: qual o sentido da arte-educação para cada uma, pois percebi que não havia condições de agenda, de tempo pessoal, e até de disponibilidade afetiva para algumas, de realizar um terceiro encontro para discutirmos os memoriais escritos, posteriormente reescrevendo-os, depois de uma reflexão coletiva sobre eles. Isso exigiria mais tempo, e menos professoras participantes, concomitante com um trabalho de convencimento junto a elas mais estruturado. Fica para uma próxima pesquisa. A resposta narrativa a esta pergunta foram narrativas de vida, preparadas pelas reminiscências, a seguir gravadas, transcritas e distribuídas para todas, bem como os diálogos das professoras. Elas usaram um pouco das reminiscências como base para essa escrita. Algumas, alteraram totalmente a narrativa oral e escolheram outras circunstâncias ainda não narradas, revelando um maior aprofundamento na memória, ou um trabalho mais aprofundado de reflexão que as obrigou a buscarem outras referências.

O importante para mim é que os objetivos dos encontros e das perguntas elaboradas foram atingidos, isto é, que as entrevistadas construíssem uma narração refletida e significativa de suas vidas de arte-educadoras, e não se deixassem levar pelo primeiro impulso, mas que fossem guiadas pelas perguntas a interrogarem a sua própria história e a reconstruíssem com os seus próprios critérios, saindo do clichê e do imediato. Isso corresponde a uma maior importância que acabou obviando para mim a noção de projeto em Josso, e me obrigou a fazer uma articulação entre a concordância-discordante, momentos-charneira e projeto, com o ganho teórico que acabou trazendo para a dissertação. Qual o sentido da arte-educação, para mim, transformou-se em qual a relação entre o projeto de vida e a arte-educação para essas professoras. Trata-se, portanto, de perceber nas ligações entre os acontecimentos; ler a intenção da autora-narradora na direcionalidade construída a partir das transformações evidenciadas nos momentos-charneira, como projeto de si, auto-orientado, como invenção de si. Este objetivo fica mais claro quando evidenciamos o ponto de virada de uma vida, que nos coloca com mais clareza as mudanças de sentido aprendidas em uma trajetória. Esse esforço nos leva a tornar conseqüente e exeqüível a autoformação como capacidade de dar forma a si mesmo, pois, segundo Josso:

[...] o conceito de formação, [...] se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas (JOSSO, 2004, p.38).

Procedo à análise dos memoriais portadores que são das experiências, do tempo vivido, da interpretação escrita pelo arte-educador. Como essa experiência se dá no tempo, no período de uma vida, reunimos dois conceitos que orientaram a nossa leitura do texto biográfico. Trata-se da articulação entre o momento-charneira e o movimento de concordância discordante. O movimento de “pôr-em-intriga” como postulado que se coloca entre duas linhas: a do movimento concordante que leva a narrativa até a sua totalidade significativa através do arremate, do final da história, e a linha discordante em que se mostra oposição, o inesperado, o discordante da iniciativa ou do desejo do personagem-narrador que conduz a ação e a sua própria interpretação. A construção do projeto de si, da sua trajetória existencial, dos

desejos e motivações do arte-educador passa pela concordância e pela discordância, o que evita que o projeto seja lido numa chave puramente ideal, mas que seja transformado através da busca de sentido do sujeito, que se situa em um contexto concreto e, ao mesmo tempo, reelaborado por ele.

As expectativas do que vai acontecer com aquele sujeito, aquela singularidade potencial, estão se atualizando no contar /ler uma história. O “isso depois daquilo” nos coloca em tensão e suspense: o que vai acontecer agora? Em uma leitura concordante o todo é mais importante, ele se revela na direção dos acontecimentos que vão carregar a história até ela chegar ao seu final, quando é vista em conjunto. Posso ler o todo da narrativa percebendo que no fim se pode ver o começo e vice-versa, porém não de maneira linear, mas revelando as mudanças significativas que o sujeito elaborou a partir dos acontecimentos narrados.

3 - O CAMINHANTE E SEUS ITINERÁRIOS

3.1 - A via da singularidade

A via da singularidade não se faz com uma caminhada em linha reta, mas incorporando os contratempos, as dificuldades, extraíndo uma história razoável e aceitável, e no nosso caso com um sentido de vida da arte-educadoras.

Esta via está baseada no fato de que o ser humano é um ser que se auto-interpreta e, que por isso, conta histórias. Estruturo a leitura a partir do conceito de concórdia-discórdia de Ricoeur, na tecedura de linhas de concordância e de discordância articulada com o conceito de momentos-charneira de Josso. Com esse referencial teórico pretendo dar conta da singularidade inquieta que se constrói ao caminhar.

Na concordância, o todo é mais importante, ele é a configuração do desejo do eu no tempo, a discordância representa a ameaça ao eu, ao próprio projeto, na descontinuidade no tempo questionando a unidade narrativa que aglutina os diversos tempos e eventos. Seja como for o narrar de uma história é a vitória de uma singularidade que narra a sua própria circunstancia e formação.

A seguir, a análise das narrativas pela via da singularidade:

3.1.1 - Maximila Coelho

“A criatividade é como o grão de trigo, só produz riqueza quando cultivado...”

La Torre, 1995

Maxi começa com uma frase que diz do valor do cultivo da criatividade e contrapõe com outra que fala do descaso da escola, e até mesmo do medo que se tem da ludicidade, quando ela cita Tonucci “... uma ou duas pílulas por semana para não viciar.” Ela se coloca como especialista em ludicidade, citando autores que têm identificação com esta área. Logo em seguida, ela narra a sua trajetória refletindo sobre a sua vida, prática e conceitos, procurando saber-se arte-educadora, tomando consciência dos pressupostos existenciais dessa identificação. Essa busca de si levou-a a rever os critérios de compreensão de si mesma, o que posso perceber na dialética concordância – discordância, nos momentos-charneira, e pela direção que eles vão indicando. Esses movimentos marcam a transformação existencial, a mudança de perspectiva sobre a sua vida e sobre si mesmo.

Trabalho a leitura da narrativa de Maxi na perspectiva dos momentos-charneira, os que marcam as transformações existenciais dela, e que vão desenrolando as peripécias dos desejos e ações do sujeito, e que vão marcando as tomadas de consciência das transformações da sua singular história. No começo da narrativa Maxi se diz instigada a se pensar uma arte-educadora, e cita os pontos de referência teórica, proporcionando a mim uma primeira visão de sua identificação com a arte na linha da ludicidade. Ela abre uma primeira reflexão sobre a sua identificação com a arte-educação, com uma pergunta sobre a sua identidade: sou arte-educadora?

Como unidade significativa primeira dessa resposta, que inaugura os momentos-charneira, e que abre a linha de concordância do projeto de ser arte-educadora, coloca os primeiros quinze anos de vida, com as experiências iniciais da infância estimuladas pelos desejos dos pais, com as brincadeiras “de faz de conta”, particularmente a eclosão da dança e do teatro em Maximila, marcada na narrativa pelas suas encenações teatrais na hora do recreio. O primeiro momento-charneira é a tomada de consciência do desejo e a busca de profissionalização que ela marca com a leitura de Shakespeare e Auden, reelaborando a sua experiência de teatro na infância, e que ela se dá conta de que é uma primeira expressão dramática potencial, uma tendência que ficou clara através das atividades dramáticas em sala de aula, em que ela se destaca e que ela interpreta como o desenvolvimento de um gosto pessoal, uma forma de comunicação, um ritual de passagem, numa busca de diferenciação dos seus colegas e de Ser uma profissional de teatro. A linha de

concordância aqui marca uma consciência de uma tendência pessoal que quer se objetivar no mundo, num primeiro movimento de autoformação, ou de dar forma a si mesmo.

O segundo momento-charneira é marcado pela atividade como recreadora de crianças na escola da mãe, que ela descreve como a chegada do futuro, a realização de um anseio esperado, que consolida a sua escolha pessoal, através das coreografias ensaiadas com as crianças e tendo como consequência a busca de cursos de formações de atores. O fio organizador da concordância-motivação agora é a confirmação de um desejo por uma prática satisfatória e a abertura de um novo horizonte de expectativa.

O terceiro momento-charneira foi quando ela participou das peças infantis, percebe a dificuldade de ser uma atriz³ (nota 1) o que a desmotiva para seguir carreira, mas, ao mesmo tempo, ela ganhou consciência do gosto especial em interagir com crianças. Nesse momento, aparece a linha de discordância, da dessintonia com o mundo, que ao mesmo tempo foi uma ameaça ao seu projeto, porém com o contato com as crianças abriu-se uma nova frente, uma via possível.

Este momento é na realidade uma fase de transição, para o quarto momento-charneira que ela considera um marco, ele abarca a sua participação nos cursos na área da educação e a descoberta da psicomotricidade e, em particular, da ludicidade, e dela com as artes que sempre a acompanharam na faculdade, com a construção de um referencial teórico que une o psicológico e o corporal, abrindo uma comunicação com o mundo infantil e para além dele - uma nova compreensão de si mesma e da sua humanidade.

Compreendi que minha relação comigo, com o outro e com o meio transcendia o racional, o material. Era corporal, mas também era e é visceral, intuitivo e que não cabendo nas formas do formal da escola tinha de encontrar outro modo de manifestar desejos, intenções, saberes e fazeres que estivessem para além do pré-concebido e socialmente aceito. (ANEXO A).

Nesse sentido de autoconsciência de si e do mundo, aclara-se o seu movimento de autoformação iniciado quando de sua busca pelo teatro. Aqui a linha de concordância do projeto de arte-educadora mostra uma nova possibilidade de ser

³ No texto degravado Maxi mostra a dificuldade de se fazer teatro.

e fazer, e revela a profundidade das experiências que Maxi estava realizando: ela percebe e penetra outra camada de si mesma, e avalia a distancia dela e do seu projeto do que é socialmente e culturalmente aceito.

Esse eixo orientador de si mesma e da sua busca, vai abrir caminho para os as outras mudanças como a do quarto momento-charneira, que ela classifica como uma nova etapa é o da atuação como educadora infantil, e a consciência que ela ganhou levando-a a querer e ser formadora de formadores pela percepção da importância dos adultos se apropriarem sem culpas e bloqueios, a ludicidade na relação com as crianças e com eles mesmos. O fio do projetar-se na concordância vai na direção do mundo e dos outros professores, para a descoberta desse outro mundo neles mesmos.

O quinto e ultimo momento-charneira é aquele em que Maximila trabalhando no IES, estabeleceu uma relação entre as linguagens expressivas, a ludicidade e a arte-educação, assumindo-se, finalmente, como arte-educadora. O projetar encontra-se agora no projeto de ser arte-educadora através do trabalho com as linguagens expressivas articuladas com a ludicidade, com o acesso a essa região visceral.

Posso ver que como educadora infantil ela percebe a importância do contato com a sua própria ludicidade, ou seja, capacidade de brincar, criar, libertar-se de amarras e romper as barreiras entre educadores e educandos, tendo em vista algo mais profundo deles mesmos. Posso dizer que o fim do processo é o ápice e, ao mesmo tempo, reorienta toda a trajetória de Maxi, e é simultaneamente uma recuperação da ligação primordial com a arte, através das linguagens expressivas, que só mais tarde no contexto educativo ela pôde recuperar. Ela supera a ameaça discordante em relação às suas experiências estéticas e criativas, encontrando um campo de trabalho e pesquisa na educação e na psicologia de tal forma que lhe permite tomar consciência que estava entrando novo mundo simbólico-corporal mediado pela arte.

Dentro da leitura da linha de concordância posso perceber a sua relação com a dança, com o teatro, depois com a psicomotricidade e, através dela, um ligação com o mundo visceral e simbólico, para além das amarras do social, o que mais tarde encontra uma forma de manifestação com as linguagens expressivas.

Como linha de discordância posso entender que a sua relação com o teatro foi positiva, mas, ao mesmo tempo, trouxe para Maxi uma consciência da fragilidade da profissão de ator. A psicologia parece tomar o lugar da arte, mas, ao mesmo tempo, a leva de volta, porque a psicomotricidade tem a ver com esse aspecto sensível e imaginativo do ser humano revelado em um corpo. Ainda como tônica discordante aparece a escola que se opõe a essa visão, como foi marcado bem no começo da sua narrativa, e os próprios adultos que não reconhecem essas potencialidades e negam a criatividade e a criança interior deles mesmos.

Penso que há uma trajetória de aprendizagem em que ela parte de uma atitude mais solta, espontânea, e que vai se direcionando para um expressão artística que não sendo bem resolvida, se desloca para a educação infantil, para psicomotricidade e desta para as linguagens expressivas em que podemos dizer que Maximila encontra o espelho onde se refletem as suas pulsões criativas, a sua corporeidade espontânea, agora trabalhada e conscientizada pelo jogo simbólico da ludicidade. No lidar com os professores, agudiza-se a percepção da carência que o adulto tem dessa mesma experiências visceral e intuitiva da arte e do brincar. Maxi, com o que ela descobre e aprende, se propõe a ser a mediadora desse mundo lúdico, mágico, com o mundo adulto. O que acontece a partir desse processo de heteroformação é a autoformação, o compreender e tornar-se a si mesmo que se transforma num poder de criar o seu próprio sentido e estimular as pessoas a fazê-lo.

Maxi quer fazer comunicar esses dois mundos, de tal forma que a criança que for interagir com esse professor adulto não seja prejudicada pela insensibilidade de uma escola que não compreende esse mundo de fantasia, por estar presa a uma visão convencional e puramente enciclopédica. O próprio professor se ressentido dessa mesma carência de vida imaginativa e de uma consciência corporal mais aprofundada.

3.1.2 - Retrato de Maxi

Conheci Maxi nas aulas da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão e logo vi aquela criatura mignon, moreninha, cabelos negros e bastos. Era uma pequena usina de ternura e de inteligência vivaz. Aos poucos ela foi contando da sua trajetória de atriz do “Num semo istreia mais briamo”, grupo de teatro da década de 80, e de especialista em ludicidade. Seu movimento corporal e os seus abraços, maleavelmente afetivos e envolventes, mostraram que eu estava diante de uma teórica do corpo e do jogo simbólico, mas de uma pessoa que vivia o que dizia, no seu próprio estar no mundo, mostrando que ele pode ser feito menos de barreiras entre as pessoas e mais de pontes traçadas pelos afetos.

3.1.3 - Perla dos Santos

Pensar em arte educação é, seguramente, para mim, a união da realização profissional com a pessoal. Devo acrescentar também que arte-educação em minha vida foi como encontrar, depois de uma jornada cansativa, o sentido da minha existência. (ANEXO B).

A partir da análise vertical constatei que Perla traz, para mim, fruto de sua experiência, a ideia de que a arte-educação é um mediador que reúne a realização pessoal e profissional. Vejo claramente que Perla percebe o processo de uma vida, a passagem do tempo, e que ela toma consciência do sentido dificultoso dessa caminhada para ela. Esta afirmação marca a linha concordante do projeto de vida de Perla e, assim, anuncia o primeiro momento significativo.

Nele, o texto de Perla se enche de poesia quando nos mostra que aprende a dançar ao som do rádio, com o seu pai, reconhecendo-o como o primeiro e mais amado professor que teve, declarando-o o mais sensível dos bailarinos, e para completar, afirmando que tudo fazia sentido com ele. Essa primeira unidade significativa é também a tomada de consciência da relevância do encontro com seu pai que dançava com ela nos fins de semana; é um momento de descobrimento do prazer do movimento corporal e do significado afetivo da arte de dançar, do conagraçamento, da união, do encantamento.

Como percurso de aprendizagem podemos marcar como Perla o designou “aprendi muito nova e quem me ensinou foi meu pai” e esse aprendizado foi marcado pela figura de seu pai. Podemos pensar esse encontro como o melhor que ela poderia guardar da heteroformação no nível familiar, esse amálgama de sentimentos, de valor de si próprio e do outro, e do próprio ato de dançar.

Essa aprendizagem situada na relação heteroformativa com o seu pai, gera um primeiro movimento de autoformação, dos sentidos que são construídos pelo sujeito e que contribuem para o seu desenvolvimento em todos os níveis. Aqui acontece o despertar da pessoa, da sua sensibilidade e, provavelmente, de sua vocação, a de bailarina, ou seja, de um aprendizado nasce a descoberta do seu ser.

Como linha discordante da sua projeção como arte-educadora e marco da primeira contrariedade, é a percepção de Perla, de que os professores do ensino fundamental não são tão dedicados e amáveis como seu pai. Esse momento-charneira marca a aluna Perla que tornou-se invisível na escola; as matérias não fazem o menor sentido para ela. Eu poderia ser levado a pensar que se trata de uma pessoa relapsa, desinteressada de estudar. Não mesmo! O que acontece aqui é o não-ser, o sentimento dela diante do não reconhecimento de sua personalidade. Aqui está a Perla aluna, mas também a arte-educadora lendo a sua realidade passada e percebendo o quão pouco a escola trabalha tanto a subjetividade, quanto as necessidades emocionais, sensibilidades dos alunos, pois ela era só mais um número. Nesse momento de tensão, sou levado para um sentido mais profundo do viver de Perla. A lembrança da perda da relação com o pai e a violência contra o seu primo marcam o indício da realidade de separação e isolamento social que ela se sentia. Esses acontecimentos só aumentam a sua revolta contra a escola, a sua distância do seu projeto de vida, visíveis pelas práticas aí realizadas.

Perla retoma a linha concordante, pois em 2001, um outro professor entra em cena, agora para recuperar o sentido perdido que ela havia experienciado com o seu pai. O professor Hugo de Souza enxergava Perla, elogiava as suas poesias, a professora Soraya a ouve e a entende. Hugo a apresenta ao poeta e ativista do movimento negro professor, poeta e historiador Oliveira Pereira. Ele traz para Perla a história da África, questionando a discriminação racial e contando uma outra história dos negros no Brasil. Aqui vemos um momento-charneira em que Perla, a partir da abertura dos professores se encontra com os literatos, os poetas, ela

mesmo uma poeta e uma artista da dança. Ao mesmo tempo em que é ouvida como pessoa, é lida como artista, é reconhecida pela sua identidade afro-brasileira. Começa o projetar-se Perla e assumir-se consciente de sua formação.

Posso dizer que se abre uma nova linha nesse processo porque a exclusão sofrida na escola é resgatada nessa mesma instituição por professores que têm uma outra visão de escola ou prática de vida. A artista Perla é reconhecida. E ela toma consciência da exclusão cultural dos negros na escola, despertada pelos professores que aparecem como elementos favorecedores da sua autoformação por mostrarem caminhos que permitem a ela encontrar a sua autenticidade, desenvolver a sua individuação. O percurso de aprendizagem retoma o seu caminho libertador, saindo do mero conteudismo despersonalizante.

Abrindo um novo momento-charneira, de transformações existenciais, temos a decisão de Perla de ser professora. Parece paradoxal, que na escola que a ignora por tanto tempo, ela encontra o caminho de reencontrar-se como pessoa e profissional, corroborando o que ela mesmo diz: depois de um árduo caminho, o sentido da sua vida.

Perla aprende balé, jazz, e dança afro. Percebo retorno daquela experiência fundamental com seu pai, a afirmação de sua negritude, de sua história, e da história do povo negro. Ela cria, de modo informal, um grupo de dança com as crianças do bairro. Sua própria casa foi o começo dessa opção, quando dançava em criança, e estava cheia de sentidos vitais guardados ali. Aqui vemos o lançar-se de Perla pessoa singular e plural, no mundo, o objetivo é amplo, resgatar a história negra na luta contra o racismo através da valorização da africanidade. Com o trabalho das lendas africanas Perla resgata a dignidade das crianças, e a sua própria, a sua criatividade, a sua autonomia e autoria, a sua liberdade. Pode ouvi-los e respeitá-los valorizando-os como pessoas e como seres criadores. Segundo ela, esses jovens têm necessidade disso, assim como ela mesmo teve.

Aqui começa a explicitação do sentido da arte-educação para Perla dos Santos. Ela encontra a sua vocação, o seu prazer, e a sua crença; o que ela quer professar, o seu projeto profissional, a sua atuação no mundo. Não vemos aqui passividade ou o sentimento de ter que carregar um fardo, ou que ele seja maior do que as suas forças.

Perla realiza com alegria essa tarefa, cumprindo a promessa feita a si mesma de ajudar ao povo negro a encontrar a sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que tem o prazer pessoal de ensinar o que mais gosta de fazer, que é dançar. A condição para servir bem alguém é gostar do que se faz. No plano pessoal, aprende a verdadeira interação gerada no espaço de iguais. Esse espaço que cria como arte-educadora está em sintonia com o seu comprometimento de ajudar a etnia negra a superar as marcas do racismo em suas vidas e personalidades. Ela sente-se forte com essa atividade, ela mesma pode curar as suas feridas, o seu sofrimento, trazendo a força e a alegria da dança, com uma mensagem mais profunda, ao mesmo tempo social e simbólica.

No aspecto profissional as oficinas oferecem desafios concretos que ela tem que aprender a superar traçando estratégias e objetivos que sejam factíveis e que a levem aonde ela quer chegar, pois ela não se contenta em apenas ter boas intenções.

Como percurso de aprendizagem Perla aprende tanto os primeiros passos, como a atitude de auto-estima diante de si, dançando com o pai. Em casa, sozinha, ela dança *axé music*, por horas, ensaia sozinha aperfeiçoando a sua prática e o seu corpo para a dança⁴.

Na escola e na sociedade depara-se com o racismo e a indiferença para com a sua subjetividade. Na relação com o professor de literatura aprende a valorizar o seu texto e o seu olhar poético. Ele é a ponte para o movimento negro, a consciência racial e social, e a africanidade. Com o seu salário de professora financia os cursos de dança balé e jazz e cria o seu próprio núcleo de dança para as crianças negras da periferia e, ainda, elabora o seu projeto e a sua prática de emancipação cultural e artística. Na relação com as lendas africanas aprende a história da África, e da sua cultura. Com os grupos religiosos melhora o seu conhecimento dos tambores, das danças e, ao mesmo tempo, percebe os limites entre a religião e a arte, reelabora essas influências na sua obra de coreógrafa. Com os alunos estimula e aprende com eles a criatividade e a autonomia.

Pensando na relação entre momentos-charneira e operação da intriga, da concórdia-discórdia temos um primeiro contexto vital, uma unidade significativa e de

⁴ Extraído do texto degravado da entrevista com a professora Perla.

valor no ambiente familiar, na relação com o seu pai, o primeiro professor, e o mais sensível dos bailarinos. Essa primeira unidade a caracterizamos pela felicidade, o sentido pleno da afetividade e da aprendizagem significativa fonte do posterior projeto de vida de Perla. A linha discordante aparece quando da entrada na escola, ocorrendo a despersonalização de Perla, a não identificação por parte dela, a invisibilidade. Estamos no momento oposto ao da concordância, mas, é nesse ambiente discordante, que ressurge a linha concordante que nos encaminha ao final da história, em que o professor Hugo reconhece a sua capacidade estética. No movimento negro ela encontra o professor Oliveira Silveira que a ajuda a construir um ideário político, racial e cultural numa visão emancipatória, e auto-afirmativa do negro. Esse momento gera a passagem para ela criar o grupo de dança e o trabalho com as lendas africanas. Nesse momento se concretiza o ideal de Perla.

A sua autoformação guarda relação com as suas buscas que se estampam através da dança solitária do axé, da procura das referências africanas no movimento negro, no trabalho com as lendas africanas, no compromisso em auxílio dos que sofrem com a discriminação racial e social.

Situa-se nesse processo o projeto de busca de si e de nós, como teorizado por Josso e vivenciado, narrado por Perla. Nesse mesmo sentido esse processo é o de autoformação, de busca de autenticidade, pessoal que se resolve no coletivo, e que é uma busca de sentido em que o individual e o coletivo não se excluem, mas se complementam. A arte é esse elemento mediador para a busca, de si e do outro, e a busca de sentido como ela mesmo declarou no começo de seu texto.

Com as oficinas ela toma consciência de que outros jovens como ela precisam do mesmo apoio e ela transforma as oficinas em lugares de valorização da autonomia criativa e da busca de identidade construtiva.

O aprendizado profissional que ela salienta desses contatos é o da escuta do outro e de uma relação dialógica, em que o outro pode fazer ouvir a sua voz. A dança traz sempre desafios novos para ela, o estar aberta à inovação e a resolver problemas inesperados. Na área pessoal reconhece as marcas do racismo, mas luta para que não afete a personalidade dos seus alunos, assim ela vê a sua pessoa fortalecida.

Portanto saber dançar, fazer uma coreografia não é só um domínio técnico, mas um desafio criativo e, ao mesmo tempo, uma busca de empoderamento, de confiança em si, de segurança afetiva e flexibilidade criativa. Todo esse processo pode nos mostrar que a autonomização e a autoformação não se confundem com o egocentrismo, mas que se abrem para a busca da relação com o outro.

3.1.4 - Retrato de Perla

Perla foi indicada por uma amiga virtual que conheci no orkut e com quem me comunicava via msn. Quando procurei uma professora de dança vieram sugestões, mas nenhuma me satisfazia. Até que a Perla entrou em cena. Fui de ônibus até cidade de Alvorada, grande Porto Alegre, à procura de Perla. Encontrei-a em um colégio bem grande, de área enorme, onde estava em construção um ginásio. Perla, apareceu com a sua jovialidade e discrição, cercada das crianças que iam fazer aula de artes-plásticas, no sábado, em uma escola quase vazia. Em pouco mais de uma hora, descobri a força de viver e o idealismo de Perla, uma pessoa negra, bonita, delicada, inteligente e de muita dedicação e persistência. Digo isso porque ela é identificada com o movimento negro e foi discípula do professor Oliveira Silveira. Esta impressão continuou nos encontros seguintes, mais ainda quando houve o encontro com as outras professoras. Perla naquela escola quase vazia com aquelas crianças cheias de vida me deu a ideia da grande tarefa de promoção do povo brasileiro, da possibilidade revelação dos seus talentos escondidos e de tanta história para ser contada e inventada. Perla participa dessa vanguarda que não frequenta os salões dourados, mas que faz da sua tarefa uma pequena revolução naquelas vidas cheias de promessas, lutando por uma nova história pessoal e coletiva.

3.1.5 - Marly Meira

Escrever a análise vertical de Marly Meira foi um desafio, o seu texto poético quase apaga as marcas do tempo, as referências a um antes e a um depois, mais próximo de um tempo mensurável. Porém a força da estrutura narrativa vai além da cronologia, visto que está ligada ao tempo vivido, e porque o sujeito está imerso na temporalidade, no mínimo, de seu desejo e da busca de sua realização, dos momentos marcantes que o fizeram quem é, ou que tomou consciência do que sabe. E Marly nos revela a sua motivação.

Optei, portanto, por não obedecer à sequência cronológica do “antes, durante e depois” dos acontecimentos vividos. Orientei-me mais por estados membranares que, superpondo-se, e vibrando sob certos pulsos, certas maneiras de fluir por entre as situações, possibilitaram ser o que hoje sou. Com tal propósito, me permito incluir numa cartografia de estados de ser: sonhos, desejos, afetos, percepções que ganharam ênfase ao se juntar a outras, mesmo quando na época em que ocorreram, não puderam passar da paixão para a colocação em atos. Penso ser essa a grande dívida que tenho com a arte, sendo a pintura, entre as demais artes, a que me proporcionou tal tipo de visibilidade, o que considero diferente do normal, nem melhor nem pior que outras, para exercer certa leveza e colorido diante dos fatos, pessoas, lugares e tarefas que a vida me apresenta.(ANEXO C).

Apesar dessa fluência pulsional por entre as situações, dessa cartografia de sonhos, desejos e afetos, posso localizar os momentos significativos, pois é nessa tarefa da memória e da projeção de si que recolho os significados que constituíram esse sujeito-biógrafo, narrador e intérprete de si mesmo. Assim é que Marly anuncia o centro magnético de suas vivências e trabalhos com arte.

“A infância, nesse processo, adquiriu um lugar especial em minha memória. Imagens-lembrança dessa época ocupam o centro do labirinto que formou a rede de percursos da minha vida.” (ANEXO C).

E, mais adiante a situa como uma geografia, um espaço, uma ecologia, um todo processual e relacional. O primeiro momento significativo dessa narrativa é essa influência positiva do meio ambiente natural e do meio ambiente familiar na menina Marly.

Posso dizer que por ter passado por experiências com a arte, mostrou-me o ato educativo como uma criação que começa a se esboçar nas

brincadeiras, jogos, possibilidade de tornar-se poroso a mutações. A infância, nesse processo, adquiriu um lugar especial em minha memória.(ANEXO C).

Marly traça esse fio afetivo da recordação que reúne o ato da criação desde o tempo das brincadeiras, dos jogos, e a possibilidade de ser capaz de se transformar. A experiência com a arte guarda o parentesco, nem sempre reconhecido, com esse tempo de hetero e eco-formação, que emerge no contato com a natureza e que ajuda a formar tanto o corpo como a imaginação.

A infância, neste caso, aparece como cor, movimento, imprecisão abrangência, oceano de potencialidades, onde abstrações sincretismo, misturas, temperos, alquimias funcionam como ecos, repercussões, de apelos de terra, ar, fogo e luz, em resposta a impulsos de vida, enquanto afetos e perceptos de vitalidade, mandala de conexões.(ANEXO C).

A infância é pintada com todas as cores, todos os sabores, um território ilimitado, oceanos de possibilidades, transmutações alquímicas. Vejo aparecer uma cosmologia animista-vitalista, portanto nada mecânica, pois há uma ligação afetiva entre todas as experiências que são sintonias vibráteis e provocam apelos nada automáticos, porém quentes de impulso de vida. Nada permanece inerte, tudo se movimenta na direção do sabor, da vida, tudo tem sentido para tudo. Aqui é o reino do “como se”, pensamento metafórico de ligação. A cor vibra e está ligada ao oceano de potencialidades que remetem a abstrações, sincretismos, misturas, temperos, alquimia que são como apelos dos quatro elementos fundamentais (terra, ar, fogo, luz) que abrem para a resposta dos impulsos de vida do sujeito que os percebe como vitalidade, mandalas de conexões, figura de um todo entrelaçado e fluído. Todo este paraíso perdido é uma sinfonia ecológica de ecoformação. Marly faz repousar essa agitação da infância na relação com a família. O texto poético de Marly reflete como num espelho toda a vivência internalizada e os seus modelos de sensibilidade e reflexividade. Esse espaço translúcido de vida está intimamente conectado com o mundo familiar e natural, tão entrelaçados:

Estas pautas da pulsação infantil, eu as vivi intensamente, pela possibilidade de ter nascido à beira de um rio, numa pequena vila cercada de mato, topologia irregular, convivendo com uma família que me fez amar a música, a filosofia prática dos provérbios, da gastronomia, do cultivo de ervas, flores, frutas, trivialidades que no momento em que se está imerso em hábitos, não valoriza como deve. (ANEXO C).

O fluir do rio alimenta os afetos cotidianos vividos em uma família musical, que cultiva as ervas, as flores e os frutos, e em uma sabedoria prática parecida com uma arte de viver. Presenças ancestrais, como essa, começaram a fazer sentido sobre interações humanas pela via do afeto e da percepção, revelando saberes constituídos na vida em comum:

Minha avó paterna tornou minhas ausências toleráveis substituindo meus pais, quando se mudaram para Porto Alegre. Com seu acolhedor olhar, sua psicologia natural, ela me seduziu para o trato da terra, o uso dos temperos, a alquimia do cozinhar, a atenção para cores, texturas, ardores emocionais. Minha avó deixou marcas profundas em minhas atitudes éticas, sendo um exemplo de compaixão, exímia em cuidar feridas do corpo e da alma, preencher o vazio das distâncias e ignorâncias contando histórias e alimentar a magia que seduz toda criança, quando elas falam da condição humana através de bruxas, fadas, medusas e piratas. Ao embalo de canções de ninar inventadas ou conhecidas, ela me iniciava no prazer da ternura, assim como na sensibilidade compreensiva de meu ser criança. (ANEXO C).

Nessa techedura, como momento-charneira, dentro de uma linha concordante, coloco o trabalho de professora dessa escolinha de arte, que recupera através da sua memória, entrelaçando esses momentos tão distantes e ao mesmo tempo presentes:

“Tempos depois, trabalhando numa escolhinha de arte, testei esse cuidado sensível com o outro, pois ao trabalhar com crianças, eram tais lembranças que me vinham à mente, de modo intenso.” (ANEXO C).

Vejo que aparecem as buscas através do verbo testar, tendo como objeto esse cuidado sensível com o outro indicando uma busca de conhecimento articulada com uma busca do outro. Aqui começa a se estruturar a orientação das buscas de Marly no território da arte-educação. O trabalho com as crianças trazia à baila as suas próprias brincadeiras, repercutindo-se nas suas fantasias.

Nesta experiência afetiva, sensorial, de ligação e de cuidado com o outro e de atenção afetiva de si mesmo Marly relaciona e toma referência para as futuras práticas e as pesquisas sobre a arte, o contexto desse universo afetivo, vivido ou imaginado, que abriu uma porta de acesso a esse jardim secreto:

“Possivelmente [a escolinha de arte] tenha contribuído para escolhas como a da pesquisa que realizei com outras professoras sobre processos de formação da conduta criadora em crianças bem pequenas.”(ANEXO C).

Marly pontua o novo horizonte que se abre com as escolinhas de arte e nos prepara para novas pesquisas, novas iluminações. Aqui aparece o projetar-se e as novas buscas que se alimentam dos sonhos imaginados e realizados nas obras:

Elas [as professoras] foram orientadas a escolher objetos, imagens, seres vivos envolvidos em sua vida pessoal; a descobrir lugares, cenas, movimentos, interações que pudessem compor uma paisagem para experiência direta e indireta. A intenção era constituir um acervo variado de signos transicionais “eu-outro” e como eles eram transpostos das vivências para experimentos em arte.(ANEXO C).

A experiência artística aqui não é um exercício solitário de aprendizado de imitação de um objeto e de aumento da perícia técnica, mas uma atuação coletiva de criar uma obra constituída pelas interações entre dos diversos agentes que compunham com o seu imaginário vivido uma ambiência poética. A atuação de Marly não é aleatória, mas intencional e apropriada para reinventar a vida.

O que era trazido e exposto junto aos cotos umbilicais, fotos do parto, primeira roupinha, sapatinho deformado pelo pé, eram filamentos de invólucros, membranas vibráteis de momentos incorporados e reapropriados de modo novo. Ao olharem com seus pais e amiguinhos este acervo, um encantamento fez com que a aura destes objetos brilhassem de modo especial. O labirinto da existência tinha ali um traçado tangível, visualizável e imaginável em sua estranheza alegre.(ANEXO C).

Agora, vejo uma experiência mais elaborada clara e concreta, dessa viagem através da instalação construída com os objetos, pedaços de vida, do parto, as primeiras roupas, os sapatinhos. Esses objetos compõem um mosaico de uma identidade realimentada pelo olhar retrospectivo que empresta brilho à vida vivida e aos seus ícones. Aqui vemos a energia envolvente da vida manifestar-se na relação continuada entre afeto, recordações e imaginação. Esse jogo interativo abre o olhar e o pensamento para as associações inesperadas, construindo uma nova imagem, incorporando diferentes temporalidades que se enlaçam formando um labirinto, um emaranhado de caminhos percorridos que criam mais vida em quem cria a instalação e em quem a recria pela fruição estética. Esse efeito de paisagem

mobiliza a nossa possibilidade de construir novas paisagens interiores, realizando novas viagens:

O que ali estava acontecendo, hoje sei, era um mapa de sentido acerca do exercício de ser criança, esboço de visibilidade ético-estética e política para agregação de valor e atenção ao modo como partes, fragmentos, fractais de tempo e espaço se vinculam ao corpo e em conjunto aparecem em registros como desenhos, pinturas, modelagens, construções de adereços e indumentárias usados em brincadeiras. (ANEXO C).

Marly reavalia aquela vivência e a situa dentro dos seus novos referenciais e experiências. Para mim, aqui Marly dá um novo passo, acentuando a relação da arte com a vida, a integração das diversas temporalidades, amalgamando o corpo, os desenhos, as indumentárias, usadas em brincadeiras, ressaltando e renovando a ligação de Marly com essa fonte essencial e, ao mesmo tempo, de instauração de uma nova possibilidade de vida que é a infância. Desse modo, no referencial de Josso, ela transforma uma vivência em uma experiência e dá-lhe um acréscimo de valor. Vemos que foi construído foi o mapa de sentido acerca do exercício de ser criança que segue sendo o seu eixo orientador e inspirador de criações. Trago para a reflexão de Marly um foco mais existencial quando nos diz:

As experiências de ensino posteriores me mostrariam que naquele instante o que havia para pensar eram dilemas da condição humana como nascimento, crescimento, ausências e presenças, metamorfoses articuladas para conter e serem contidas no espaço da escolinha. (ANEXO C).

A busca de conhecimento de Marly inclui a temporalidade existencial humana, os seus dilemas de vida, as suas metamorfoses, podemos dizer uma aventura pelos campos do imaginário renovador, do tempo da infância, tempo de intermitência no dizer de Benjamin. A escolinha não é o lugar da despersonalização, da anulação do tempo, e muito menos da vida, mas ela se revela um espaço multidimensional que integra pensamentos, sonhos, imagens e dilemas.

Realizei a mesma proposta semelhante para mulheres adultas na Oficina de Pintura que serviu de espaço experimental para minha tese de doutoramento. Por alguns anos essas mulheres desenvolveram um rastreamento poético que foi configurado em picturalidade e visibilidade estética. (ANEXO C).

Aqui vemos uma retomada de uma experiência, de uma busca, aportando um novo marco teórico e aprofundando a reflexão: agora com uma atenção consciente ao longo do tempo, maturando um pensamento a partir do que foi configurado em pintura e manifestação estética. Um novo momento significativo, charneira, aparece.

Marly está interessada agora nas posições éticas e políticas das mulheres que participam dessas oficinas, durante a aprendizagem artística, para flagrar de que modo a arte faz o que faz ao afetar o sujeito que a realiza. Ela inventa práticas para que elas possam inventar novos registros, dramas, musicalidades, ritmo, gesto, performance, interpretação. Para isso, utilizou-se do teatro como lugar de mestiçagem artística e cultural, pois pelas interações entre as diferentes linguagens produziam-se novas estéticas, novas expressividades. Mais uma vez aparecem a brincadeira e os jogos, companheiros das crianças nas suas reinvenções do mundo.

Dessa mistura de artes, Marly aprendeu o seu poder terapêutico, no “delírio sob controle”, suturando feridas, ficcionando as lembranças. Essa imaginação constrói personagens histórias e ficções, e se mostra uma atividade mitopoética, lembrando e reelaborando e fazendo surgir as figuras de Aracnes, Perséfonas, Medéias, Moiras.

Interpreto o trabalho imaginativo dessas oficinas como a tecedura de muitos fios, que formam os personagens, suas roupas, cores tecidos formas de agir, compondo um enredo inspirado por essa associação do brinquedo infantil auxiliado pela memória e pela ficção.

Fazer a obra afetar aquele que a faz é como um grito primal do primeiro sopro, resistir à morte e à sorte por meios que é possível controlar até certo ponto. É assumir-se jogador. As práticas eram propostas para fazer fluir a atitude de jogador. E não se deixar prender pelos rituais de magia da arte, ou seja, não se impressionar somente com a técnica, mas ter uma atenção consciente com os sentimentos e os perceptos que captam esse sabor de viver, e nos fazem seguir a via imaginativa. A decepção com a falta de jeito, de habilidade, precisa ser enfrentada e superada. (ANEXO C).

O assumir-se jogador é correr o risco, reinventar-se, vestir uma nova fantasia e se permitir o acesso ao centro do palco, lugar sagrado da criação, superando a mera exibição da capacidade de copiar ou de estruturar uma forma. Marly ganha em consciência de autoformação; o que está em jogo não é o repetir

ritualizado de uma prática como um manual, mas o contatar através do jogo, com os sentimentos, perceptos, com o próprio sabor de viver, superando a preocupação com a forma perfeita ou a cópia do real.

Com o passar do tempo, fui percebendo nuances no comportamento daquelas mulheres que até então não haviam experimentado o poder do ato criador, a possibilidade de encontrar num registro plástico, a força de suas emoções, ruins e prazerosas, para aprender que a arte, ao tocar a vida, dialoga com ela numa estranha e sempre nova linguagem. (ANEXO C).

Não se trata mais de dizer um texto imposto de fora, ou fazer uma “pecinha de final de ano” como se faz no colégio, ou de fazer na aulas de artes a bolsa que todo mundo faz igual ao modelo proposto, mas de vivenciar o fundo da sua criatividade, do seu inesperado, de forma livre e no diálogo comunitário com o grupo. Afirmção plena do movimento de criar a si mesmo, conscientemente desapegado de formulas, promovendo a autoformação.

Uma nova linha discordante de tensão é o momento significativo do contraste desse universo mutante da arte no seu confronto com as imposições da tecnorracionalidade que menospreza a atividade lúdica e a autenticidade do ato criativo. Ela também fala do poder de suturar, de curar o vazio, portanto, de encontrar significado para a existência, para vida. Marly aprende o valor político da arte, pois que necessita fazer sentido. Não sendo apenas uma atividade diletante, a arte aumenta a consciência e o poder de criar e recriar a si mesmo e ao mundo. A atividade estética não é insignificante, pelo contrário, ela necessita da vivência significativa plasmada numa forma que comunique a complexidade e a profundidade do ser humano e a sua própria capacidade de transformação, de mutabilidade. Esse processo auto-educativo é dificultado pela racionalidade capitalista com a sua previsibilidade que aposta na inconsciência de si, e na facilidade do controle. O poder político aqui ensejado é a tomada de consciência e poder de formar a si mesmo, portanto, de autoformação agora integrando o mundo social e coletivo. O saber-fazer que não é separado de si mesmo, e do seu imaginário, do seu corpo vital. Não basta repetir mecanicamente um gesto como, por exemplo, digitar uma senha para acessar uma conta no banco. O saber e o sabor da arte estão inscritos no processo vital de quem cria. A ligação afetiva e efetiva com a natureza, o mágico, o reflexivo para as tomadas de consciência do que é atividade artística, do seu

poder religador, curador, imaginativo, passa por uma reflexão, por um pensamento, por uma nova consciência de si e do próprio poder.

Marly não nasce assim e conta como chegou até aqui mostrando que seu impulso e motivação eram o de recriar e conhecer o mistério da criação, que não pode ser reduzido a fórmulas prontas e que se dá em um tempo oportuno, para além do passado, presente, futuro, o tempo do kairós.

Nesse novo momento-charneira, Marly sintetiza as suas buscas, o seu esforço teórico, e a sua caminhada. As muitas temporalidades aglutinam imagens, idéias, valores para que elas se agreguem em uma forma sempre mutável, mas não insignificante. A superação do tempo cronológico leva ao tempo interior manifestado em uma obra. A atividade artística criadora desborda do seu momento localizado e se infiltra na continuidade da produção do autor, quebrando as catalogações rígidas em virtude de que a arte para Marly transcende as circunstâncias do momento de sua prática. Marly conclui que a Pedagogia da Arte provoca nela a permanente atualização dos conceitos e a sua constante revisitação: as vivências que mais a afetam são aquelas que provocam perguntas sobre si mesma, a sua relação com as pessoas, com o outro, com a vida. Em minha compreensão Marly toma consciência da implicação íntima da arte com a vida, da obra como elemento mediador de si para si mesmo e com o outro, como um antídoto contra a morte, pela sua contínua renovação.

3.1.6 - Retrato de Marly

Conheci Marly na Faculdade de Educação da UFRGS como colega de aula. Ela preparando o doutorado, eu recém-começando uma caminhada pelo pensamento sobre a educação. Não me esqueço de uma aula que ela deu sobre o Tai chi tu e o símbolo do yin e yang do Taoísmo. A fala de Marly é mansa, tranqüila, mas destila conhecimento teórico e vivencial, do saber fazer e saber viver a arte. Esse encontro foi fundamental para eu me reconhecer arte-educador. Ela trazia magia nas palavras e nas propostas e, com ela, comecei a pensar em reunir os arte-

educadores em um grande caldeirão de experiências e intuições. A sua longevidade vivida com a arte tornou o pensamento mais fluente e verdadeiro com a sua própria pessoa. Quem poderia imaginar que de criatura tão doce sairia uma imensa energia criativa e mobilizadora de criatividade e de criadores?

3.1.7 - Rosa Coitinho

Passo agora à outra figura da poesia, focamos a narrativa da arte-educadora Rosa, cheia de histórias para contar. Na linha concordante da sua trajetória em que se evidencia mais claramente o seu sentido de viver vemos que ela se coloca, desde criança, como uma pessoa inquieta e relacionada com a criação, através do brinquedo, na criação de pequenas esculturas, em que ela utilizava o barro para fazer reis e rainhas cada um com os seus adereços em chumbo que ela mesma derrete. Vejo que esse ambiente livre, da fazenda onde ela morava, cheio de brincadeiras e sapequices, era o território da imaginação ao mesmo tempo que do contato direto com a natureza:

Tive uma infância muito boa em uma comunidade muito pequena, onde todos se conheciam. Com as histórias de meu pai, os livros de minha mãe e as canções pantaneiras da Deja, responsável pelo andamento da casa, transformaram as noites iluminadas por lampiões de carbureto em pura magia. Eu tinha oito anos de idade quando chegou a luz elétrica para a cidade. (ANEXO D).

Nessa primeira unidade significativa aparece a heteroformação familiar, as histórias de infâncias recontadas pelo afetos dos pais, através dos livros e da conversa prazerosa, seja nas canções sugestivas de um mundo mágico imaginado à luz do lampião. Este universo paradisíaco de integração entre a pessoa, a família e a natureza é quebrado num primeiro momento charneira, dentro de uma linha discordante e desafiadora para Rosa, estudante de colégio de freiras, dada a rigidez da disciplina, e o isolamento afetivo provocado. O pai de Rosa percebendo essa

violência contra a menina cheia de energia e vontades que era ela, a tira do colégio interno e se muda de Tenente Portela para Passo Fundo. Nesse novo momento-charneira, retomando a linha concordante, aparece outro universo de liberdade e criatividade caracterizado pela escola Metodista e, particularmente, pelas atividades artísticas do grupo de jovens. Ali ela se descobre cada vez mais como pessoa social, se auto-afirmando numa escola de estilo americano de valores democráticos de participação dos alunos e liberdade religiosa. De outra parte, foi na escola em que a mãe lecionava que Rosa participa do concurso de desenho, em que ganhou uma bolsa do atelier da prefeitura.

Temos um novo momento-charneira com a criação da Universidade de Passo Fundo, o que vai facilitar a Rosa seguir a carreira do magistério a partir das suas tendências e práticas da infância, pois vai freqüentar um curso de Belas Artes. Na faculdade a sua capacidade expressiva é canalizada para o domínio dos códigos da pintura, das artes, da técnica. Após formar-se leciona em escolas de normalistas com a visão de arte-educação de Herbert Read, Lowenfeld e Britain, e foi professora universitária na UPF.

Aqui temos um momento-charneira com o questionamento pessoal de Rosa em relação à visão mais subjetiva das escolinhas de Arte, baseadas nos postulados de Herbert Read, com o que ela parece não concordar tanto, e a palestra de um arte-educador inglês que coloca a importância do domínio do processo artístico, do fazer artístico, da técnica, retirando o peso da pura e livre expressão do sujeito. Temos uma discordância em relação a sua formação anterior e, portanto, podemos considerar que ela foi uma linha de discordância no processo formativo de Rosa. Essa tomada de consciência das limitações da escolinha de arte, abre o novo momento-charneira, em uma linha concordante, já que Rosa pôs-se a caminho da Espanha e lá recebeu a contrapartida do ensino academicista da UPF de então. Recebe a permissão para ousar com as substâncias, com as cores, com as tintas e não a obedecer um manual de como deveria ser pintado um ser humano. Retomamos aqui os trechos que nos mostram essas diferentes orientações:

[...] acabei fazendo a Faculdade de Belas Artes, com formação de artista, com professores de formação acadêmica, onde aprendi a pintar com receita: a pele se faz com vermelho francês, amarelo Nápoles e branco de prata, meu Deus. Se a pele é mais rosada então vai com laca gerânio; se a pele é mais amarelada, o Siena. As sombras se faz com Van Eyck e azul da

Prússia. Quando eu cheguei, em 1981, no Bellas Artes de Madri, o professor dizia assim: Rosa, compra azul de manganês, azul de cobalto, verde de cobalto. Eu nunca tinha ouvido falar que cobalto fazia verde. Laranja, vermelho e amarelo de Cádmio. Eu chegava na Calle Desengaño número 22, o atendente puxava uma grande gaveta cheia da tinta em pó, com a cor em sua plena saturação! Aprendi a fazer a cor e usar com grande liberdade respeitando a qualidade da tinta, o papel específico assim como o pincel que é a questão do processo pictórico. (ANEXO D).

Aqui Rosa questiona esse ensino academicista baseado em um modelo rígido de associação de cores e figuras pictóricas, pois na Espanha com Villaseñor ela aprende o peso imaginativo das cores puras dos pigmentos, verdadeiras asas para a sua criatividade. Aprende a dar profundidade nos relevos, trabalha com modelagem e escultura, em um trabalho com escultura-cerâmica. Rosa recupera em um nível superior de execução e imaginação a sua atividade de modelagem infantil no barro.

Na volta ela vai dar aula no bacharelado onde não se prepara o professor de artes, mas o artista, em termos mais de oficina, como ela mesma falou:

Ele era em forma de oficinas, e a oficina tem uma coisa interessante assim, porque quando tu tá, dentro de uma escola, disciplina. Então o desenho 2, precisa do desenho 1. A pintura precisa do desenho 2 e anatomia, a escultura precisa da anatomia mais a modelagem. Tem as cadeiras, os pré-requisitos, mas um atelier Beto, não tem isso, mesmo que o aluno tenha todas as cadeiras tudo tem que ser resolvido na hora. Então, eu me obriguei a estudar a história da escultura, a história da modelagem. A estética da escultura, a estética da modelagem, porque de repente, eu me dei conta de que elas estavam descobrindo a roda outra vez, se achando... e daí me obriguei a fazer isso. (ANEXO D).

Posso dizer que essa guinada para o Bacharelado a trouxe para as questões do fazer, do criar, e do pensar sobre o que se faz, de refletir, de não ficar só repetindo, ou como ela mesma diz: inventar a roda. Aqui vejo, realmente, a preocupação da Rosa enquanto professora com o ato criativo, ao mesmo tempo, expressivo e consistente.

O momento-charneira marcante e que dá outra volta nessa educadora-artista é com o contato da arte-terapia e como pensamento junguiano. A arte e o processo da forma se deslocam da manifestação da forma, para o desenvolvimento de uma sensibilidade e um acesso a esse mundo interior, terra ignota onde todos os artistas se perdem e se encontram de vez em quando. Se Rosa com o seu dinamismo característico buscou no fazer da arte um modo de ao mesmo tempo

construir, propor formas ao mundo, conectada com a arte do seu tempo, ao mesmo tempo se formando como professora e artista, a arte-terapia abre para ela novas possibilidades, não mais ligada a construção de uma forma, mas a uma exploração de si, de seu corpo, e seu mundo, e sua sensibilidade.

Posso ler através do texto da Rosa na sua articulação entre momentos-charneira e da tecedura concordância e discordância. Lendo o início no fim, e o fim no começo, posso afirmar que Rosa constrói e inventa na sua trajetória é a construção de uma artista que ensina que valoriza a sua arte, o criar, o dar forma ao barro, à cerâmica, ao mural, e que de professora-artista, formadora de artistas, ela se mobiliza mais recentemente como envolvedora e desenvolvedora junto à pessoa comum, que não tem um projeto de ser artista, a encontrar o veio de uma vida nova e da recriação de si mesmo através da expressividade da arte.

O projeto de Rosa se revela nesse processo de concordância, o aparecer das discordâncias, das voltas e reviravoltas da vida de Rosa uma busca de significado através da atividade de arte-educadora, seja colocada na obra, construção laboriosa e requintada de um impulso criador que se dirige a uma forma, seja colocada na pessoa que a expressa, que a revive ou se permite criar-se a si mesma.

Posso ver o processo de conhecimento e formação de Rosa Coitinho como num primeiro momento sendo de harmonia entre a natureza e a família, através de uma heteroformação em que o meio ambiente rico em informações e estímulos sensoriais, e de brincadeiras ao ar livre, e em contato com a natureza propicia à Rosa a manipulação do barro e a modelagem de príncipes, reis e cavaleiros forjados em barro e chumbo por essa menina inquieta que é a Rosa. No colégio interno de freiras ela enfrenta a dureza de uma disciplina rígida. Na escola metodista ela, em plena adolescência, tem um aprendizado de liberdade e expressividade, das festas, e de afirmação mais consciente de si mesma. O concurso de desenho abre as portas para a faculdade e lá ela tem um ensino academicista que lhe dá uma estrutura e uma forma clássica e predeterminada do fazer artístico, um receituário imagético, pictórico e colorístico.

Ao começar a dar aulas nos colégios e na Universidade de Passo Fundo sofre a influência das Escolinhas de Arte e o tom crítico de Rosa mostra o seu espírito mais ligado ao fazer artístico, pois Tom Hudson que valorizava o processo

do fazer artístico leva Rosa a buscar melhorar o seu saber-fazer e foi em Madrid que ela encontra as referências teóricas e práticas que lhe permitem a liberdade expressiva e o apuro formal, sem se deixar reduzir a um modelo pronto. Pelas mãos de Villa Señor ela se abre para o ensino em oficinas, trabalhando com futuros escultores. E no final, Rosa assume uma postura da arte-terapia mostrando uma nova teorização e uma nova prática que modifica a sua visão do ser artista e arte-educadora: MAIS VIDA.

3.1.8 - Retrato de Rosa

Rosa encontrei-a na Faculdade de Educação da UFRGS, quando trabalhei em algumas aulas no Pós-Graduação da Faculdade de Educação, com a Professora Dinorá. A abordagem mais vivencial que propus ao grupo encontrou em Rosa uma imediata ressonância. Ela contou a sua experiência na Ermida Florida, em Madrid com afrescos de Goya e nos proporcionou um depoimento e um texto de profundidade de vida e de prazer estético. Rosa é uma grande contadora de histórias e desde esse momento sonho escrever junto com ela um livro de memórias de suas viagens e saberes acumulados.

Rosa tem uma força cabocla com fortes raízes na terra, somada a uma grande cultura e experiências de arte. Além de escultora e ceramista tem um belo texto e na arte que ela quisesse escolher ela seria bem sucedida. Dona de uma grande energia e sensibilidade, Rosa nos brindou com acepipes e iguarias de África, da Europa moura, regadas à leitura de poesia em belos saraus com participações do grupo de Educação ligados à professora Dinorá. Não posso me esquecer de dizer que ela me ensinou a gostar de azeitonas e temperos vários.

3.1.9 - Simone Rasslan

Dando início à análise vertical da narrativa noto que Simone me conta que nasce em uma família de professores que gostavam de literatura, o pai radialista, a mãe professora, ela recebe uma educação cultural e estimulante.

Como primeira unidade de significado proponho a relação com os pais, o mundo da cultura, da rádio, esse meio heteroformador, o entorno familiar, onde as músicas do rádio, os programas, a atuação do pai, as leituras da mãe, vão ser o alimento sonoro e afetivo para o desabrochar de uma voz que começa, como Simone, marcando o aparecimento do primeiro aprendizado sonoro no estúdio do pai, quando começa a cantar enquanto caminha na rua a caminho da escola. Num outro contexto heteroformativo, a escola presbiteriana, Simone se encanta com o clima de emoção sagrada cantando os hinos na escola, com a presença afetiva do seu avô que a acompanhava nos cultos, pois dentro desse contexto heteroformativo religioso ela sonha em ser pianista:

Na minha primeira infância estudei numa escola presbiteriana, onde antes de entrarmos na sala de aula havia um “cultinho”. Todas as crianças ficavam em fila e recebiam um hinário (cada dia era de uma cor). Tinha uma professora que tocava o piano que ficava no saguão acompanhando a cantoria das crianças. Tinha outro piano na sala da direção. Era lindo. Tinha teclas de marfim e até castiçal. Acho que foi aí que começou meu amor pelo instrumento. Na igreja aprendi a cantar em coro. Fazia parte do coral. E como não poderia deixar de ser, numa cidade pequena como Dourados, a organista da igreja era também a minha professora de piano: a Lenita. Aprendi com ela a decifrar o código musical e a tocar os grandes compositores: Beethoven, Chopin, Ernesto Nazareth, Béla Bartók, etc. (ANEXO E).

Este sonho inicial de ser concertista é questionado e se transforma na afirmação da música popular no próprio show da escola. Lendo a trajetória do seu processo aparece uma linha discordante, pelo contraste com a música pianística de concerto, levando-a à procura da música popular, como professora de coral e como musicista.

Na escola de música Villa-Lobos todo ano havia um recital de piano. E eu estava sempre escalada pra tocar. Eram selecionados os alunos que já tivessem um repertório mais “sofisticado”. Eu adorava “tirar de ouvido”, mas

minha professora não permitia. Esse hábito muitas vezes me fazia burlar a leitura musical. Muito mais fácil ouvir e decorar a canção do que ler a partitura. Mas naquele ano, minhas colegas de piano fizeram uma reivindicação pra professora: deixar eu tocar uma música “de ouvido”! Era Planeta Água, do Guilherme Arantes. Dessa forma, fui a primeira a fazer música popular num recital de piano erudito. O público gostou. Sempre gostei de público também. Fosse em casa nas brincadeiras de programa de auditório ou nos recitais...(ANEXO E).

Posso notar que o cursar da escola de música representa uma descoberta do mundo formal da música, da sua linguagem e estruturação, o que se coloca em uma linha concordante do seu projeto, fazendo parte do seu processo de aprendizagem e de heteroformação. No entanto, a relação com a música popular, na relação com a sua casa, com as brincadeiras, com os programas de auditório, falou mais alto. Ela diz que gosta de público e o público com o qual ela se identifica é o da música popular. Tenho aqui uma discordância da relação com a música, a execução e o público da música erudita, e uma concordância com a relação com a música popular brasileira, com os seus acentos e repercussão social e política.

Como novo momento-charneira coloco a atividade estudantil, de Simone, em que faz formação no conservatório de música Maestro Julião e o curso de Pedagogia com um propósito bem mais firmado.

Terminei o curso de piano e já estava no meu primeiro ano de faculdade em Dourados. Fiz vestibular e aos 17 comecei o curso de Pedagogia na UFMS. Resolvi fazer este curso pois já estava trabalhando como professora de música na escola Villa-Lobos desde os 12 anos e tinha um grupo vocal chamado Coralito onde eu era cantora e ensaiadora. Queria ser regente. Sempre pensei que esse era o papel de um educador. Portanto, pedagogia era perfeito para completar esse profissional que eu gostaria de ser. (ANEXO E).

Vemos que o papel de regente se confunde com o de educador, particularmente no trabalho com o coral. Simone busca uma formação intelectual que possibilite conhecer o processo educativo, tomar consciência de sua atividade como professora de música. Aqui está a decisão de Simone, coerente com as suas escolhas e inclinações.

Continuando o contexto concordante com o seu projeto, surge o convite para vir para Porto Alegre, com a proposta de estudar em um curso de graduação de regentes de coral, o que marca um novo momento-charneira, pois a mudança de cidade e a entrada em um contexto universitário trazendo um banho de realismo

pelas próprias dificuldades do canto coral, ao mesmo tempo marca o contato com os compositores e futuros parceiros de produção artística e musical.

Ela busca uma real inserção nos colégios como professora de música. Posteriormente, assume a sua atividade de cantora no Show Radio Esmeralda, bem como participações em outras produções de teatro ou de música, o que marca a concretização dos seus sonhos de juventude. Simone é uma educadora, mas também é uma artista, sempre ligada na platéia, quer sentir a emoção que acontece nessa interação para além do explicativo e do racional.

Penso que o projetar-se de sua vida marca a complexidade da aprendizagem da arte-educadora, que, nesse último movimento, aparece como linha concordante do projeto de Simone que inclui o assumir de vários papéis que se harmonizam e se influenciam, como o de professora iniciadora musical junto aos alunos, o de musicista, arranjadora e artista de show. Ela ilustra bem a complexidade do ser professora e ser artista multimídia. Ela reúne os seus aprendizados de infância, as caminhadas em que ela compunha cantando e que indicam, ainda que não determinem, a arranjadora/ compositora. A narrativa de Simone mostra a cantora de rádio imitando os programas que ouvia quando criança e que aparecem no show teatral Radio Esmeralda - com músicas e participações dos ouvintes, em que ela toca piano e representa. Da escola presbiteriana ela traz o coral, o sentido coletivo de cantar, a comunhão das vozes e o piano que ela toca muito bem. Da educadora que ela deseja ser a fez buscar o curso de Pedagogia para se qualificar e o curso na UFRGS para se especializar em regência de coral. Nada é desperdiçado por Simone, tudo é aproveitado e ganha uma nova direção, mais profissional ao mesmo tempo em que se transforma no seu projetar de vida de arte-educadora, em que todos os termos são exercitados e geram pensamentos e conhecimentos, como a sua preocupação em proporcionar conhecimento musical. Artista e professora se alimentam e se completam.

3.1.10 - Retrato de Simone

Simone é minha regente do grupo vocal do Colégio Santa Rosa de Lima, onde eu aprendo a cantar. Exímia pianista, ela é incrível no arranjo das músicas, na

transformação dos sons criando um clima diferente somente com algumas mudanças rápidas que ela faz na hora do ensaio. Além disso, tem uma grande sensibilidade e carisma junto ao grupo. Posteriormente conheci mais a Simone cantora e *show-woman*. Ainda que trabalhe em grupo, ela tem um brilho especial, cantando. Participando dos shows dela, aprendi um pouco do que é arte, e daquele maravilhoso frisson antes e durante o espetáculo de apresentação de um show e da alegria de compor com o grupo a sua voz, que ultrapassa os seus limites cotidianos e se transforma em encantamento para as pessoas. Simone guarda essa ligação com atmosfera de criação em que a voz flutua como uma água por onde ela circula.

3.2 - A via panorâmica

A via Panorâmica pretende compreender o sentido do lançar-se no tempo-espço, existência que é busca de ser, desejar ser, desse projetar-se que é projeto de si auto-orientado porque é conscientemente elaborado através de uma narrativa, na tentativa de dar um sentido ao tempo ilimitado através de uma atividade reflexiva, rememorativa e imaginativo-projetiva, fazendo um balanço prospectivo. Esse balanço prospectivo por parte do autor-biógrafo usa a atenção consciente e a tomada em conjunto das peripécias, que são amarradas através de conexões reflexivas e projetivas. Posso ler o texto integrando uma linhagem estésico-emocional, racional reflexivo-narrativa e outra linhagem imaginativo-projetiva.

3.2.1 - Balanço Prospectivo

Analisando as narrativas sob o ponto de vista de um balanço prospectivo ponho a atuar na leitura do texto a atividade de memorização, reflexão, imaginação e projeção.

Ressalto agora o aspecto das primeiras experiências, daquilo que trazemos da infância, e que não é somente lembrado, mas que se constitui em uma experiência fundamental do passado, servindo de referência no futuro, tomando forma no desenrolar da narração. A essas reminiscências frutuosas nomeio *arché*, como experiências de base vividas na infância e retomadas pela narrativa com um papel fundamental, recapitulando o passando no presente, e aquelas que remetem ao projeto, constroem uma percepção do futuro pelo olhar do presente, a que chamo *telos*, ou projeção de si, ou do ser a vir. O balanço prospectivo promove uma compreensão processuada e que ata as pontas da vida, numa totalidade significativa.

3.2.2 - Experiências iniciais

Estas pautas da pulsação infantil, eu as vivi intensamente, pela possibilidade de ter nascido à beira de um rio, numa pequena vila cercada de mato, topologia irregular, convivendo com uma família que me fez amar a música, a filosofia prática dos provérbios, da gastronomia, do cultivo de ervas, flores, frutas, trivialidades que no momento em que se está imerso em hábitos, não valoriza como deve. Meu pai me fez amar a música e a filosofia, reconhecer a espiritualidade como um cultivo ético necessário. Minha mãe despertou-me para a beleza, os detalhes dos procedimentos práticos, mostrando-me com sua coragem e criatividade, a importância dos projetos de vida, a avidez em compreender sempre mais o que ela apresenta de surpreendente, admirável, mesmo quando assustador. Minha avó paterna tornou minhas ausências toleráveis substituindo meus pais, quando se mudaram para Porto Alegre. Com seu acolhedor olhar, sua psicologia natural, ela me seduziu para o trato da terra, o uso dos temperos, a alquimia do cozinhar, a atenção para cores, texturas, ardores emocionais. (ANEXO C).

Marly ressalta uma geografia, um espaço que se temporaliza pela lembrança, e que é pleno de sensibilidade, cores, frutas, odores, tratos com a terra, cores texturas, ardores emocionais, reunidas com caldeirão de ingredientes – sinestésicamente se reúnem os saberes, os sabores, os pensamentos, as emoções e os projetos. O aprendizado com os familiares faz amar e inicia a trajetória de

aprendizado e paixão pela arte e pelo conhecimento, pelo cuidado e o vínculo afetivos.

Essa é a paisagem interior que Marly nos revela. Nessas pequenas epifanias, síntese do heterogêneo da narrativa que reúne diversas experiências e temporalidades na tecedura de um parágrafo-tecido ata o passado e o futuro:

Esse caldeirão de ingredientes serviria como alimento espiritual que me faria abraçar políticas ecológicas relacionadas com a estética do cotidiano, quando mais tarde desempenhei funções no ensino superior, como professora e diretora do curso de arte da URCAMP, Bagé. (ANEXO C).

Aqui a *arché*, a experiência primeira é conectada com as políticas ecológicas e a estética do cotidiano. Neste momento, aparece o que fazer de Marly a sua tarefa escolhida, a sua finalidade na vida. O despertar dos sentimentos e do estético se transformam em compromisso com o cotidiano e com o mundo transportado agora para as instâncias de decisão da política e da cultura.

Rosa também nos faz viajar por um universo de sonho, mas rememora com mais nitidez o seu fazer e o produto da sua fantasia. A matéria, o fazer a obra feita são envolvidas nessa atmosfera intensa emocionalmente falando:

Então, eu me criei naquela cidade de chão batido com a reserva do Guarita do lado, com bichos do mato passando pelo pátio, horta, pomar, jardim. Tive uma infância muito boa em uma comunidade muito pequena, onde todos se conheciam. Com as histórias de meu pai, os livros de minha mãe e as canções pantaneiras da Deja, responsável pelo andamento da casa, transformaram as noites iluminadas por lampiões de carbureto em pura magia. Eu tinha oito anos de idade quando chegou a luz elétrica para a cidade. (ANEXO D).

Rosa retrata essa ambiência natural que é também afetiva e fantasiosa, colorida pela sua emoção reminescente, em que as histórias do pai, os livros da mãe, as canções de Deja são pura magia, luz difusa que alimentou a sua atividade imaginativa. Marly e Rosa remetem à lembrança desse mundo poroso, criativo, afetivo, edênico e inspirador da infância. Marly e Rosa são também lugares, Tenente Portela e Bagé.

Esse caldeirão de vivências alimenta de líquido substancioso o pensamento, o sentimento e a atividade artística, a pesquisa em arte. Numa postura mais distanciada Marly amarra a sua narrativa com uma busca de saber,

Tempos depois, trabalhando numa escolinha de arte, testei esse cuidado sensível com o outro, pois ao trabalhar com crianças, eram tais lembranças que me vinham à mente, de modo intenso. (ANEXO D).

A busca de saber versa sobre esse cuidado sensível, com o outro, o que traz evocações da infância e ao mesmo tempo serve como explicação da sua trajetória. “Possivelmente tenha contribuído para escolhas como a da pesquisa que realizei com outras professoras sobre processos de formação da conduta criadora em crianças bem pequenas”.

Vemos que nesse esforço reflexivo rememorativo, à maneira de uma explicação, Marly narra a sua caminhada e vai nos mostrando uma direção. Depois de nos banharmos nesse universo mítico, onírico, estésico somos levados a uma tarefa explicadora racionalizadora, reflexiva. Com Perla encontramos esse encantamento, agora, no ato de dançar.

Apreendi muito nova (com 5 anos) a dançar e quem me ensinou foi meu pai. Lembro com saudade dos sábados, quando acordava com o som da música de um velho rádio invadindo a casa. E depois de despertar, bailava nos braços do meu pai. Ele foi meu primeiro e também o mais amado dos professores que tive. Nunca esquecerei dele conduzindo-me na dança. Segurando-me com suas mãos ásperas e calejadas. E o que mais me fascina ao recordar desses momentos é que mesmo ele sendo um trabalhador braçal a semana toda no dia de descanso era o mais sensível dos bailarinos. Quando eu dançava com meu pai tudo fazia sentido. E dentro de mim tudo se harmonizava, pois era prazeroso aprender com ele. (ANEXO B).

Perla recordando a dança com o seu pai lembra das mãos que a seguravam, da dança e da sensação de harmonia, com o aprendizado prazeroso e carregado de reconhecimento afetivo, após Perla ter falado que a atividade de arte-educadora dava sentido a sua vida, ela nos traz a informação de que aprendeu tudo com o seu pai. Esse movimento revela que a busca desse princípio no passado, antecipa o *telos*, o sentido vivido, e que a projeção dessa educadora bailarina nasceu com a dança paterna. Como numa cena de filme nos emocionamos com esse primeiro encontro com a arte e a felicidade. A tomada de consciência desse momento de emoção, para mim, mostra a base firme plantada no coração de Perla. Com Simone o cantar e o apreciar começaram em casa:

Meus pais são professores e desde cedo aprendi a apreciar música e literatura. Este gosto foi sendo construído através do rádio onde ouvia música e meu pai levava (ele era radialista dentre tantos ofícios que desenvolveu) a mim e a meu irmão pra dentro do estúdio quando não tinha quem ficasse cuidando da gente. Cantava em casa com meu pai que fazia brincadeiras simulando programas de auditórios com a criançada da rua e gravando a gente num daqueles gravadores “tijolos” de fita cassete. Percebendo o meu prazer na vivência musical. Eu fazia de conta que tocava piano, percutindo os dedos na mesa ou qualquer superfície plana e cantando como se o som saísse dos dedos. Também tinha mania de inventar melodias sem texto enquanto caminhava do colégio pra casa. (ANEXO E).

O cantar junto, o partilhar do clima emocional e fantasioso da música, o viajar com a leitura desperta a criança “arteira” para o mundo da arte. A atividade imitativa de Simone, típica da infância, na realidade serviu como trampolim para um desenvolvimento da criatividade musical que vai ser notada pelos pais, que darão seqüência a esta expressão. O ambiente familiar com o pai radialista e a mãe professora serviram como fonte de heteroformação inaugurando um caminho de aprendizados musicais na vida de Simone; assim ela pôde construir os seus valores de artista e educadora. Maxi, mais distanciada e profissional, relembra explicativamente das suas primeiras experiências de infância:

[...] por volta dos 17-18 anos de idade passei a me afirmar como alguém que se profissionalizaria no campo das artes cênicas interessando-me pela leitura de obras de Shakespeare e W. Allen respaldada na lembrança de que passei parte de minha infância e pré-adolescência a brincar de teatro em casa e na escola. Tomando como referência os estudos que tratam dos processos psicológicos e sociais de formação do símbolo e os estudos relativos ao jogo simbólico como modo de comunicação interna e externa o ato de brincar de faz-de-conta, considerado como manifestação primeira de expressão dramática potencial, em casa e na escola já revelavam uma tendência que por volta dos 10-11 anos de idade desencadearia um gosto especial pela encenação/dramatização como forma de comunicação e ser/estar destacando-se dentre os vários grupos de colegas de sala de aula. A hora do recreio significava então o tempo-espço de uma brincadeira séria, brincar de fazer teatro. (ANEXO A).

Maxi adota uma abordagem explicativa cronológica, não expondo uma experiência mais emocional, mas ela nos mostra o seu interesse. A leitura de Shakespeare está baseada nas recordações da infância, centradas nas suas brincadeiras e encenações, elas são o núcleo emocional e vivido gerador do que ela chama seu “gosto especial pela encenação/dramatização” que a especialista em

psicomotricidade relacional classifica agora, como “jogo simbólico como modo de comunicação externa e interna.”

Mesmo que haja um distanciamento por parte de Maxi, analisando racionalmente as suas vivências, e justificando-as com um discurso teórico, o que satisfaz a professora e educadora, na realidade essas vivências infantis foram a base afetiva e motivacional sobre a qual ela buscou fazer teatro, optando depois pela educação infantil e, mais tarde, pelos estudos sobre ludicidade, completados pelos de linguagens expressivas. Esse “gosto” nunca a deixou apenas se transformou com as diferentes opções em outros contextos de vida.

As narrativas de experienciação aqui expostas mostram que no momento inicial da descoberta de uma intenção artística, mistura-se o ambiente familiar, heteroformativo, como o conviver afetivo entre pais e filhos, na aparente naturalidade dos ambientes espontâneo. Esta é uma primeira tomada de consciência. A maioria envolvida no clima emocional, nesse universo concentrado de vivências e de fantasias, aqui aparece uma primeira imagem de si em contato com a arte, e consigo mesmo.

3.2.3 - Projeções de si – Telos

Busco olhar nesse momento as tomadas de consciência, as reflexões, as projeções que marcam a identidade em evolução através da experiência vivida das arte-educadoras. Essa busca revelou um movimentar-se, um tender para um sentido, para uma direção. Aqui ficou claro que aquela primeira experiência que poderia ter sido apenas um momento de deleite individual, na realidade provocou uma descoberta de si que levou ao compromisso com a arte e a educação ao longo de uma vida. Maxi pode falar por si mesma:

Considero a Psicomotricidade um marco uma vez que pude reconhecer no âmbito dela que manifestações expressivas como a dança, a música, o teatro que faziam parte de minha história, representavam uma forma simbólica de comunicação com o mundo. Compreendi que a minha relação comigo, com o outro, e com o meio transcendia o racional, o material. Era

corporal, mas também, era e é visceral, intuitivo e que não cabendo nas formas do formal das escolas tinha de encontrar outro modo de manifestar desejos, intenções, saberes e fazeres que estivessem para além do pré-concebido, do socialmente aceito. (ANEXO A).

Maxi toma consciência do divisor de águas que foi a psicomotricidade porque ela encerra as experiências espontâneas, ou nem tanto, do passado com as artes cênicas, servindo como um elemento de ligação com a academia, a tarefa educacional. Esse movimento reflexivo leva-a a ampliar a percepção de sua consciência e de que sua relação consigo e com o outro transcendia o racional e o material, sendo corporal, visceral, o intuitivo apresentou-se como uma nova etapa da vida de Maxi, o que considero como um processo de autoformação, como o assumir o poder de significar a si mesmo no reconhecimento e na invenção de si. Mais adiante Maxi completa:

Ao longo deste processo, fui então descobrindo que para se trabalhar com educação de crianças, etapa tão aberta à ludicidade, era necessário que os adultos também permaneçam abertos, receptivos e provocadores às manifestações lúdicas dos educandos. (ANEXO A).

Aqui Maxi revelou o seu processo de aprendizagem, que completa o processo de descoberta de si mesma, antes descrito, e que revela o seu lado profissional e mostra o seu ganho de consciência de que os adultos é que precisam ser trabalhados na ludicidade, pois eles precisam lidar com a sua “criança interior” para desenvolver um trabalho mais interativo de educação infantil. Penso que uma nova proposta ganha corpo aqui, Maxi cria uma nova tarefa para si:

Iniciava-se uma nova etapa de vida e formação em que agora me descobria uma profissional da educação, a ela ligada pela curiosidade de conhecer, manifestar e disseminar saberes relativos à formação de educadores, sobretudo, infantis cujo processo formativo incluisse destacada atenção e conscientização para o exercício manifesto e desculpabilizado das linguagens expressivas nas práticas docentes. (ANEXO A).

Maxi reúne numa nova etapa, a sua vida e formação propondo-se a ser uma nova profissional da educação que se identifica como formadora de educadores que dissemina saberes, e mais do que isto, como conscientizadora, do exercício livre das linguagens expressivas. Aqui ela reúne o valor do saber e o da experiência expressiva como formadores, saindo do mero ritual da aula, como uma tarefa para o

aluno realizar, ela quer engajar o professor nessa experiencição do lúdico articulando com o seu próprio modo expressivo, pressupondo uma concepção de ser humano mais complexa.

E, ela trabalha com a formação inicial de professores de educação infantil, “a vivência lúdica pessoal” servindo como instrumento de comunicação com crianças, jovens adultos, em um âmbito escolar ou não. Portanto, ela extrapola a atividade lúdica do espaço-tempo da infância, ou da escola, pois é a formação da pessoa que agora é o foco de Maxi. Se a sua *arché* era a experiência lúdica, cênica, da dança, o seu *telos*, a sua finalidade é fazer com que o adulto reconheça o seu aspecto lúdico, criativo. Há uma busca de interiorização e de integração.

A busca profissional, de ser atriz se transforma através da prática lúdico-corporal e da leitura do jogo simbólico, uma síntese da sua obra de vida. Um novo arranjo para uma finalidade mais profunda, a interiorização e a complexificação do ser humano através da via corporal e simbólica.

Perla representa um belo movimento de afirmação de si, e de outra síntese:

Até que no início do ano letivo de 2001 tive um professor, Hugo de Souza, que conseguiu me “enxergar”. Deixei de ser invisível. Suas aulas eram fascinantes, então comecei a mudar. No outro ano tive aulas com a professora Soraya, e ela também contribuiu muito no meu crescimento, pois me ouvia e me entendia. (ANEXO B).

Perla foi reconhecida como pessoa, e como ser presente para alguém, com vínculo afetivo e com significado para si mesma, tomou consciência de seu valor. Como vemos, aprender aqui não é uma visão conteudista, ou de acúmulo de informação, mas de mudança de direção e de identidade, de projeto de si. Este ponto de mudanças prepara o assumir de uma nova tarefa, de novas atitudes, de um novo projeto.

Decidi que deveria ser professora. Quando comecei a trabalhar, depois de formada. Comecei a fazer aula de balé e jazz. Tive também algumas aulas de dança afro. Comecei a ensinar o que sabia para algumas crianças do bairro. Essa atividade deu origem a um grupo de dança e o objetivo era e é resgatar a história negra, criando uma memória coletiva, que não se restringe a uma educação em um pólo Eurocêntrico, introduzindo africanidades brasileiras nos conteúdos a serem trabalhados nos encontros e principalmente lutando contra qualquer forma de racismo e discriminação baseada na cor, raça ou etnia. (ANEXO B).

A frustração através do contato com outra realidade mediada pelos professores vai transformar Perla. Vemos que da atitude de negação da escola, da sociedade instituída adotando uma postura puramente de reclamação vazia, ou desdém Perla retrabalhou a sua revolta e construiu um novo horizonte para ela, de resgate da identidade cultural negra.

Nesse momento tornei-me Arte-Educadora e o motivo que me levou a trilhar este caminho foi perceber que existem jovens que como eu precisei, precisam ser respeitados, valorizados e ouvidos. E nas minhas oficinas de dança de lendas africanas procuro basear meu trabalho na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia dos educandos. (ANEXO B).

Como Ricoeur nos ensina, motivo não é causa. Seguindo por essa via leio esta afirmação como tomada de consciência da identidade de Perla, como um movimento reflexivo, de um voltar-se sobre si mesmo, e que nos revela a projeção de uma Perla heróica e libertadora, revelando os valores que a orientam em que são valorizadas a dignificação e a autonomia criativa dos alunos vistos não apenas como um número na classe, mas portadores de um valor em si mesmos precisando ser realmente ouvidos e reconhecidos.

Já na área pessoal realizo-me ao poder ajudar pessoas negras que como eu, sofrem ao ver o racismo se materializar em suas vidas. Eu sou consciente das cicatrizes que o racismo deixou em mim. Mas quando luto para que o racismo não deixe marcas profundas, que não afetem a personalidade de meus alunos de dança sinto-me forte. (ANEXO B).

Essa visão épica aqui nos reafirma que Perla busca resgatar a si mesma e aos outros, e que no fundo ela está em busca da felicidade, do equilíbrio vital. Posso conectar essa busca com o começo, com a *arché* da relação harmônica entre o seu pai no ato de dançar. A primeira quebra afetiva foi na escola, quando ela se sentiu invisível e, depois, da morte de seu primo. É toda uma raça, e a africanidade que é atingida por essas agressões, ou não-reconhecimento. Perla constrói um novo caminho e um projeto de vida e de profissão, uma finalidade que busca resgatar o ser humano como fim em si mesmo. Vejo tomada de consciência de si, e projeção imaginária de uma tarefa para a vida, a partir do ambiente escolar e da atividade lúdica e criativa da arte.

Marly também se dá conta de sua trajetória e pensa na totalidade da vida humana, no processo vital humano revelado pela arte-educação:

O que ali estava acontecendo, hoje sei, era um mapa de sentido acerca do exercício de ser criança, esboço de visibilidade ético-estética e política para agregação de valor e atenção ao modo como partes, fragmentos, fractais de tempo e espaço se vinculam ao corpo e em conjunto aparecem em registros como desenhos, pinturas, modelagens, construções de adereços e indumentárias usados em brincadeiras. As experiências de ensino posteriores me mostrariam que naquele instante o que havia para pensar eram dilemas da condição humana como nascimento, crescimento, ausências e presenças, metamorfoses articuladas para conter e serem contidas no espaço da escolinha. (ANEXO C).

A acumulação dos tempos díspares (passado pretérito) – estava acontecendo, (presente) hoje sei, as experiências de ensino posteriores me mostrariam (futuro do pretérito) ilustram as idas e vindas do pensamento no tempo, o movimento de trazer o passado contínuo e o futuro do passado, agregando-os ao presente nos mostra a atitude reflexiva sobre o tempo que passou, que estava passando que iria passar, retomado pelo pensamento que hoje avalia, redireciona aquela experiência, aquela aprendizagem por um referencial teórico que representa um avanço na caminhada, um novo olhar, o que se processou e é projetado a partir dessa perspectiva. E esta reflexão conclui, direcionalmente que o que havia-há para pensar são os dilemas da condição humana, como nascimento, crescimento, ausências e presenças, metamorfoses.

A compreensão que hoje tenho do trabalho pedagógico revela que a experiência com a arte necessita fazer sentido, e que esse é um problema de avanço e retorno no tempo, para que haja recortes e agregação de valores a idéias e imagens que possibilitem cartografá-los em termos de produção continuamente mutável. (ANEXO C).

O fazer sentido aqui é o estar vinculado ao vivido que é mediado por uma forma, e que pode ser lido na relação entre os seres humanos que buscam expressar-se.

Essa criação contínua no trabalho com a experiência da arte, para ela, necessita de valores que sejam identificados nessas experiências vitais, reminiscências que são continuamente reelaboradas, e que necessitam fazer sentido, adquirir valor para a pessoa. O sujeito que cria e o que vê /lê recria a obra tem que produzir sentido com ela/a partir dela, ou seja, experiências significativas para a sua vida pessoal e estética.

O clima da época foi se tornando pesado pelas pressões do modelo capitalista, principalmente pela exigência da aceleração técnica e racional, pelo tipo de exercício do poder que imprimiu às instituições sociais. Pensar a arte como atividade complexa, transcendendo a ação de sua produção forçou atualizar conceitos. Essa atualização foi o que me permitiu revisar o valor e o sentido de antigas propostas pedagógicas, e o que me fez escolher as que mais me afetaram, porque são as que mais fazem proliferar perguntas acerca do que sou, faço, compreendo e tento introduzir no meu relacionamento com outras pessoas, lugares, até que o grande Outro, o Destino venha me perturbar.(ANEXO C).

Aqui Marly nos mostra o contexto de suas mudanças, o contexto em que se movimenta e como lê essa realidade, ressaltando-se a aceleração técnica e racional e pela pressão institucional afetando o trabalho da arte-educação e fazendo-a rever antigas propostas, aquelas que participaram da sua formação e que renovadas pelas novas experiências levam a questionar-se a si mesma: quem é e o que faz. Esta reflexão que ela empreende, esta tomada de consciência do seu processo, do seu aprender, afeta a sua projeção e ao assumir a sua autoria nesse processo favorece a uma tomada de consciência de si, da sua autoformação.

O universo mítico-mágico recriado nas reminiscências opõe-se a esse mundo racionalizador e puramente economicista que despreza a subjetividade mais profunda e livre. Marly se inclui nesse processo vital, e de continua revisão de suas propostas que vão na direção do humano que está em constante transformação, mas que cria um sentido, uma direção, um valor, em tensão com esse Destino que ameaça o seu processo-projeto vital.

Rosa Coitinho se fez presente com outra dinâmica de viver:

Tenente Portela foi minha educação estética. Passo Fundo me ensinou a estudar sempre. Madri me deu a formação técnica. Mas foi na especialização em Arteterapia, na Urcamp-Bagé, que revi os preceitos da arte-educação e as possibilidades da arte como estatuto unificador, pois ela é constituidora de significação simbólica. Penso que de certa forma o fazer artístico acontece ao redor de uma dimensão que convoca a uma reflexão, a um despertar de mundo. E neste espaço de arte, reorganizamos o nosso mundo. O fazer artístico para mim foi sempre um depoimento sobre minhas necessidades, principalmente depois de tragédias pessoais. No mergulho que dou ao elaborar um desenho e sua execução sobre a pedra litográfica, ocorre liberação de energias contidas, que são catárticas, reveladoras, que requerem uma contextualização e um significado. Esse processo é libertador. É um prazer que vem acompanhado de uma sensação de limpeza que me remete para além do sensível. Então, fico de bem com o mundo. (ANEXO C).

Rosa faz a síntese de sua trajetória, a interpretação de sua vida ligada às artes. Revê os seus passos, marca os lugares-tempo importantes e assume a sua transformação pessoal e profissional, pois é com a arte-terapia que ela conclui o seu relato, fazendo-a a atividade unificadora porque constituidora de uma significação simbólica, que convoca a pessoa a uma reflexão, um despertar de mundo. Aparece a função catártica da arte, ainda mais claramente, percebe-se o mergulho que ela dá para elaborar um desenho que se transforma em uma liberação, uma revelação de energias contidas que pedem contextualização e significado. Aqui Rosa nos mostra a força da arte que através de uma operação de significação, a elaboração de uma obra, na realidade está conectando com forças profundas corporais e anímicas, e que pedem uma interpretação. Essa atividade é libertadora, gera prazer e sensação de limpeza, que nos coloca para além do sensível, incluindo-o, ou seja, há uma reunião simbólica entre o consciente e o inconsciente equilibrando o indivíduo, pois nessa tarefa são mobilizadas a força, a energia, e o sentido que emergem ao serem concretizados em uma forma, que transcende o imediato, o sensível, e o inteligível, reunindo-os em uma nova síntese. Essa atividade reelabora as tragédias pessoais, pois é um depoimento sobre as suas necessidades maiores.

Penso que Rosa coloca a arte como busca do equilíbrio vital, busca de felicidade e busca de sentido, no dizer de Josso. A tragédia, segundo Rosa, desequilibra os referenciais existenciais, desfigurando os valores e o sentido construídos até então. A arte renova o ser na existência dando-lhe um novo significado, a partir de dentro e transcendendo os limites do que é visível, precisando de uma forma artística para criar um novo caminho de vida, e de valor.

Simone também manifestou a sua projeção de si, e a finalidade do seu engajamento pessoal na arte:

Ainda dou aulas nesta escola onde desenvolvo um projeto de construção de platéia [...] Ali eu descobri o prazer de ensinar música. De seduzir através do conhecimento e ser capaz de mudar a condição de vida das pessoas. Passaram por mim crianças que hoje decidiram fazer da música sua profissão tanto na área popular como na erudita. E também crianças que decidiram ser educadores. Me sinto responsável por essas pessoas e é isso que me faz continuar dando aula. Esses dois ofícios, o de artista e o de educador se entrelaçam e se alimentam. Tenho consciência de que a Rádio Esmeralda não seria o que foi se eu não fosse educadora e o meu trabalho como educadora seria outro se eu não tivesse passado pela experiência de um trabalho tão produtivo e popular como este espetáculo. Sigo acreditando no papel do arte-educador como transformador de vidas e de realidades. O

arte-educador tem como matéria prima “o momento” a vivência de fenômenos que não são verbais. Essas vivências dão outra dimensão para a vida das pessoas. (ANEXO E).

O projeto de construção platéia é o lado reverso da posição de artista de palco para Simone vivencia. Nele se concretizam duas carreiras a de educadora e *show-woman*, elas não se opõem, mas são uma extensão da outra.

A descoberta do prazer de ensinar música, no fundo é a confirmação do projeto de ser professora de música, lá de Dourados. Essa afirmação nos mostra o reconhecimento da experiência vivida pela arte-educadora e tem um acento de tonalidade afetiva positiva. Simone coloca no mesmo patamar o Show da Rádio Esmeralda e o trabalho na escola, reunindo-os numa dialética da sedução e do conhecimento. Simone tem que seduzir, encantar cantando no palco e despertando valores através da música, revelando a sua verdade como pessoa e, na sala de aula, ensinar as crianças a reconhecer a estrutura de uma música, saber apreciar, ter prazer inteligente com ela. Essas atividades estão inseridas num processo de busca de felicidade e de conhecimento, o prazer de ouvir e de tocar, é acompanhado da descoberta de si, e do conhecimento musical como um saber prático a serviço da boa audição e da interpretação musical, do reconhecimento do seu gosto e da formação de valores musicais.

O Projeto de Simone é o de transformar vidas e pessoas, dar outro significado para elas a partir de uma atividade não verbal, portanto, essa transformação não passa somente por um discurso sobre um comportamento, ou sobre o que se deve fazer, mas passa pela experiência sensorial, afetiva e ao mesmo tempo racional do processo do aprendizado com a música.

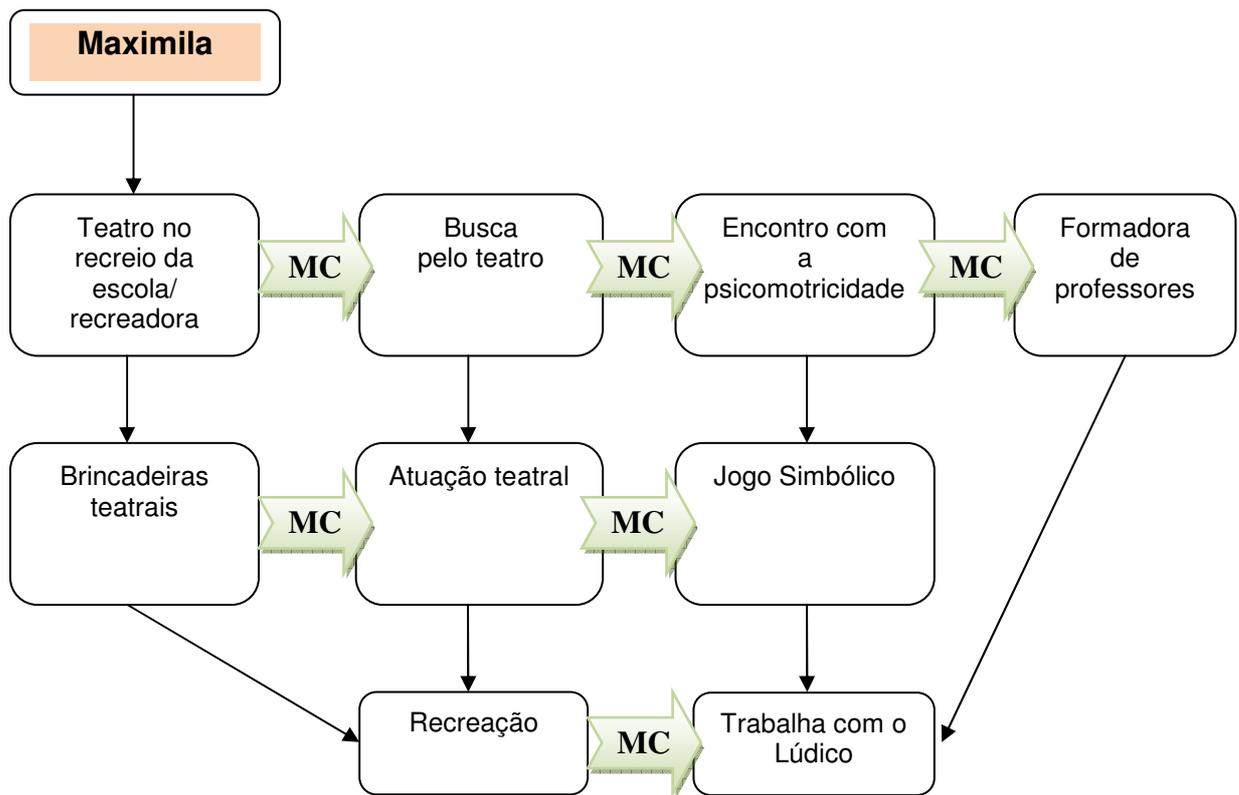
No desenrolar das narrativas lidas há uma mudança de nível, um amadurecimento, ou uma acentuação, uma descoberta de novas possibilidades. O que vejo de semelhante entre elas é a importância da vivência interior desses eventos, e a sua conexão com o mundo da arte, não é só por recordar, mas porque é central para o trabalho com a arte a conexão com esse mundo interior. O projetar-se realiza não de maneira linear, mas no diálogo com o tempo e as circunstâncias, com essa experiência inicial e profunda. Esse mundo interno, dos sentimentos, das sensações, das vivências ganham forma.

A relação *arché-telos* revela que esses textos biográficos são uma fonte emocional, vivencial de sentido, que surge a partir de um movimento regressivo: o passado transformado num horizonte de expectativa integrado ao presente da narradora – primeiro em direção ao início do valor da experiência estética, criadora, afetiva, realizada nesse núcleo familiar. O ser artista em formação incuba dentro dele essa experiência, essa energia que transcende o imediato do contexto, ainda que por vezes se alimente dele. Na fase produtiva, de se assumir como educador e artista (Maxi buscou a psicologia e a Educação Infantil, Perla a dança africana) transformam-se os objetos e objetivos visados ao se constituir como arte-educadora, e um novo horizonte se abre, uma nova identidade aparece como pessoa e como professora. Ao aproximarmos *arché-telos* focaliza-se a atenção consciente na caminhada, no seu próprio processo e o projeto ganha novos contornos; aparecem tarefas e finalidades não entrevistadas.

Posso afirmar que o ser-a-vir dessas arte-educadoras é a tarefa de transformar as pessoas pela conscientização, experienciação, transformação em linguagem do seu mundo interior, estruturado numa relação indissolúvel corporeamente, ação imaginativa, reflexiva e expressiva, ou seja, indo para além da mera visão funcionalista da professora como mera aplicadora de um currículo e, atingindo o plano da realização pessoal no buscar permitir ao outro experienciar os seus poderes criativos implicados em uma dimensão sensível do ser.

Dando continuidade a esse balanço projetivo, agora situo o olhar panorâmico nas relações de concordância discordante que estruturam as narrativas visualizando uma narrativa integradora com vistas a uma maior compreensão do processo-projeto das professoras. Podemos construir um diagrama que mostra esquematicamente o movimento que acontece nessas narrativas.

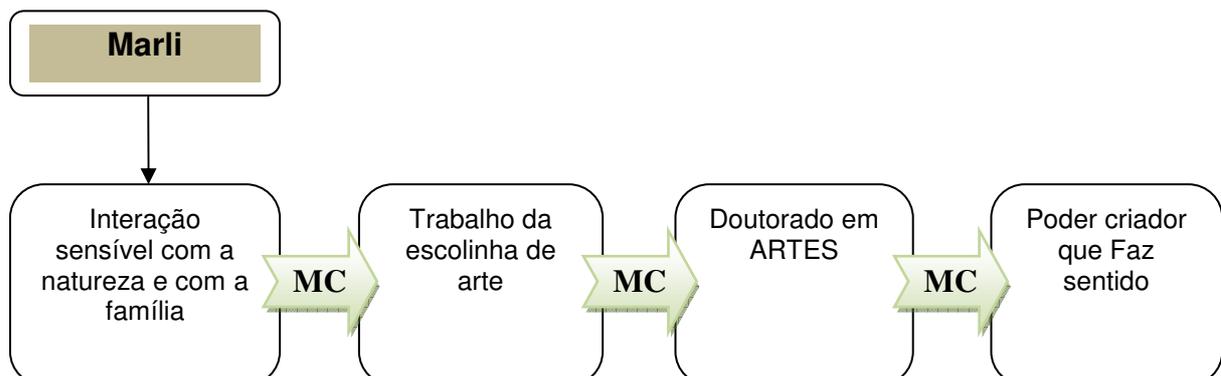
3.3 - Diagramas dos processo-projetos das arte-educadoras



Fonte: Do Autor

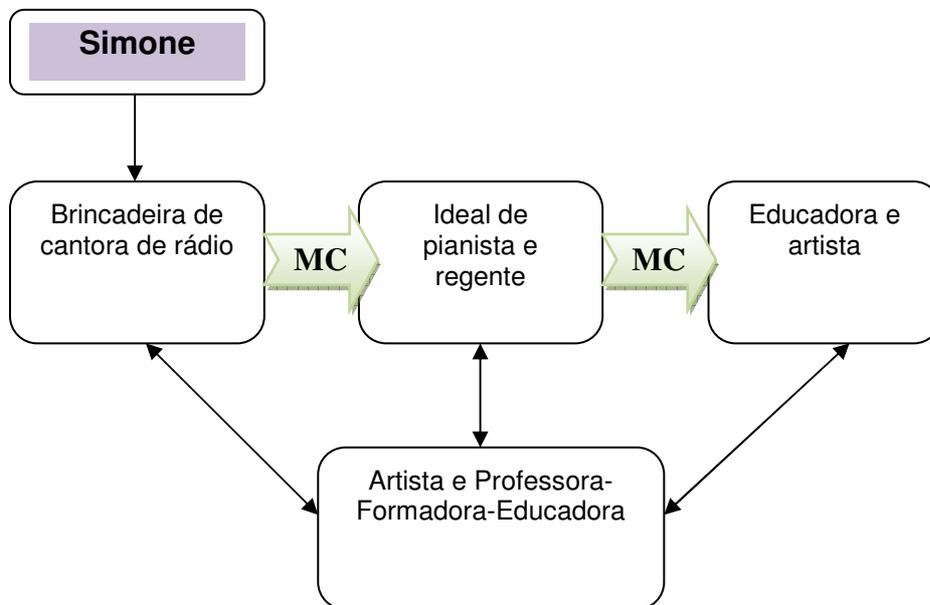
MC: Momento Charneira

Finalidade de ser - conscientizar os professores adultos do potencial lúdico, de uma infância a ser resgatada na sua relação com o corpo e o jogo simbólico.



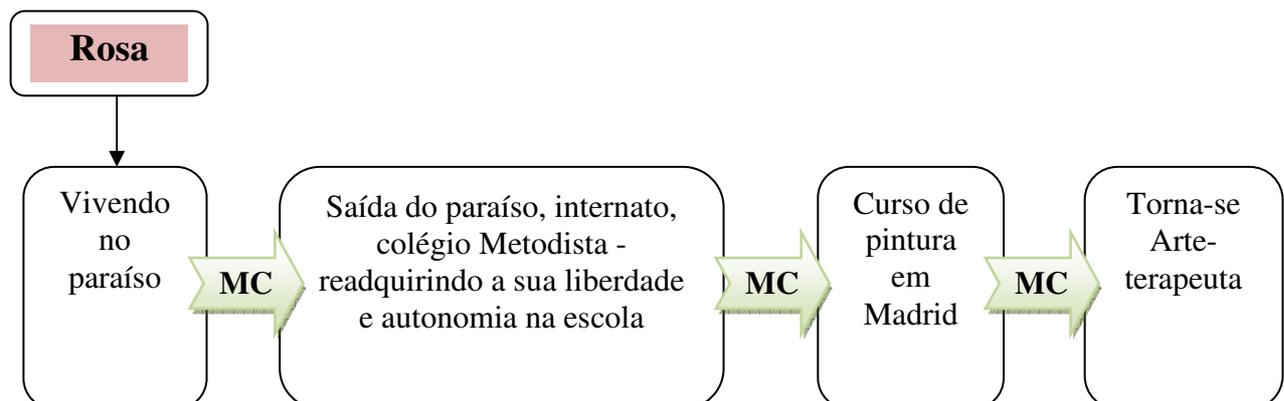
Fonte: Do Autor

Finalidade de ser - integrar a arte com o cotidiano em uma visão política de crítica ao tecnicismo integrando a arte com a vida em um movimento criador que faz sentido.



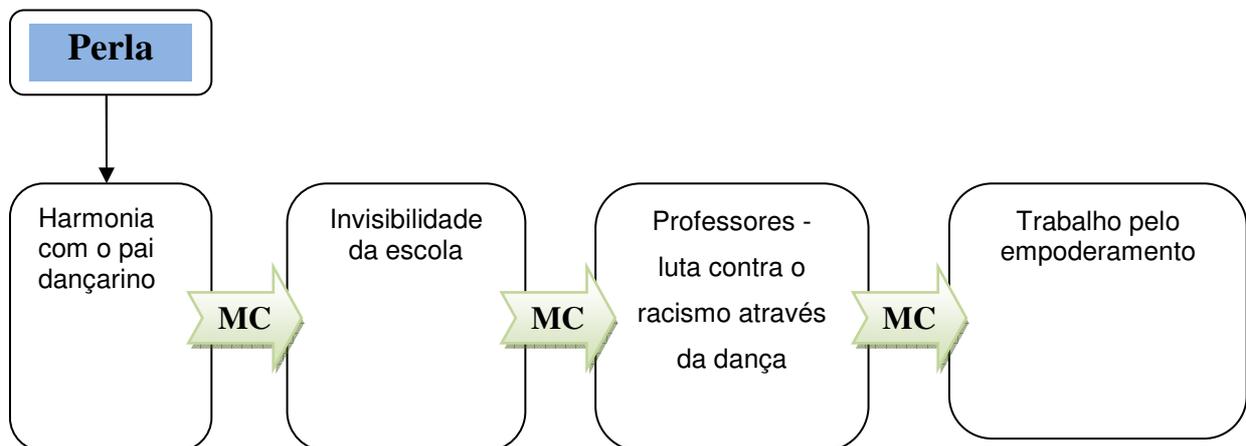
Fonte: Do Autor

Finalidade de ser – ser artista e professora como formadora-educadora que através de uma dinâmica de uma arte não-verbal dá outra dimensão para a vida das pessoas.



Fonte: Do Autor

Finalidade de ser – libertar através do fazer artístico, harmonizando o seu mundo interior através da liberação das energias contidas, que buscam ser reconhecidas através do significado.



FONTE: Do Autor

Finalidade de ser – pôr-se a caminho em busca do seu empoderamento, sentir-se forte. Ponto de virada – Perla assume uma tarefa de superação do racismo, de empoderamento de dentro para fora, autonomia e autoria.

Constato, primeiramente, uma unidade inicial, com uma experiência afetiva, de auto-descoberta em um ambiente familiar e natural não intencionalmente favorável, mas estimulante. Na fase adulta há uma relativa separação/busca do seu espaço profissional, provocando uma diferenciação de si, mas os laços com aquela experiência primeira não se apagam, mas servem à novas elaborações, com novos sentidos pertinentes a novos contextos. Desse olhar-se para si em processo de

projetar-se e utilizando do poder de significar a si mesmo, a autoformação de si, observo uma nova unidade, agora apontada para o futuro, o assumir de uma nova tarefa.

Os momentos-charneira que são pontos intermediários entre dois momentos, na realidade vão mostrando as transformações que significam mudanças de fase de vida. O processo de adultização reúne um compromisso com a experiência inicial e, ao mesmo tempo, as transformações que vão levando o sujeito a se ver como um arte-educador: as mudanças de visão, por exemplo, do diletantismo ao profissionalismo, da visão puramente artística e a definição de si como arte-educador.

Os pontos de virada marcam aquela mudança em que para além de seguir uma trajetória, faz-se uma afirmação sobre a sua tarefa como arte-educador, uma tarefa essencial, e escolhida como o seu projeto de profissional da arte-educação, conclusão que veio acompanhada de um processo histórico e motivacional. Distanciando-se um pouco do ambiente familiar e de formação profissional posso ver que as singularidades se afirmam como promotoras de uma transformação, no mundo, no outro e em si mesmas a partir da arte-educação. Nesse momento da leitura de si, o desejo de fazer, o futuro, o que se espera é mencionado no presente, trazido pela atenção consciente para o corpo do texto, que se transforma em uma plataforma de lançamento de um projeto, agora mais conscientizado, e em que podemos ler um processo de individuação como conceituado por Josso, ou seja, o processo de tornar-se a si mesmo.

Ao sincronizar o processo dos momentos-charneira com as linhas de concordância/discordância, vejo que a crescente tomada de consciência do ser arte-educadora promove uma percepção do que é obstáculo, desafio a ser superado tanto exteriormente quanto interiormente. Posso pensar que Perla ao descobrir-se poeta, bailarina na perspectiva de sua participação na arte, pode rever a sua condição de marginalização e transformar numa bandeira de luta essa mesma desvalia para ser o seu móvel no trabalho artístico. Para Simone o contato com a arte erudita vai ajudá-la a construir o seu foco no trabalho com coral numa linha mais popular e a sua atividade como professora e como artista, ao invés de lhe criarem uma barreira, ou de querer reduzir um ao outro, serviram para aumentar a complexidade do seu processo-projeto de arte-educadora e artista. Marly no seu

contato com a arte vinculada a vida e ao poder de criar, percebe no poder racionalizador da ciência, na sua versão mecanicista uma pobreza humana à qual a arte é chamada a reparar. Maxi como formadora de professores refletiu que uma Educação Infantil sem linguagens expressivas e sem trabalho lúdico com o próprio adulto fica limitada na sua capacidade transformadora. Rosa que sempre buscou ser uma formadora de artistas, de bons e inventivos criadores através da arte-terapia releu os seus próprios momentos de dor, e se dedica a uma arte mais interiorizada.

Vejo que a experiência inicial é revisada pela atividade do educar, pelo viver a sua própria vida refletindo sobre si mesmo, e que a linha concordante do desejo de ser arte-educadora é enriquecida pela linha discordante dos obstáculos, das dificuldades, da desvalia ou incompreensão da tarefa de educar com a arte, o que faz com que o próprio arte-educador reelabore o seu projeto de vida pessoal e profissional.

Analisando as trajetórias das arte-educadoras vemos como ponto de semelhança um momento de ligação afetiva com o meio ambiente familiar; há uma separação dessa referência e a construção da individualidade. O profissional não se resume apenas ao professor na sala de aula, como acontece com a Simone, que dialoga com a sua atuação como artista de palco; a Perla, que cria coreografias com os alunos e se apresenta, mostrando o seu drama e o de uma coletividade transfigurados em uma dança-teatro. Rosa, em primeiro lugar, trabalha segundo os padrões da escola vigente, mas não aceita muito e busca uma situação mais de acordo consigo mesma, vai para Madrid, se transforma em educadora de artistas e, depois, arte-educadora. Maxi quer ser atriz, mas em contato com a instabilidade da carreira de atriz, muda o seu projeto para a Educação Infantil e, com a psicomotricidade mergulha fundo no corpo e no jogo simbólico. Ela retomou o projeto artístico a partir das linguagens expressivas e com o seu posicionamento de ser positivamente uma mediadora do mundo adulto com o mundo infantil pelo lado, agora, do adulto e não mais da criança como no teatro infantil.

Simone desenvolveu dessa relação inicial com a rádio uma potencialidade criadora, se identificou com o canto e o coral religioso, mas foi em Porto Alegre que concretizou uma carreira como professora e cantora. Quero dizer com isso que ela foi mais coerente com o seu projeto inicial, ainda que ele tenha passado por mudanças. Marly parece mais ligada a esse mundo primeiro da experiência infantil e

familiar, pois na sua carreira de professora aproveita as experiências com os alunos para lembrar a sua própria infância e ressignificá-la e, depois, na experiência com a oficina do mestrado, resgata com as mulheres pesquisadas, as reminiscências da vida, mas o mais importante é que assume a postura de valorização do poder criador, mutação constante do ser que se inventa numa forma.

As trajetórias nos mostram que aos poucos essas arte-educadoras vão encontrando o seu caminho e se sentindo cada vez mais responsáveis pela sua atividade, saindo da visão tradicional da imitação de modelos e chegando a níveis mais profundos de relação com a interioridade de si e do outro. Mesmo Perla que nos parece mais ligada no mundo externo, na luta racial, na realidade, vê essa questão também passando pela criação, pela interioridade, pela imaginação. Acaba criando uma empatia, uma comunicação mais profunda. Essas arte-educadoras parecem fazer uma ligação do consciente com o inconsciente. Podemos retomar aqui a figura do balseiro em Josso (2004), aquele que acompanha numa travessia, serve de mediador, ou seja, eles permitem aos dançarinos, cantadores, escultores uma nova identidade como pessoas criativas e conscientes de si mesmas, conscientes do mundo interior, do mundo cultural, da sua criatividade e do seu próprio corpo.

Pude constatar que essas arte-educadoras foram se diferenciando ao longo de suas vidas de um papel de fruição foram se articulando com o mundo e utilizaram a sua conexão íntima com o seu afeto, com a sua intuição e criatividade como potência, para atuar na realidade cultural, social e psíquica dos seus alunos e de si mesmas. A atividade arte-educadora faz sentido, pois possibilita às pessoas aprender a criar experiências significativas e tomar contatos com elas em uma forma, valorizando as relações, sentimento, superando a condição de um robô guiado de fora para dentro.

Esse é o papel de autoformação da própria arte. A arte funde, faz uma sutura, uma unidade emoção/ razão/intuição/sentimento, mas reunidos numa forma concreta, numa vida encarnada existencial, que ao mesmo tempo é transcendida pela imaginação.

Na perspectiva da compreensão das narrativas das arte-educadoras vista em um nível de abrangência maior, em que podemos integrar as suas experiências numa trama narrativa que possa costurar um novo texto em que elas possam se ler,

recrio a operação da colocação em intriga como Ricoeur nos coloca: a concordância discordante.

Apresento aqui, desdobrada, a concordância discordante e o que pode depreender das leituras das memoriais das arte-educadoras.

3.3.1 - Linhas de concordância

O arte-educador busca propiciar liberdade, autonomia e autoria para o aluno – possibilitando a auto-expressividade e a autoformatividade.

O arte-educador quer sensibilizar como ele mesmo contata com a sua sensibilidade, como uma escuta consciente do mundo interior de si e do outro.

Prazer de aprender outro código expressivo que não o verbal-escrito.

O arte-educador deseja promover o bem-estar e a felicidade dos outros e de si mesmo, na descoberta dos seus pontos de harmonia internos, e na relação com o outro, arte como forma de terapia.

Pude observar que as linhas de concordância nos remetem a uma ação formadora, propiciadora, que diz respeito ao papel do professor, e que estão relacionadas com a busca de liberdade, expressividade e sensibilidade. Essa busca envolve o sujeito no seu aspecto sensível e interiorizado, mas que precisa trabalhar no diálogo com a exteriorização, com a cultura, com o outro. Lemos essa sensibilização e expressividade como uma busca de equilíbrio vital, psicossomático, uma harmonia entre o pensamento e o sentimento. O arte-educador estimula a transformação das sensações, sentimentos, e ideias em formas significativas.

3.3.2 - Linhas de discordância

O domínio da tecnociência da racionalidade instrumental impõe um padrão não-afetivo, não criativo, que desconhece a singularidade e interação interpessoal.

A escola via de regra despersonaliza o estudante, não reconhece a sua interioridade, nem a sua cultura, ou origem étnica, o que torna o aluno invisível, transparente.

A escola em geral cria uma barreira entre o mundo adulto e o infantil, negando a ludicidade, e a inventividade, pois que essas dimensões são associadas ao mundo da criança, e vistas como um resquício do passado, de pouco valor e utilidade no mundo.

Ainda existe uma visão de ensino da arte que trabalha com uma visão de modelo pronto, do que deve ser aprendido pelo aluno, tanto na forma, quanto no conteúdo, dificultando ou impedindo a sua livre expressão.

Na linha discordante temos a visão da dificuldade, da escola, das instituições, do mundo adulto em geral de compreender um padrão que não seja apresentado ou situado em um contexto racional, explicativo, ou submetido a normas de comportamento externas ao indivíduo. Muito pouco da pessoa aparece no contexto social.

Constato uma despersonalização e ao mesmo tempo, uma homogeneização das ações, dos desejos e, principalmente, das expressões, ora ligadas ao contexto discursivo impessoal, burocratizante, da escola que valoriza a transmissão de modelos socialmente ratificados, ora ao pólo dos modelos estéticos impostos pelo mercado veiculados através da mídia.

Ao compararmos as narrativas, as suas transformações, colocando-as sob a dialética da concordância e da discordância podemos ter uma nova perspectiva. Elas me fazem visualizar o processado que foi elaborado no vivido: o conflito entre o projetado que moveu a caminhada, e as dificuldades, os impedimentos, o que se quer superar, para se realizar o desejado. Nesse contraste ressalta-se o projeto motivador na sua relação com os obstáculos. Temos o projeto de sensibilização, de comunicação do interior com o exterior, da compreensão de si mesmo e do outro, do bem-estar provocado pelo aumento da auto-estima por se descobrir criador em meio à exclusão. A efetivação de um educação que parte de

uma experiência significativa: os sujeitos se constroem no contraste com a despersonalização, a homogeneização, a falta de contato com o mundo interior, a burocratização das ações em que o professor se transforma em mero executor. Essa tensão que caracteriza toda a narrativa vai revelando uma intenção significativa. Essa intenção significativa que é apreendida no fechamento da narrativa, que lê todo o processo sem descaracterizar o passado, mas transforma-o a partir das expectativas e experiências, dos acontecimentos vividos incluindo-os. Se olharmos as narrativas buscando reunir o processo-projeto da arte-educadora construído na análise vertical, e numa análise horizontal, as aproximações com um olhar que toma em conjunto o que foi narrado, os sentidos, as direções, as transformações por que passaram as arte-educadoras, poderemos construir uma nova narrativa, ou uma nova análise que amplie o potencial significativo dessas vidas, desses projetares.

No fundo, o que subjaz a todos os projetos é esse novo arranjo cultural que está emergindo com uma nova aliança entre o corpo, a imaginação e o pensamento que tornado visível nesse pequeno espaço que a escola possibilitou. E essa nova aliança entre o corpo se insere na dinâmica de uma pessoa encarnada no mundo, explorando os seus potenciais de felicidade através do ato criativo.

Essa nova visão também mobilizou Josso tão preocupada com os processos de formação e com as experiências significativas.

Como em todas as culturas conhecidas, a cultura dita ocidental prevê lugares sociais para os seres que investem mais funções em funções criativas. Os artistas assim são socialmente mandatados para explorar o sensível e o imaginário, ao passo que os intelectuais têm um lugar particular no mundo das idéias e os políticos no mundo da gestão da vida coletiva, etc. Esses lugares socialmente pré-definidos traduzem-se por percursos educativos, lugares de exercício (instituição, organização ou empresa), de visibilidade (mediatização) e de memória (ritualizações) que vêm por seu turno alimentar, mas às vezes esterilizar, as tentativas que inovam ou as explorações que constituem uma parte do trabalho social dos seres que vivem esses 'papéis' ou figuras antropológicas socioculturalmente pré-definidas. Como todo e qualquer ser humano, os artistas vivem das suas heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam, igualmente, trabalhar a partir das suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior (JOSSO, 2004, p. 265).

Josso faz aqui uma crítica à posição que institucionalmente ainda muito desvaloriza o trabalho com a imaginação, a intuição e a sensibilidade. É como se a inovação que interessasse fosse aquela totalmente utilitária, e imediatista, que serve apenas ao lucro seja na indústria, seja na mídia. A arte-educação está a serviço de

uma experiência significativa mediada por uma forma, seja uma história contada, uma tela, uma instalação, uma canção, ou uma dança, e que é integradora da pessoa consigo mesma e o grupo, não se prestando a sectarismos, ou divisões artificiais e exteriores, pois atinge a profundidade da alma humana em qualquer linguagem expressada.

Será que não se deve pensar numa aliança do pensamento com o sentimento centrado na pessoa, sujeito singular plural? Posso pensar com Duarte, que convoca Langer para pensar com ele

O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fatuais e habilidades lógicas tais como o 'cálculo' matemático ou a simples argumentação (...) é a educação do pensamento. Poucas pessoas percebem que a verdadeira educação da emoção não é o condicionamento efetuado pela aprovação e desaprovação sociais, mas o contato tácito, pessoal, iluminador com os símbolos do sentimento (Duarte, 1981, p. 97).

Duarte na seqüência do texto nos coloca no compromisso com a compreensão dos nossos sentimentos e pensamentos mediados pela linguagem e pela cultura, mas não para nos reduzirmos a elas, mas para descobrir através da dimensão simbólica do sentimento, a nossa própria relação com o mundo e com o nosso processo interior, uma tarefa de autoformação.

4 - PANORAMA VISTO DA PONTE

Nesse termo final da minha caminhada posso mostrar que o diálogo com as arte-educadoras também é um diálogo comigo mesmo. As arte-educadoras participaram de um processo de busca de conhecer-se a si mesmas em um diálogo consigo mesmas, conhecendo os contextos significativos umas das outras, narrando a sua história de trabalho como formadoras em artes. (NÓVOA, 2004) situando a proposta da socióloga suíça na área da formação explica:

O exercício de auto-reflexão que faz parte do ofício do formador 'não apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se'. Tornar-se pessoa, escreveu Carl Rogers num dos livros simbólicos da pedagogia contemporânea. Tornar-se formador, no que isso implica de reflexão sobre nós próprios e sobre nossas práticas, no que isso implica de formação contínua que vá aperfeiçoando os nossos conhecimentos e aperfeiçoando nossas competências (NÓVOA, 2004, p. 14).

A auto-reflexão desfaz aquela postura de mera aplicação de um programa e convoca o educador a implicar-se no projeto pedagógico como pessoa, não apenas como funcionário de uma burocracia do conhecimento.

As implicações dos processos de elaboração das vivências em experiência são: o alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização. Essas implicações estão evidentemente, inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação (NÓVOA, 2004, p. 51).

Posso dizer que a formação pensa no ser humano como um ser global e que ela vai para além do simples guardar uma informação, mas preocupa-se principalmente em aprender a ser, ampliando o campo da consciência e o da imaginação.

Da minha parte busco conhecer a mim mesmo, através da compreensão do processo das arte-educadoras, compreendendo as orientações, os valores que elas criaram. Essas direções emergem em uma narrativa, no contexto que o sujeito

criou, com os problemas que enfrentou, nas soluções que criou, e na intenção que envolveu, tendo chegado ao arremate do processo.

As vidas que as arte-educadoras me contaram me guiaram por seus caminhos experienciais e deslocaram o meu ponto de vista. Da problemática sujeito-objeto tal como colocada por Descartes e que domina o pensamento ocidental, seguindo os passos de Ricoeur, e posteriormente de Josso, me desloco do sujeito abstrato e matemático do conhecimento para a ação humana. Para além da questão meramente factual, aparece o peso da experiência significativa. Aprendi com Josso que em uma narrativa de história de vida se estruturam os momentos-charneira, que marcam as mudanças existenciais e, junto com Ricoeur, a discordância discordante que mostra a luta entre a continuidade e a descontinuidade e as transformações do sujeito que levam em direção ao fim da história e à compreensão de um sentido a partir dela. Este sentido é construído pela narrativa, lida como totalidade significativa, que não é vista como um objeto fechado em si mesmo, mas como direções, valores sentidos, vivenciados e narrados remetendo ao nosso campo de experiências. Lendo os memoriais das arte-educadoras ressalta, para mim, um movimento de busca de sentido através da existencialidade. Essa ligação com essas faces do ser humano mostra que a arte é uma visão de globalidade e de profundidade do ser humano, em que há uma interpenetração entre o campo prático e o campo afetivo traduzido pela ação de um eu no tempo, e as suas aprendizagens configurando um saber experiencial.

O arte-educador carrega em si a imagem do provocador e, ao mesmo tempo, do guia para a própria existencialidade, sensibilidade e afetividade de cada um. Não que a arte se resuma a esses aspectos, mas eles foram os que mais se evidenciaram através dos memoriais. As arte-educadoras construíram como tarefa, como sentido da sua ação o contato com esse mundo do lúdico, do criativo, da criança, mas não só. Vejo que posso pedir ajuda à Ricoeur e à Josso um pensamento capaz de lidar com o campo do sentimento, do ser encarnado e da ação.

A escola enciclopédica desconhece a condição mista do homem, de intermediaridade entre a sua dimensão afetiva, cognitiva e volitiva encarnadas em uma existencialidade. As histórias de vida das arte-educadoras nos revelam um outro viés de pensamento surgido da crítica à razão iluminista e ao cogito cartesiano.

Essas professoras contando a sua história buscam o sentido do processo educativo, a partir de suas próprias vidas na mediação entre o corpo e a consciência, o desejo e a razão, o consciente e o inconsciente, construindo um projeto diferenciado.

Boutinet (2002) fez um histórico do desenvolvimento do conceito de projeto e de finalidade. Diferentemente da visão behaviorista que reduz o humano e o seu existir a uma resposta após um estímulo, a visão projetiva transforma o objetivo em parte do processo de individualização e invenção de si.

As reflexões biológicas sobre o evolucionismo e a propósito de sua tradição filosófica no vitalismo e no finalismo que progressivamente emergiu uma teorização do projeto: uma vez que um estudo do ser vivo nos mostra, em oposição à matéria, o que caracteriza a vida é um “movimento para, uma perpetua tensão para o que ela não é, uma orientação para um objetivo (BOUTINET, 2002, p. 120)

Para Nuttin, (2002) o foco concentra-se no tornar-se, na auto realização: a vida como um projeto que constitui uma finalidade orientadora da ação em torno de certos valores, facilitando a invenção de si leva a marca da situação, das experiências iniciais plenas de afetividade, de reminiscências que assinalam a importância formadora do meio ambiente familiar como heteroformador. Esse ambiente cheio de estimulações mágicas. Posso pensar, a partir do que foi dito, que o tecnicismo da década de 60/70 valorizando a aprendizagem dirigida e a idéia de uma adaptação a uma sociedade industrial, transformou o professor em mero aplicador de uma técnica, e de objetivos que se limitavam a ser mecanizados como resposta de uma estimulação planejada. Situando melhor o fundo que emergiu das leituras trago Josso afirmando que as histórias de vida estão interessadas nas dimensões de nosso ser no mundo.

Josso (2007), no contexto de uma abordagem do sensível na formação utilizando as histórias de vida, elabora o conceito de dimensões do nosso ser no mundo buscando descrever a nossa existencialidade. Primeiro ela coloca o existir como ser na vida, no mundo. Em seguida, ela postula dimensões de nosso ser no mundo que ela chama de identidades existenciais. O Ser de carne sendo o nosso corpo, a base biológica. No centro está o Ser de sensibilidades - faz a relação com o agradável e o desagradável. O Ser de atenção consciente, orientado pela nossa

intencionalidade e desejo ele nos dá o impacto de nossas ações, sensibilidades, ação e imaginação. O ser de emotividade é a inscrição corporal dessa relação multifacetada de nossa sensibilidade, cognição, ação e imaginação. O ser de afetividade é a porta de entrada dos laços afetivos, criados pelos valores que interiorizamos ou que escolhemos após reflexão consciente, ser dos envolvimento, dos compromissos, dos ideais, o ser que aspira, deseja. O ser de cognição é o do desenvolvimento da linguagem, da inteligência e da atividade interpretativa, não sendo apenas teórico ou racional. O ser de imaginação se revela nas obras de arte, na realidade imaginária, no sonho acordado, naquele símbolo que nos fala intimamente, e nos projetos, nas antecipações das ações, e nas projeções.

O ser de ação corporal torna tangível a nossa presença no fundo, realiza as ações, mobiliza as nossas energias, vontades e os meios técnicos, põem ação todas as outras dimensões do ser, buscam realizar o desejo em uma obra completa, e a mais perfeita possível de acordo com a sua intenção.

A partir do conceito “dimensões do sensível” de Josso, trago o conceito de sentimento de Ricoeur (CASTRO, 2002):

A função do sentimento é a de religar o que estava primitivamente unido e que a reflexão e análise filosófica cindiram, isto é, a vida do homem tomada como um todo. “A função universal do sentimento é a de realizar aquilo que a consciência cinde; ele liga-me às coisas, aos entes, ao ser; enquanto todo o movimento de objetivação tende a opor-me um mundo, ele une a intencionalidade que me projeta fora de mim à afecção pelo qual sinto-me existir”. O sentir é o entroncamento do conhecer e do agir, numa reconstituição da totalidade perdida pela intercepção da reflexão. O sentimento é a dimensão mediadora, a síntese necessária para a compreensão do homem como um todo. O homem é. Mas é o quê? Conhecimento? Pensamento? Imaginação? Ação? Corpo? É tarefa do sentimento revelar a dimensão ontológica como restauração de um sentido primeiro e perdido, sentido este que é a própria pertença ao ser. E assim, o homem é, simples e totalmente homem. (CASTRO, 2002, p.101).

Essa dimensão do sentimento em uma narrativa autobiográfica é o que Ricoeur na sua hermenêutica da existência, nas pegadas de Espinosa, propõe como uma reflexão sobre o esforço de existir, busca do ser, ultrapassando a dicotomia sujeito-objeto, que reduz o ser humano à coisa entre coisas. Podemos pensar que essa função de ligação do sujeito com o mundo é o que faz dele uma pessoa, uma singularidade que se expressa, que diz o mundo seja através de uma história de vida, seja através de uma obra de arte.

Lendo os memoriais percebo o fio condutor que une as narrativas à intencionalidade afetiva que transforma vivências em experiências, em situações significativas que leva o ser humano a reconhecer a si mesmo no vivido, no pensado, no sentido. A arte-educação é justamente o trabalho sobre essa dimensão sensível do seu ser pessoa, com outras pessoas e com o mundo. Segundo Estrada (1986), a ação humana se revela como ação motivada, ou seja, promovida pelo sentimento, desde que é ele que manifesta a intencionalidade própria a toda motivação, pois só há pulsões e tendências quando qualificadas pelo sentimento (necessidade, poder, amor e ódio) que ganham o seu devido valor no mundo humano. Assim o sentimento pode ser compreendido como atividade intencional. Eliminando-se o momento intencional do sentimento elimina-se o momento afetivo do eu. Aqui ele é pensado como um intermediário entre o eu e o mundo.

As arte-educadoras, valorizando o nível do sentimento, as suas vidas aparecem como a busca do ser em um caminho com um coração. A arte-educação surge num momento de valorização do par sensação-sentimento e junto com Hillman (1999) posso pensar que em vez de uma oposição *puer-senex*, elas possam trabalhar por uma parceria *puer-senex*. Posso concluir que a arte conecta o ser humano com a sua interioridade e se constitui em um contraponto à visão mecanicista e linear da ciência materialista.

Ela traz a vinculação com o mundo interior e pessoal produzindo formas significativas. O nível pré-reflexivo dos sentidos corporais e dos sentimentos é chamado a construir significado para o sujeito e para o outro, descobrindo um outro de si.

Posso ver que essas arte-educadoras não ficaram no campo da pura forma, mas foram além, incluindo a pessoa como um todo. A arte-educação como pensamento pedagógico facilita essa aproximação. Simone disse que sentiu-se arte-educadora quando teve que conquistar o aluno que não está motivado para a música de forma espontânea.

Penso que podemos aproximar a arte e a narrativa autobiográfica notando que as duas reúnem os conceitos senso e sensibilidade. Senso - direção – senso – bom senso. O eu que supera as ameaças à sua identidade, seja pelo passado, seja pelo futuro, e constrói um projeto de si auto-orientado. O eu que transforma as vicissitudes e contrariedades em significados para constituir um ser a vir, a sua

identidade em processo. Articulando essa questão com o estético, a arte que antes se ocupa de traduzir o clássico, a beleza imutável e exterior ao sujeito, agora o inclui no seu processo tanto na criação quanto na recepção. A sua sensibilidade é desenvolvida na captação da sua experiência com o mundo e com os significados do seu próprio viver manifestados em uma forma.

A escola ainda está presa em muitos casos a esses processos de imitação de um modelo, mas essas arte-educadoras vão buscar no diálogo com os alunos, a autonomia e a autoria que vão propiciar a eles, a busca da própria felicidade e da própria voz, bem como a consciência social da sua participação no mundo. A hermenêutica da narrativa, que capta a temporalidade humana, o processo-projeto, segundo Josso (2004), me mostra que a arte é um aprendizado de um caminho com um coração, onde sentimento e sentido se entrelaçam. Eles estão unidos na invenção de si e na produção de obras de arte, na educação pela arte. Essa é uma via da singularidade e da autoformação.

As arte-educadoras trabalham especialmente as dimensões sensíveis da formação, isso é visível, claramente, nos seus próprios processos de formação. Se pensarmos que a dimensão sensível da formação articula o sentimento como religação com um todo a si mesmo e ao mundo, conectando-se à imaginação e à cognição, podemos dizer com Enes:

Chegamos assim a sensível e sensibilidade. Sensível é uma pessoa que se emociona e comove com o bem ou o mal das outras, com a beleza, com a fealdade. Sensibilidade designa esta capacidade: sensibilidade fina ou embotada (...). A capacidade, complexiva de todas as potências anímicas do homem, de reagir aos estímulos das situações existenciais, de modo a comportar-se nas linhas de uma conduta acertada, chama-se senso – *sensus*, se o há é sempre bom. Diz-se ter bom senso, por ênfase. O homem que sabe conduzir-se em conformidade com as conveniências da coabitação é sensato, tem siso. Se o levar ao extremo metuculoso das regras é sisudo. Quem não tem senso é insensato. Naquele predominam os bons sentimentos, neste os maus sentimentos. O sentir da sensibilidade, do senso, do sentimento, do senso, da sensatez, da emoção, e do *afecto* é sempre um sentir com, um sentir com os outros (ENES, 1983, p. 99-100).

Dentro desse contexto da problemática da arte-educação e das arte-educadoras, inspirado na psicologia junguiana trago como figuras antropológicas do imaginário o *Puer* e o *Senex* como símbolos de processos de renovação e de conservação baseado em James Hillman (1999). Ele traz a idéia de que o *puer* vai

além do tempo e o espaço e o *senex* se faz em uma história, início, meio e fim, significando uma busca de sentido. A partir de Hillman (Op. Cit.) proponho ler a trajetória das arte-educadoras a partir da parceria *puer-senex*. Situados na concepção de uma escola que busca adultizar o aluno em processo de formação, falamos da criança imatura se opondo ao adulto maduro, ou do lado criança, como lado criativo e espontâneo, mas ao mesmo tempo inconsciente opondo-se ao adulto consciente e racional. Colocamos uma barreira na relação do *puer* impulso criativo com o *senex* adulto maduro. Hillman defende uma parceria *puer-senex* propondo uma união dos iguais e interpretando a realidade psicológica e cultural a partir desse par.

Essa parceria nos permite ver nos processos das arte-educadoras uma relação mais complexa do que a simples oposição *puer-senex*. A valorização da arte é a valorização do novo, e uma nova forma de dar valor à vida, ao mundo interior. O elemento *senex* se liga ao significado que damos às coisas aprendidas no tempo.

Podemos pensar em um articulação em que o eu narrador criador/rememorador de histórias, o eu reflexivo que se interpreta e aprende com a caminhada, o eu projetivo que cria um novo caminho, ou redescobre o sentido original vitalizado pela experiência e o tempo, afirmam uma nova aliança, um valor ainda não suspeitado ou valorizado.

Ampliando a leitura dessas vidas das arte-educadoras inseridas na cultura e na institucionalidade do ensino como se conhece hoje, vejo que ela tem um papel diferenciado dentro de uma cultura. É preciso reconhecer o aspecto negativo do *puer* e do *senex*. A mentalidade materialista e que forja a idéia da dissolução da identidade, defendendo o sem sentido da existência, da vida acentuando um *puer* negativo, desistente, inconstante, autocomplacente e sem ligação com a vida. O *senex* negativo na nossa cultura é o do cinismo, o da redução do vital ao que é mensurável, de um racionalismo mecanicista, que nos transforma em autômatos, seres sem vida, sem criação, sem responsabilidade por si mesmos, entregues a um mundo hipercodificado.

Nesse contexto o arte-educador parece poder propor outra possibilidade de vivenciar a problemática da conservação e da renovação conjuntamente com a da singularidade e do sentido.

O artista e o arte-educador podem ser vistos como buscadores de novos caminhos, novos sentidos, e o significado profundo das coisas para si, da ligação consigo mesmo, com o mundo e com os outros, a experimentação da ligação entre o consciente e o inconsciente. Vemos que as características negativas do *puer* nas arte-educadoras são substituídas por um compromisso e um trabalho sério com a arte. Elas não fogem do mundo, reconhecem no momento da discordância as dificuldades, os empecilhos do reconhecimento do ser arte-educador e da arte, mas como diz Marly: “não nos prendamos às formulas fáceis, não nos iludamos com os espontaneísmos”. A própria Rosa nos mostra a necessidade do trabalho com a forma. A questão essencial é a desvalorização desse mundo interior, do desejo, do sonho, mas que tem que ser construído no mundo, e não virar pura ilusão inconseqüente. Tornar-se a si mesmo, descobrir-se uma pessoa com capacidade criativa, e o próprio ato da criação em si não é um jato, mas uma atividade formadora, ou no nível de uma singularidade que toma consciência de si, da sua dimensão sensível, é a de tornar-se pessoa, autoformadora.

Penso que esse mundo acelerado nos obriga a dar um mergulho em nós mesmos, já na entrada da vida temos que buscar o novo e ao mesmo tempo encontrar um sentido, porque o mundo está muito homogêneo e esvaziado de sentido humano. Giddens (2002) nos mostra que nas sociedades de capitalismo tardio, a narrativa de vida substitui o ritual religioso, ou o ritual de passagem. Koselleck (2006) nos diz que não aprendemos mais da tradição, mas criamos o nosso caminho, impulsionados para o futuro pela sociedade que se transforma sem parar, mas caminhamos para onde?

Posso pensar que um dos papéis do trabalho positivo do *puer* e do *senex* é a problemática da direção.

O *puer* não suporta a falta de direção, com tempo e paciência. Não sabe quase nada das estações e da espera. O *puer*, portanto, mal compreende o que se ganha com a repetição e a consistência, ou seja, com o trabalho; ou o ir e vir, para e esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para fora e para dentro que traz sutileza de procedermos passo a passo através da complexidade labiríntica do mundo horizontal. De qualquer forma não foi feito para andar, mas para voar (Hillman, 1999, p.39).

Para trabalhar uma boa direção temos que nos ligar conosco mesmo e com o mundo em um movimento de religação de saberes como propõe Morin (2002)

construindo uma sabedoria prática, um senso de vida, que é ao mesmo tempo um sentimento de vida, reunindo um saber viver e um sabor de viver.

Com a parceria *puer-senex* no seu aspecto positivo podemos aglutinar os aspectos positivos de cada um, o *Puer* como busca, criatividade, inquietude, flexibilidade, incompletude, fluxo, vir a ser, conectados com a renovação; o *senex* representando ordenação e estrutura, estando ligado à formação do ego, à construção de uma história com sentido, com direção.

Articulo através da atenção consciente, ou consciência presente a si mesma, uma inteligência narrativa que compreende a estruturação de dentro de um contexto vital, uma cognição como busca de referenciais teóricos, uma dimensão sensível, todos esses conceitos remetendo a um *intentio* cognitivo e a uma *intentio* afetivo-volitiva, organizadora da temporalidade humana e de uma experiência formadora e estética. Como nos coloca Josso:

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência (JOSSO, 2004, p.48).

Ao darmos forma às nossas experiências existenciais ou a nossa experiência estética, mobilizamos o sentimento e o pensamento que são mediações entre nosso corpo e o mundo. Atualizamos o novo impulsivo e o velho reflexivo, durativo.

Assim as histórias de vida ganham um sentido mais profundo, existencial - o de tomarmos consciência de que a pessoa e a cultura estão em mútua interação, tomando consciência de que pessoa e cultura estamos construindo: obra de vida? Obra de arte?

5 - AUTO-RETRATO

Depois de escrever estas linhas e trançar estes fios, desenhar estas tramas me reconheci um arte-educador. Eu que pensei em cursar Filosofia na entrada da minha vida profissional, porque gostava de debater e trabalhar com idéias, filosofar, agora vejo que segui um caminho que não esperava percorrer.

As Letras foram a minha porta de entrada para uma visão mais artística de mundo. Eu que me via organizando ideias me descobri poeta, com uma criatividade que eu ainda não havia suspeitado. Foi o encontro com a professora Marly que me proporcionou esse olhar interessado em arte-educação. Eu já havia trabalhado com textos criativos e, até teatro, mas não havia me pensado um arte-educador. O grupo que se formou na faculdade, com Marly, Rosa Coitinho, Theo abriu-me os olhos e, os sentidos.

De repente, despertei a minha criatividade, e o meu compromisso com a dimensão sensível do ser. O que não me faz desligar da dimensão racional, mas coloco-a nos termos de Ricoeur, como uma reflexão encarnada, em que me vejo na existência com todas as suas circunstâncias, o drama e a alegria de viver. Agora só posso ser complexo, pensamento, sentimento, imaginação, corpo. Agora estou desafiado a não apenas dizer, mas criar novos vínculos afetivos e fraternos através da educação. Explorando a profundidade e a existência que sempre imaginei pesquisar, incluindo outras dimensões de mim mesmo.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, Antonio et alii. **La investigación biográfico-narrativa em educación.** Madrid: La Muralla, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, MARIA GABRIELA. **Imaginação em Paul Ricoeur.** Lisboa: Piaget, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto,** São Paulo : Paulus, 2002.

DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez, 1981.

ENES, JOSÉ. **Linguagem e Ser.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.

ESTRADA, PAULO CÉSAR. **Consciência e hermenêutica em Paul Ricoeur.** Rio de Janeiro: Tese, filosofia PUCRS.

GILBERT, Paul. **A paciência de ser.** São Paulo: Loyola, 2005.

HILLMAN , James. **O livro do Puer: ensaios sobre o arquétipo do Puer aeternus.** São Paulo: Paulus, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: 1988.

_____. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** In: Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Lisboa: edições 70, 1997.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida : entre a hetero e a ecoformação.** In : NÓVOA, Antonio, FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a Formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de formação 1. 1988.

REIS, José Carlos. **Tempo, história e evasão.** Campinas : Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papyrus, 1994.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Abrahão Costa. **Ricoeur e a formação do sujeito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

BLANC, Mafalda. **Metafísica do tempo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

CORREIA, Carlos João. **Ricoeur e a expressão simbólica do sentido**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1999.

COUCEIRO, Maria do Loreto. **Processos de autoformação: uma produção singular de si próprio**. Lisboa: Tese de Doutorado, Universidade Nova de Lisboa, 1992.

CUNHA, Suzana Vieira da. **Simpósio Estadual de Arte-educação: Arte-educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: Urcamp/Fapergs, 1995.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões: dos estados de coisas ao estado de alma**. São Paulo: Ática, 1993.

FRANCO, Sérgio. **Hermenêutica e psicanálise na obra de Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GREIMAS, A. J. **De l'imperfection**. Perigueux: Pierre Fanlac, 1987.

LANGER, Suzanne. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
_____. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique, nouvelle édition augmentée**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **O método 3 - o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSQUERA, Juan. **Psicologia da Arte**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NOVAES, Aduino (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PASSEGI, Maria Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino (Orgs.) **(Auto) biografia: formação, Territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da Educação**. Porto Alegre: EDUCS-EST, 1984.

_____. **A racionalidade estética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2003.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALADON, Simone. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995.

READ, Herbert. **Educación por el arte**. Buenos Aires: Paidós, 1955.

RIBON, Michel. **A arte e a natureza**. Campinas: Papyrus, 1991.

SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

_____. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores**. Salvador: Uneb, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O ofício do professor, histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - Memorial de uma recém identificada arte-educadora

“A criatividade é como o grão de trigo, só produz riqueza quando cultivado...”

La Torre, 1995

Instigada por esta afirmativa dou início ao presente memorial reflexivo através do qual pretendo dizer de minha trajetória formativa refletindo sobre o aspecto lúdico que a vem permeando, da infância aos dias atuais e, neste sentido o dizer de La Torre aponta para o inestimável valor que o cultivo da criatividade ao longo do processo formativo do ser humano agrega à qualidade de vida e aprendizagem.

Referenciada, também, por uma imagem de Tonucci (1997) através da qual o autor denuncia o descaso, por um lado, e o medo, por outro, que a escola tem para com o lugar da ludicidade na educação, ilustrando com a metáfora da prescrição médica o espaço-tempo destinado às artes no currículo, ou seja, “uma ou duas pílulas por semana que é para não viciar” enquanto à língua e à matemática são destinadas de 4 à 6 pílulas por semana.

Ao ser identificada como arte-educadora, num contexto de pesquisa, pus-me a pensar, num primeiro momento, sobre o que levou o pesquisador a depositar sobre minha prática educativa tal característica, para logo em seguida, e na medida em que o ato de descrever minha formação e exercício docente, tomar consciência, e desde os pressupostos do pesquisador, *saber-se arte-educadora*.

Assim sendo a arte-educação revela-se inicialmente, em minha trajetória formativa e profissional, apenas como arte visto que manifestações artísticas iam emergindo de forma ora natural ora impulsionada pelo desejo dos pais resultando em pequenos episódios de expressão artística ao longo dos primeiros 15 anos de vida. Já entre os 15-20 anos de idade, a arte adquire uma dimensão de interesse profissional, resultando num ensaio para, o que hoje poderia chamar de meus

primeiros passos como arte-educadora. Mas até que este ensaio viesse a se tornar um elemento representativo em minha dinâmica docente, houve o que eu chamaria de um estágio artístico-profissional.

Ou seja, por volta dos 17-18 anos de idade passei a me afirmar como alguém que se profissionalizaria no campo das artes cênicas interessando-me pela leitura de obras de Shakespeare e W. Allen respaldada na lembrança de que passei parte de minha infância e pré-adolescência a brincar de teatro em casa e na escola.

Tomando como referência os estudos que tratam dos processos psicológicos e sociais de formação do símbolo e os estudos relativos ao jogo simbólico como modo de comunicação interna e externa o ato de brincar de faz-de-conta, considerado como manifestação primeira de expressão dramática potencial, em casa e na escola já revelavam uma tendência que por volta dos 10-11 anos de idade desencadearia um gosto especial pela encenação/dramatização como forma de comunicação e ser/estar destacando-se dentre os vários grupos de colegas de sala de aula. A hora do recreio significava então o tempo-espaço de uma brincadeira séria, brincar de fazer teatro.

Hoje, ao escrever estas linhas, reflito e tomo consciência de que neste momento tratava-se, também, de um ritual de passagem, de afirmação, de identificação e de diferenciação frente aos pares concomitante ao próprio desafio de experimentar-se SER, num futuro próximo, uma profissional das artes cênicas.

O futuro chegou e, das solicitações da mãe-professora para recriar e ensaiar coreografias com seus pequenos alunos para atividades festivas escolares foi consolidando um querer se profissionalizar e, tão logo pude, fiz cursos de formação de atores o que resultou que durante a faculdade, quando cursei História, a encenação, nos anos 80, de duas peças infantis em reconhecidos palcos de Porto Alegre.

Desta experiência, em específico com o Teatro Infantil, resultou um gosto especial em interagir com crianças, o que por sua vez, me conduziu a três especializações na área da educação dentre as quais destaco a especialização em Educação Psicomotora que, desde então vem orientando minha vida em todos os aspectos – individual, relacional, espiritual, acadêmico e profissional.

Considero a Psicomotricidade um marco uma vez que pude reconhecer no âmbito dela que manifestações expressivas como a dança, a música, o teatro

que faziam parte de minha história, representavam uma forma simbólica de comunicação com o mundo. Compreendi que minha relação comigo, com o outro e com o meio transcendia o racional, o material. Era corporal, mas também, era e é visceral, intuitivo e que não cabendo nas fôrmas do formal da escola tinha de encontrar outro modo de manifestar desejos, intenções, saberes e fazeres que estivessem para além do pré-concebido e socialmente aceito.

Ao longo deste processo, fui então descobrindo que para se trabalhar com educação de crianças, etapa tão aberta a ludicidade, era necessário que os adultos também permanecessem abertos, receptivos e provocadores às manifestações lúdicas dos educandos.

Iniciava-se uma nova etapa de vida e formação em que agora me descobria uma profissional da educação, a ela ligada pela curiosidade de conhecer, manifestar e disseminar saberes relativos à formação de educadores, sobretudo, infantis cujo processo formativo incluísse destacada atenção e conscientização para o exercício manifesto e desculpabilizado das linguagens expressivas nas práticas docentes.

Uma vez assumida como formadora de formadores passei a aplicar nos currículos de formação inicial de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível de graduação toda vivência lúdica pessoal como via de acesso e comunicação com crianças, jovens, adultos e seniores envolvidos em processos educativos escolares e não-escolares.

Nos anos 2007 e 2008, tal prática foi possível em uma IES que acreditou no valor das linguagens expressivas para os processos educativos e, portanto, balizou o trabalho por mim proposto.

Como mencionei no início, até então não me identificava como arte-educadora, mas ao buscar na memória os momentos em que as artes, a expressão lúdica fez parte e marcou o meu desenvolvimento, fui então, percebendo que sim, posso assim me assumir: Arte-Educadora.

Maximila Tavares de Quadros Coelho
Psicomotricista e Arte-Educadora

ANEXO B - Memorial Perla dos Santos

Pensar em arte educação é, seguramente, para mim a união da realização profissional com a pessoal. Devo acrescentar também que arte educação em minha vida foi como encontrar, depois de uma jornada cansativa, o sentido da minha existência.

Chamo-me Perla dos Santos, tenho 26 anos, moro em Alvorada, sou professora e nasci numa família pobre. Aprendi muito nova (com 5 anos) a dançar e quem me ensinou foi meu pai. Lembro com saudade dos sábados, quando acordava com o som da música de um velho rádio invadindo a casa. E depois de despertar, bailava nos braços do meu pai. Ele foi meu primeiro e também o mais amado dos professores que tive. Nunca esquecerei dele conduzindo-me na dança. Segurando-me com suas mãos ásperas e calejadas. E o que mais me fascina ao recordar desses momentos é que mesmo ele sendo um trabalhador braçal a semana toda no dia de descanso era o mais sensível dos bailarinos. Quando eu dançava com meu pai tudo fazia sentido. E dentro de mim tudo se harmonizava, pois era prazeroso aprender com ele.

Eu cresci e comecei a ter contato com outros professores (no ensino fundamental). E logo percebi ao que eles não eram tão dedicados ao ensinar como era o meu pai. Não demorou muito e tornei-me “invisível” na escola. Era assim que me sentia, transparente, sendo só mais um “número” no caderno de chamada. As matérias escolares não faziam o menor sentido.

Os anos passaram e meu pai foi embora de casa, isso me abalou muito, mas na escola sofria calada e ninguém se importava. No auge dos meus 12 anos conheci de perto a violência. Perdi um primo que eu adorava. Ele foi assassinado, acredito que por ser negro e usuário de drogas, o seu assassino logo foi posto em liberdade.

Devido a esse acontecimento comecei a me revoltar. Depois disso conclui que nada mais era importante. Na escola tornei-me uma aluna irônica, “descarregando” toda minha revolta na instituição escolar. Até que no início do ano letivo de 2001 tive um professor, Hugo de Souza, que conseguiu me “enxergar”. Deixei de ser invisível. Suas aulas eram fascinantes, então comecei a mudar. No

outro ano tive aulas com a professora Soraya, e ela também contribuiu muito para meu crescimento, pois me ouvia e me entendia.

O professor Hugo elogiava minhas poesias e recomendou que eu procurasse um poeta amigo dele. Este escritor era o professor Oliveira, importante pesquisador da história negra. E ao conhecê-lo tive a oportunidade de conhecer a história dos africanos e afro-brasileiros, conhecimento este que foi ausente nos currículos escolares das escolas em que estudei.

Decidi que deveria ser professora. Quando comecei a trabalhar, depois de formada, Comecei a fazer aula de balé e jazz. Tive também algumas aulas de dança afro, comecei a ensinar o que sabia para algumas crianças do bairro. Os ensaios eram na minha casa. Porém aquele lugar tornou-se pequeno devido ao número de crianças e tive de procurar um espaço maior.

Essa atividade deu origem a um grupo de dança e o objetivo era e é resgatar a história negra, criando uma memória coletiva, que não se restringe a uma educação em um pólo Eurocêntrico, introduzindo africanidades brasileiras nos conteúdos a serem trabalhados nos encontros e principalmente lutando contra qualquer forma de racismo e discriminação baseada na cor, raça ou etnia.

Nesse momento tornei-me Arte-Educadora e o motivo que me levou a trilhar este caminho foi perceber que existem jovens que como eu precisei, precisam ser respeitados, valorizados e ouvidos. E nas minhas oficinas de dança de lendas africanas procuro basear meu trabalho na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia dos educados.

A arte-educação para mim foi algo que me proporcionou um crescimento profissional e pessoal. Profissional porque acredito e adoro esta atividade. Creio que a felicidade profissional vem quando trabalhamos em algo que verdadeiramente tem a ver com a nossa vocação. Quando não trabalhamos de acordo com nossa missão pessoal, ficamos irritados não conseguimos servir a ninguém .

No campo pessoal aprendi algo vital, aprendi a ouvir os outros. Ouvir captura a estrutura das relações pessoais, por meio da relação dialógica, na qual a informante vira locutor. Essa proposta de relacionamento cria um espaço semântico compartilhado por ambos, como num diálogo de "iguais" ou "uma verdadeira interação"

O principal sentimento da arte-educação em minha vida profissional é que cada ano que trabalho com oficinas de dança traz desafios diferentes e estou sempre buscando o aperfeiçoamento. E nesta atividade não basta apenas gostar do que faço, preciso traçar estratégias e ter objetivos e não apenas intenções.

Já na área pessoal realizo-me ao poder ajudar pessoas negras que como eu, sofrem ao ver o racismo se materializar em suas vidas. Eu sou consciente das cicatrizes que o racismo deixou em mim. Mas quando luto para que o racismo não deixe marcas profundas, que não afetem a personalidade de meus alunos de dança sinto-me forte. Atualmente leciono na escola Normélio Pereira de Barcellos e aos sábados realizo, neste mesmo local, oficinas de dança de lendas africanas para os jovens do bairro Umbu.

ANEXO C - Memorial Marly Meira

Minha história de vida está constituída em grande parte por experiências com a educação através da arte.

Alguns fragmentos dessa história já digeridos pelo tempo não retornam como nostalgia, mas depurados e alterados pela mistura com outros, o que permite, por exemplo, voltar à minha infância sem que signifique lamentar sua perda, ou glorificar certos mitos. Prefiro pensar nessa história como uma lição sobre primórdios, aprendizado sobre mim mesma imprescindível para compreensão daquilo que fiz depois, seja para honrar, seja para desdobrar ou redobrar de modo novo o que permaneceu enigmático, enrolado ainda em seu mistério.

Optei, portanto, por não obedecer à sequência cronológica do “antes, durante e depois” dos acontecimentos vividos. Orientei-me mais por estados membranares que, superpondo-se, e vibrando sob certos pulsos, certas maneiras de fluir por entre as situações, possibilitaram ser o que hoje sou. Com tal propósito, me permito incluir numa cartografia de estados de ser: sonhos, desejos, afetos, percepções que ganharam ênfase ao se juntar a outras, mesmo quando na época em que ocorreram, não puderam passar da paixão para a colocação em atos. Penso ser essa a grande dívida que tenho com a arte, sendo a pintura, entre as demais artes, a que me proporcionou tal tipo de visibilidade, o que considero diferente do normal, nem melhor nem pior que outras, para exercer certa leveza e colorido diante dos fatos, pessoas, lugares e tarefas que a vida me apresenta.

Posso dizer que, ter passado por experiências com a arte, mostrou-me o ato educativo como uma criação que começa a se esboçar nas brincadeiras, jogos, possibilidade de tornar-se poroso a mutações. A infância, nesse processo, adquiriu um lugar especial em minha memória. Imagens-lembrança dessa época ocupam o centro do labirinto que formou a rede de percursos da minha vida. Não como ponto de origem monstruoso, tal como os gregos o pensaram miticamente. Tampouco como abissal nicho ignoto e arcaico, assim como propôs Freud via retorno ao inconsciente. Jung talvez ofereça idéia mais próxima ao sentido que dou a essa noção: pensá-la como uma geografia em que me vejo traçando espaços, sincrônica e diacronicamente, lugares incorporados a tempos e corpos como contingentes na

imanência de meu ser. A infância, neste caso, aparece como cor e movimento, imprecisão e abrangência, oceano de potencialidades, onde abstrações, sincretismo, misturas, temperos, alquimias funcionam como ecos, repercussões, de apelos da terra, ar, fogo e luz, em resposta a impulsos de vida, enquanto afetos e perceptos de vitalidade, mandala de conexões.

Ninguém propõe, a meu ver, melhor do que poetas como Benjamin, Pessoa, Manoel de Barros. Para Benjamin, o estado de infância produz a dialética do suspenso, condição de intermitência capaz de ser repetida sem ser decalcada com a mesma forma. Pessoa, a vê como potência de desvio de estados formais, abertura a incorpora de múltiplos outros “eus”. Manoel de Barros, como sugestão de desaprender oito horas por dia para melhor apalpar as intimidades do mundo.

Estas pautas da pulsação infantil, eu as vivi intensamente, pela possibilidade de ter nascido à beira de um rio, numa pequena vila cercada de mato, topologia irregular, convivendo com uma família que me fez amar a música, a filosofia prática dos provérbios, da gastronomia, do cultivo de ervas, flores, frutas, trivialidades que no momento em que se está imerso em hábitos, não valoriza como deve.

Meu pai me fez amar a música e a filosofia, reconhecer a espiritualidade como um cultivo ético necessário. Minha mãe despertou-me para a beleza, os detalhes dos procedimentos práticos, mostrando-me com sua coragem e criatividade, a importância dos projetos de vida, a avidez em compreender sempre mais o que ela apresenta de surpreendente, admirável, mesmo quando assustador. Minha avó paterna tornou minhas ausências toleráveis substituindo meus pais, quando se mudaram para Porto Alegre. Com seu acolhedor olhar, sua psicologia natural, ela me seduziu para o trato da terra, o uso dos temperos, a alquimia do cozinhar, a atenção para cores, texturas, ardores emocionais. Esse caldeirão de ingredientes serviria como alimento espiritual que me faria abraçar políticas ecológicas relacionadas com a estética do cotidiano, quando mais tarde desempenhei funções no ensino superior, como professora e diretora do curso de arte da URCAMP, Bagé.

Minha avó deixou marcas profundas em minhas atitudes éticas, sendo um exemplo de compaixão, exímia em cuidar feridas do corpo e da alma, preencher o vazio das distâncias e ignorâncias contando histórias e alimentar a magia que seduz

toda criança, quando elas falam da condição humana através de bruxas, fadas, medusas e piratas. Ao embalo de canções de ninar inventadas ou conhecidas, ela me iniciava no prazer da ternura, assim como na sensibilidade compreensiva de meu ser crianças, ao deixar na beira do fogão de lenha os bolinhos que ia fritando para eu ter prazer de roubá-los, fingindo que não via.

Presenças ancestrais como essa começaram a fazer sentido sobre interações humanas pela via do afeto e da percepção, revelando saberes constituídos na vida em comum.

Tempos depois, trabalhando numa escolinha de arte, testei esse cuidado sensível com o outro, pois ao trabalhar com crianças, eram tais lembranças que me vinham à mente, de modo intenso. Possivelmente tenha contribuído para escolhas como a da pesquisa que realizei com outras professoras sobre processos de formação da conduta criadora em crianças bem pequenas. Elas foram orientadas a escolher objetos, imagens, seres vivos envolvidos em sua vida pessoal; a descobrir lugares, cenas, movimentos, interações que pudessem compor uma paisagem para experiência direta e indireta. A intenção era constituir um acervo variado de signos transicionais “eu-outro” e como eles eram transpostos das vivências para experimentos em arte.

Na época eu desconhecia o termo “cartografia” dado por Guattari e Deleuze à análises sobre intersubjetividade, a processos de territorialização desterritorializante que a criatividade produz, ao lidar com memória, imaginação e performatização da experiência.

O que ali estava acontecendo, hoje sei, era um mapa de sentido acerca do exercício de ser criança, esboço de visibilidade ético-estética e política para agregação de valor e atenção ao modo como partes, fragmentos, fractais de tempo e espaço se vinculam ao corpo e em conjunto aparecem em registros como desenhos, pinturas, modelagens, construções de adereços e indumentárias usados em brincadeiras. As experiências de ensino posteriores me mostrariam que naquele instante o que havia para pensar eram dilemas da condição humana como nascimento, crescimento, ausências e presenças, metamorfoses articuladas para conter e serem contidas no espaço da escolinha. O que era trazido e exposto junto aos cotos umbelicais, fotos do parto, primeira roupinha, sapatinho deformado pelo pé, eram filamentos de envólucros, membranas vibráteis de momentos incorporados

e reapropriados de modo novo. Um modo cuidadoso, respeitoso pela “instalação” especial de juntar esses resíduos de momentos especiais em sua vida. Ao olharem com seus pais e amiguinhos este acervo, um encantamento fez com que a aura destes objetos brilhasse de modo especial. O labirinto da existência tinha ali um traçado tangível, visualizável e imaginável em sua estranheza alegre.

Realizei a mesma proposta semelhante para mulheres adultas na Oficina de Pintura que serviu de espaço experimental para minha tese de doutoramento. Por alguns anos essas mulheres desenvolveram um rastreamento poético que foi configurado em picturalidade e visibilidade estética. As relações éticas e políticas iam sendo observadas por mim ao longo desse processo, para flagrar alterações em suas performances humanas, profissionais, de aprendizagem artística. Meu desejo era saber de que modo a arte faz o que faz, ao afetar o sujeito que a realiza, ao transpor os agenciamentos que dificultam sua realização em termos individuais e coletivos.

O institucional, para mim, fora um destes obstáculos, corroborando a validade da queixa sobre falta de condições oferecidas pelo sistema de ensino para o exercício das artes, por parte de relatos de professores que tenho escutado.

Se como diz Simondon, o pré-individual resiste e se infiltra no processo de individuação não só como memória de fatos, mas de acontecimentos que conseguem atravessá-los e transpor limites por eles determinados, a tarefa que eu me propus desempenhar nesta Oficina, era a de um laboratório-ateliê, lugar propício ao trabalho de compressão e distensão de tempos múltiplos. Oficina é lugar de trabalho. O teatro trouxe a noção de trabalho de oficina como questão de gesto, atitude e palavra, cena e performance. Questões que acontecem diferente em artes plásticas, música e dança, mas que podem ser costuradas por um fio comum, tal como hoje fazem os artistas, ao tecer seus processos de mestiçagem em eventos, instalações e apresentações.

Na oficina procurei juntar diferentes tempos para mostrar o intempestivo que pode acontecer pela possibilidade da invenção, junto a outros procedimentos ditos de carpintaria artística. Experimentação intencional e aleatória (brincadeiras e jogos) com materialidades, processos já explorados por artistas sob nova forma de aplicar a sensibilidade e o exercício do discernimento. Práticas de como inventar registros para dramas e tragédias, musicalidade, ritmo, gesto, performance,

interpretação sonora, visual, onde o individual e o relacional cruzam suas armas e fragilidades.

Cor, textura, viscosidades testadas pela ação e efeito das mãos, do ritmo dos gestos, do olhar difratado em vãos e direcionados em aterrissagens. O corpo todo em harmonia ou dissonância com a parceria olho-mão-plano-de-ação. Alianças e desapegos novos, aliando-se a estados mentais e interativos simultaneamente, sobrepondo-se em extratos de sensibilidade que passam por mutações abstratas quando passam a imagens de pensamento

Observar tais processos me fez pensar sobre o poder curativo da arte, pelo modo como ela possibilita “delirar sob controle” (Deleuze) e conservar o fio que liga o sobrevôo ao território da interação.

Consiste num aprendizado de suturar feridas que a consciência memorial borda sobre o passado, mesmo quando é preciso inventar falsas lembranças, quando as verdadeiras estão soterradas e não se sabe como libertá-las. Recorri aos mitos de criação e ao pensamento trágico, ao expressionismo cinematográfico como sugestões para questionar o funcionamento da arte ao lidar com instintos, mitos, imagens-relação, imagens-percepção, imagens-afeto, em simultâneo, crisálides de criatividade à espera do tempo certo para sobressair. Usei igualmente noções como a de pensamento em abismo com o qual Ítalo Calvino explora as cartas do tarô para fazer e desfazer enredos e função de personagens míticos em seu livro *O Castelo dos Destinos Cruzados*. Tais noções apareceram como ilustrativas nos processos de criação desenvolvidos pela ciência, a exemplo dos fractais, física quântica, geometria não-euclidiana, com os quais também brinca Escher ao dar forma a suas escadas, lugares siderais, fragmentações figurativas. Muitas vezes recorri à filosofia deleuziana para pensar como ele fez ao explicar a construção do sentido pela via cinemática, onde formas do cotidiano, podem sugerir um expressionismo neo-barroco, ao criar excesso de sensações.

Pelo exercício poiético que é o de pensar a poética, inúmeras estratégias podem ser convocadas a esclarecer a questão do poder em arte. Passeron lembra que toda obra de arte “é um curativo do vazio” (2001:11). A pintura pode então ser uma prática de enfermeiro de tal vazio, pois ele é algo que nunca cicatriza. A brancura da tela fluída funciona como compressa de velar e desvelar o mistério desse vazio. A atividade mito-poiética obtura o vazio sem que precise remontar a

movimentos do parto e do crescimento. Fazer a obra afetar aquele que a faz é como um grito primal do primeiro sopro, resistir à morte e à sorte por meios que é possível controlar até certo ponto. É assumir-se jogador.

As práticas eram propostas para fazer fluir a atitude de jogador e criar a astúcia em não se deixar absorver ou engolir pela sedução dos rituais de magia que a arte oferece. De certo modo, eu estava refazendo meus passos no labirinto existencial, na medida em que me atribuía a mesma tarefa que eu propunha àquelas mulheres. Em cada uma eu descobria personagens trágicas: Penélopes, Aracnes, Moiras, Ariadnes, Medéias, visões que funcionavam como espelho ao que já vivera, ao provar os encantos e as decepções de uma performance artística. A decepção com a falta de jeito, de habilidade, precisa ser enfrentada e superada, o que faz da repetição, do ensaio, o meio de aprender com os próprios erros.

Para dar visibilidade a esse momento da aprendizagem artística, lancei mão de várias estratégias didáticas: explorar superfícies e suportes com elementos viscosos e os próprios dedos, sem olhar. Dividir um plano pictórico com uma, duas ou mais pessoas, usando os dedos como pincéis e interferindo no já feito pelo outro, nas brechas abertas pelos vazios, no fluxo deixado pelas linhas e contornos, na espessura texturada dos pigmentos aglutinados e velados. Sempre para sobressair o gesto inaugural que deixa rastro numa tela e que vai dar consistência à paisagem, cena, personagens que irão compor as figuras, não necessariamente miméticas, da corporalidade visível.

Com o passar do tempo, fui percebendo nuances no comportamento daquelas mulheres que até então não haviam experimentado o poder do ato criador, a possibilidade de encontrar num registro plástico, a força de suas emoções, ruins e prazerosas, para aprender que a arte, ao tocar a vida, dialoga com ela numa estranha e sempre nova linguagem. Linguagem de sinais que é preciso inventar e renovar para reciclagem da própria comunicabilidade. A que inclui o silêncio e o informe, até que ele seja sentido como o vazio que, ao contrário de separar, se oferece como possibilidade de juntar diferenças sem que venham a desfigurar-se pela relação com o outro.

São experiências para testar o sentido de biopoder, termo usado por Foucault, Deleuze e Guattari para analisar como imposições de regras, modelos,

tecnorracionalidade estão hoje sendo exercidos, e como as pessoas estão inventando meios de resistir ao que é imposto.

A idéia de proposta numa aula de arte, portanto, vem em resposta a esse tipo de resistência, isto é, poder atuar no plano do jogo e da noção de tempo oportuno (*kairós*), para transgredir cronologias, formatos definidos de espaço e corpo.

O que aconteceu desenvolveu habilidades, modos de trabalhar que é preciso testar de novo, de maneira diferente. Trata-se de descobrir atalhos, desvios, trilhas novas por onde aventurar-se. Esta concepção se elabora como estética de risco, onde o sabido e o não-sabido se entrelaçam.

A compreensão que hoje tenho do trabalho pedagógico revela que a experiência com a arte necessita fazer sentido, e que esse é um problema de avanço e retorno no tempo, para que haja recortes e agregação de valores a idéias e imagens que possibilitem cartografá-los em termos de produção continuamente mutável. As obras feitas anteriormente se infiltram subjetivamente nas que estão sendo feitas no presente para preparar caminho a tendências cujo perfil é ainda ignorado, até que possam se efetuar em gesto. Fazer a arte tem essa conotação complexa. Sem isso, há muita insegurança ao tentar propor uma educação pela arte. A teoria precisa atravessar a prática e o melhor meio é a reflexão coletiva, além da individual. A palavra, a meu ver, deve ser estrategicamente introduzida em meio a imagens e gestos, formando uma rede de referências, das quais só as mais interessantes e intensas serão assimiladas. O clima da época foi se tornando pesado pelas pressões do modelo capitalista, principalmente pela exigência da aceleração técnica e racional, pelo tipo de exercício do poder que imprimiu às instituições sociais. Pensar a arte como atividade complexa, transcendendo a ação de sua produção forçou atualizar conceitos. Essa atualização foi o que me permitiu revisar o valor e o sentido de antigas propostas pedagógicas, e o que me fez escolher as que mais me afetaram, porque são as que mais fazem proliferar perguntas acerca do que sou, faço, compreendo e tento introduzir no meu relacionamento com outras pessoas, lugares, até que o grande Outro, o Destino venha me perturbar.

ANEXO D - Memorial Rosa Maria Coitinho - Artes Plásticas

Eu nasci e me criei em Tenente Portela, na região do Alto Uruguai. Cidade com as picadas abertas pelo meu pai, os irmãos Machado e um engenheiro que a projetou acompanhando o desenho da coxilha que corta a cidade fora a fora. Com as praças redondas e obeliscos em homenagem a dois tenentes da coluna Prestes. Então, as ruas saem tipo o Arco do Triunfo, de Paris. Com o Grupo Escolar pronto, contataram professoras e minha futura mãe veio de Santa Maria, aos 20 anos. Chegou em abril, em dezembro ela se casou com meu pai que era quinze anos mais velho que ela. A mãe teve uma formação clássica com muita leitura. Logo, a escola tinha um grupo de teatro, um coral. Meu pai, agrimensor da Inspeção de Terras, foi um cuidador com um profundo respeito pela natureza. Então, eu me criei naquela cidade de chão batido com a reserva do Guarita do lado, com bichos do mato passando pelo pátio, horta, pomar, jardim. Tive uma infância muito boa em uma comunidade muito pequena, onde todos se conheciam. Com as histórias de meu pai, os livros de minha mãe e as canções pantaneiras da Deja, responsável pelo andamento da casa, transformaram as noites iluminadas por lampiões de carbureto em pura magia. Eu tinha oito anos de idade quando chegou a luz elétrica para a cidade.

Tenente Portela me deu a base de que eu precisava para meus atelieres mais tarde. Modelei muito com aquele barro vermelho plástico; havia também uma pedra calcária vermelha a outra era rosada, firme mas que podia ser trabalhada com canivete. Canivete preparado pelo pai que deixou a lâmina menor e pontuda que cabia certinho na minha mão. Eu talhava todos os móveis da casa e seus moradores. Os meus heróis tinham coroas, punhais, lanças de chumbo que eu fundia fazendo sulcos na pedra, usando-a como matriz. Nos finais de ano íamos para a fazenda de minha avó paterna no interior de Lagoa Vermelha e havia lá uma tabatinga que os muitos primos e eu, modelávamos mil personagens. Costurávamos também, inventado modelitos para as bonecas com as quais nunca brincávamos.

Nos meus dez anos meus pais decidiram que eu tinha que ser educada, então me puseram interna em um colégio de freiras, o Sagrado Coração de Jesus, em Ijuí. Naquele ano, depois de muitos castigos por não me enquadrar no

regulamento super-bem-comportado do colégio, meus pais resolveram que nós tínhamos que sair de Tenente Portela e escolheram Passo Fundo porque havia uma Inspeção de Terra e faculdades. Eu tinha doze anos e meio quando lá chegamos.

Terminei o ano na escola para onde minha mãe foi transferida. Houve então um concurso de desenho, me apresentei e ganhei o primeiro lugar e junto veio uma bolsa para frequentar o atelier da Prefeitura, no qual passei duas tardes por semana modelando e desenhando nos cinco anos seguintes. Fiz o ginásio na escola metodista que aceitava meninas, mesmo sendo um internato masculino. Tive aulas de artes, culinária, puericultura, trabalhos manuais, voleibol e uma educação religiosa sem ser tendenciosa. Todas minhas transgressões acabaram ali. Fui normalista de gravatinha vermelha, com um grande grupo de amigas, muitas festas, clube... Nessa época, um grupo de fazendeiros passofundenses cheios do dinheiro, doaram imensas terras, imensas para a Fundação da Universidade de Passo Fundo, comunitária, filantrópica e juntaram faculdades já existentes: Agronomia, Direito, Economia, a Filosofia, fundaram a de Medicina e buscaram na Prefeitura o Liceu com Música e Plástica. Mas meu grande desejo era fazer jornalismo, mas acabei fazendo a Faculdade de Belas Artes, com formação de artista, com professores de formação acadêmica, onde aprendi a pintar com receita: a pele se faz com vermelho francês, amarelo Nápoles e branco de prata, meu Deus. Se a pele é mais rosada então vai com laca gerânio; se a pele é mais amarelada, o Siena. As sombras se faz com Van Eyck e azul da Prússia. Quando eu cheguei, em 1981, no Bellas Artes de Madri, o professor dizia assim: Rosa, compra azul de manganês, azul de cobalto, verde de cobalto. Eu nunca tinha ouvido falar que cobalto fazia verde. Laranja, vermelho e amarelo de Cádmio. Eu chegava na Calle Desengaño número 22, o atendente puxava uma grande gaveta cheia da tinta em pó, com a cor em sua plena saturação! Aprendi a fazer a cor e usar com grande liberdade respeitando a qualidade da tinta, o papel específico assim como o pincel que é a questão do processo pictórico.

Já universitária, veio a ditadura militar, período escuro, com medos escondidos. Houve a mudança do ensino universitário com o modelo semestral dos norte-americanos. Recém-formada trabalhei na Escola Bom Concelho com as normalistas com as teorias de Herbert Read e Lowenfeld e Brittain. O mesmo, no Colégio Estadual em Marau com educação artística na 6ª série, durante seis anos.

Em 1966, o Belas Artes foi transformado em Instituto de Artes com a licenciatura. Passei mais dois anos fazendo as disciplinas específicas mais as pedagógicas. Em seguida fui convidada a trabalhar na Universidade de Passo Fundo. Primeiro a Educação artística de 1º grau - dois anos e meio de duração e setenta alunos na classe e eu, lecionava um semestre de desenho. Depois veio a Plena em quatro anos, onde o aluno deveria sair polivalente em artes, música e teatro...

O curso de Tom Hudson, o mestre inglês de Criatividade e Tecnologia, em 1974, foi um divisor de águas. Ele provocava o aluno a usar a sua capacidade criativa dentro de um fazer, valorizando o processo. Hillman diz que a imagem só se torna imagem quando sai de percepção e for mediada pelo pensamento intuitivo. Assim surge o símbolo o que leva a interiorizar criando novas subjetividades, enriquecendo e atualizando o aluno. Prof. Hudson tocou nestas questões porque o pessoal das artes seguia trabalhando na livre expressão, achando que qualquer risquinho que fizessem era arte. Havia somente o fazer sem o aprofundamento que se faz pela reflexão teórica. Me voltei para a teoria porque dá base que permite buscar soluções originais.

Vim para o Atelier da Prefeitura em Porto Alegre e, ao longo de cinco semestres, fiz outra vez modelagem acrescida da cerâmica, desenho e escultura. Com uma bolsa de estudo da CAPES em 1981 e passei dois anos e meio na Facultad de Bellas Artes em Madri. Lá, fui para pintura mural com o prof. VillaSeñor, fiz afrescos, vitrais, desenhos e com a modelagem de relevos aprendi a criar ilusão de profundidade com cortes mínimos o que me deu segurança, mais tarde para escultura. Passei o meu tempo de docente dentro de um atelier, com alunos, com modelagem e escultura e paralelamente, desenvolvi um trabalho em escultura-cerâmica.

Tenente Portela foi minha educação estética. Passo Fundo me ensinou a estudar sempre. Madri me deu a formação técnica. Mas foi na especialização em Arteterapia, na Urcamp-Bagé, que revi os preceitos da arte-educação e as possibilidades da arte como estatuto unificador, pois ela é constituidora de significação simbólica. Penso que de certa forma o fazer artístico acontece ao redor de uma dimensão que convoca a uma reflexão, a um despertar de mundo. E neste espaço de arte, reorganizamos o nosso mundo.

O fazer artístico para mim foi sempre um depoimento sobre minhas necessidades principalmente depois de tragédias pessoais. No mergulho que dou ao elaborar um desenho e sua execução sobre a pedra litográfica, ocorre liberação de energias contidas, que são catárticas, reveladoras, que requerem uma contextualização e um significado. Esse processo é libertador. É um prazer que vem acompanhado de uma sensação de limpeza que me remete para além do sensível. Então, fico de bem com o mundo.

ANEXO E - Memorial Simone Rasslan

Meu nome é Simone Nogueira Rasslan. Nasci em Dourados/ MS em 27 de dezembro, de 1966. Signo de capricórnio e cavalo de fogo. Em casa, somos em 4 irmãos. Três meninos e eu de menina. Meus pais são professores e desde cedo aprendi a apreciar música e literatura. Este gosto foi sendo construído através do rádio onde ouvia música e meu pai levava (ele era radialista dentre tantos ofícios que desenvolveu) a mim e a meu irmão para dentro do estúdio quando não tinha quem ficasse cuidando da gente. Cantava em casa com meu pai que fazia brincadeiras simulando programas de auditórios com a criançada da rua e gravando a gente num daqueles gravadores “tijolos” de fita cassete. Minha mãe me colocou na aula de piano aos 6 anos de idade, percebendo o meu prazer na vivência musical. Eu fazia de conta que tocava piano, percutindo os dedos na mesa ou qualquer superfície plana e cantando como se o som saísse dos dedos. Também tinha mania de inventar melodias sem texto enquanto caminhava do colégio pra casa. Na minha primeira infância estudei numa escola presbiteriana, onde, antes de entrarmos na sala de aula havia um “cultinho”. Todas as crianças ficavam em fila e recebiam um hinário (cada dia era de uma cor). Tinha uma professora que tocava o piano que ficava no saguão acompanhando a cantoria das crianças. Tinha outro piano na sala da direção. Era lindo. Tinha teclas de marfim e até castiçal. Acho que foi aí que começou meu amor pelo instrumento. Depois meu avô fazia questão de levar a gente pra “escola dominical” todos os domingos de manhã. Lá chegava meu avô assobiando um hino. E nós já estávamos arrumadinhos esperando para ir na carroceria da caminhonete dele. Era muito bom. Na igreja aprendi a cantar em coro. Fazia parte do coral. E como não poderia deixar de ser, numa cidade pequena como Dourados, a organista da igreja era também a minha professora de piano: a Lenita. Aprendi com ela a decifrar o código musical e a tocar os grandes compositores: Beethoven, Chopin, Ernesto Nazareth, Béla Bartók, etc.

Na escola de música Villa-Lobos todo ano havia um recital de piano. E eu estava sempre escalada pra tocar. Eram selecionados os alunos que já tivessem um repertório mais “sofisticado”. Eu adorava “tirar de ouvido”, mas minha professora não permitia. Esse hábito muitas vezes me fazia burlar a leitura musical. Muito mais fácil

ouvir e decorar a canção do que ler a partitura. Mas naquele ano, minhas colegas de piano fizeram uma reivindicação pra professora: deixar eu tocar uma música “de ouvido”! Era Planeta Água, do Guilherme Arantes. Dessa forma fui a primeira a fazer música popular num recital de piano erudito. O público gostou. Sempre gostei de público também. Fosse em casa nas brincadeiras de programa de auditório ou nos recitais...

Passou o tempo. Fiquei adolescente. Não tinha mais o que estudar na minha cidade. Não havia mais professor pra mim. Fui fazer o curso secundário de piano, em convênio com a escola Villa – Lobos, no Conservatório Maestro Julião, em Presidente Prudente/ SP. Todo mês viajava pra lá (7 horas de ônibus) e me hospedava no hotel municipal que nos anos 30 havia sido um hospital maternidade. Eram quartos sem banheiro que era coletivo e no corredor.

Terminei o curso de piano e já estava no meu primeiro ano de faculdade em Dourados. Fiz vestibular e aos 17 comecei o curso de Pedagogia na UFMS. Resolvi fazer este curso, pois já estava trabalhando como professora de música na escola Villa-Lobos desde os 12 anos e tinha um grupo vocal chamado Coralito onde eu era cantora e ensaiadora.

Queria ser regente. Sempre pensei que esse era o papel de um educador. Portanto, pedagogia era perfeito para completar esse profissional que eu gostaria de ser. Terminei o curso de pedagogia com 20 anos e num painel de regência promovido pela Funarte em Cuiabá, fiquei sabendo do 1º curso de regência coral do Brasil que seria aberto em Porto Alegre na UFRGS. Neste mesmo painel recebi o convite para morar na França. Procuravam profissionais com formação em pedagogia e pelo menos 2 anos de estudo superior de musica comprovado. Não tinha curso superior de música, só secundário. Foi quando me decidi: arrumei as malas e me mudei pros pampas. Isso foi em 1988. Estava com 22 anos.

Chegando em Porto Alegre conheci o Instituto de Artes. Prédio muito diferente daquele que eu havia sonhado nos meus delírios de Escola superior de música com teatro, artes visuais, tudo junto, partilhando e se integrando. Ledo engano. Mas ali conheci pessoas que foram e são meus parceiros de trabalho até hoje.

Com alguns colegas, montamos um grupo instrumental chamado “Quebra Cabeça”. Lançamos um CD em 1992. Comecei a trabalhar como preparadora vocal

do coral da Petrobrás e em seguida recebi um convite para dar aulas no currículo de uma escola particular em Porto Alegre. O colégio Santa Rosa de Lima.

Foi a minha primeira experiência com crianças na idade de 3 a 5 anos e também com currículo. Ainda dou aulas nesta escola onde desenvolvo um projeto de construção de platéia. Este projeto envolve atividades extra curriculares também: um coral de adultos que existe há 13 anos e uma orquestra infanto- juvenil. Ali eu descobri o prazer de ensinar música. De seduzir através do conhecimento e ser capaz de mudar a condição de vida das pessoas. Passaram por mim crianças que hoje decidiram fazer da música sua profissão tanto na área popular como na erudita. E também crianças que decidiram ser educadores.

Me sinto responsável por essas pessoas e é isso que me faz continuar dando aula. Me casei em 1993 com o Geraldo Fischer (criador do grupo instrumental Quebra Cabeça) e tive a Madalena em 1995. Nessa época produzi muito. Dei aula de música em outras escolas particulares e toquei com vários músicos de Porto Alegre: Discocuecas, Leco Alves, Paulo Gaiguer, Cuidado que Mancha, etc.

No ano de 2000, montei junto com a Adriana Marques um espetáculo Musical chamado “Radio Esmeralda”, que fez muito sucesso de público e de crítica rodando boa parte do Brasil. Este espetáculo me fez aprender muito de arte-educação e como o artista, no palco, sem ter o objetivo didático, pode ser formador-educador. Esses dois ofícios, o de artista e o de educador se entrelaçam e se alimentam.

Tenho consciência de que a Rádio Esmeralda não seria o que foi se eu não fosse educadora e o meu trabalho como educadora seria outro se eu não tivesse passado pela experiência de um trabalho tão produtivo e popular como este espetáculo.

Sigo acreditando no papel do arte-educador como transformador de vidas e de realidades. O arte-educador tem como matéria prima “o momento”, a vivência de fenômenos que não são verbais. Essas vivências dão uma outra dimensão para a vida das pessoas.

Por Simone Rasslan
Porto Alegre, 31 de agosto de 2009.

S211v Sanches, Roberto Cordeiro.

Vidas de arte-educadoras / Roberto Cordeiro Sanches.
2010.

122 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação,
2009.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Helena Menna Barreto
Abrahão.

1. Arte-educação. 2. Narrativa. 3. Estética.
4. Professor. I. Título.

CDD 370.15

Catálogo na publicação: Eliete Mari Doncato Brasil CRB 10/1184