

# O sentido construtivo dialógico na arte e na educação

JEANCARLOS NUNES GARCIA

Brasil, professor da Rede Estadual de Ensino Público no Colégio Estadual Comendador Geremias Lunardelli (Ensino Fundamental e Médio, SEED, Secretaria de Estado da Educação, Paraná. Graduação em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas, Licenciatura, UEL (Universidade Estadual de Londrina). Especialista em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva, Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e em Arte-Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente integrante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) SEED — Paraná e UEL.

Artigo completo submetido a 3 de junho e aprovado a 10 de junho de 2013.

**Resumo:** Proposta interdisciplinar opondo ações individualistas na escola, arte e vida social/cotidiana. Conceitos de Arte Relacional, Conectiva e Dialogicidade, que inserem o outro em suas ações/histórias. Sem linearidades, desconstruindo verdades, buscando caminhos rizomáticos e a partir de incertezas, surgir sujeitos pensantes/estrategistas, em aprender e inventar durante esse processo.

**Palavras chave:** Arte/Educação / Formação docente / Coletividade / Diálogo / Aprendizagem.

**Title:**

*The dialogic constructive way in art and education*  
**Abstract:** *Interdisciplinary proposal opposing individualistic actions at school, art and social life /daily life. Concepts of Relational Art, Connective and Dialogicity, which insert another person in their actions/stories. Non linearities, deconstructing truths, seeking ways rhizomatous and out of uncertainties arise thinking subjects or strategists able to learn and invent during this process.*

**Keywords:** *Art / Education / Teacher Training / Collective / Dialogue / Learning.*

## Introdução

Na atualidade sobre a educação no ensino formal da escola pública, encontramos em sua organização, diversas áreas do conhecimento aplicadas de formas disciplinares (cada professor em uma sala desenvolve conteúdos de sua disciplina) que, muitas vezes, não se relacionam com outras. Diante desta questão fragmentada, da individualidade do conhecimento e das práticas que o constroem, propomos ações

que possibilitem o encontro entre ambas, culminando para a contextualização de saberes por meio de descobertas, efetivando assim a compreensão de seus participantes em situações de aprendizagem coletiva.

Essa proposta parte de uma necessidade, tanto no âmbito da educação quanto na arte contemporânea, uma vez que elas nos apontam parâmetros que lidam com seus próprios conceitos constitutivos, lidando com as relações culturais, sociais e intelectuais, visando estreitar os vínculos e aproximações de arte e vida. Por intermédio das inter-relações do saber, reavaliando nossos olhares sobre a educação e a arte de maneira a habitar lugares a partir de proposições de vivências, desencadeando possibilidades singulares múltiplas.

Recorrendo a um curso de formação continuada aos professores e a comunidade escolar, atendendo pré-requisitos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), vinculado a Universidade Estadual de Londrina. Um curso que vem sendo desenvolvido no Colégio Estadual Comendador Geremias Lunardelli — Ensino Fundamental e Médio, localizado no município de Grandes Rios, Estado do Paraná — Brasil. O trabalho prioriza as artes visuais como uma ação possível e necessária, utilizando os conceitos de Arte Relacional (Bourriaud, 2009) e a Estética Conectiva (Gablik, 2005), no qual insere o outro em ações de coletividade, tendências que surgem questionando sobre a individualidade do artista em relação ao "outro". Em uma mesma perspectiva, utilizamos o conceito de Dialogicidade (Freire, 1987), que considera o sujeito e suas histórias no processo constitutivo. Tais pressupostos são evidenciados por Vigotsky em suas teorias sobre aprendizagem, somente aprendemos quando nos interagimos com o "outro". Este trabalho não segue uma proposta linear, mas nos valemos da ideia de rizoma trazida por Deleuze e Guatarri, 1995, relacionando aos estudos de David Ausubel em suas teorias sobre a aprendizagem significativa como um mecanismo de aprendizagem.

Na atualidade, quando nos referimos à educação e a arte, percebemos que ambas lidam com problemas e indagações do próprio seu tempo. Pensar arte e educação na atualidade implica que lidemos com problemas do homem contemporâneo, as quais necessitam de um olhar mais atento e constante tanto na formação docente quanto na produção de arte. As ideias e conceitos poderão ser desenvolvidos e servir de base para uma leitura mais crítica e fundamentada tanto da arte canonizada quanto dos produtos culturais de massa. Isso porque o confronto com a arte, pelo estranhamento acaba nos obrigando a contemplar o mundo com um olhar menos rotineiro, mais cuidadoso, desconfiado e predisposto a ação interpretativa das coisas com os quais nos confrontamos diariamente (Ferreira, 2001).

É nesse sentido que oportunizamos aos professores, alunos e outros

participantes o contato com esses conceitos, reestruturando maneiras habituais de ver a produção artística e a sociedade, como aqueles encontrados nos livros já com uma ideologia pautada no branco, ocidental e masculino. O artista, como um ser dotado de poderes (peculiar) e, por isso, livre das amarras da sociedade na qual se insere.

No trabalho pedagógico, em sala de aula, por muitas vezes percebemos a presença intensa da individualidade que existe na sociedade, chegando até as nossas salas de aulas. Na atualidade, é forte o conceito de homem moderno que se preocupa com os meios tecnológicos e com a economia de tempo, em ações para fazer mais coisas em menos tempo prevalecendo o hiperativismo, interferindo assim nas relações pessoais, sendo o diálogo desprestigiado, pois estes conotam temas aleatórios, desnecessários, evidenciando um pensamento único.

Em contrapartida, acreditamos em ações de aproximação nas relações de diálogo uns com os outros, não como forma impositiva, mas sim de crescimento pela troca, pelo compartilhar, contribuindo assim para o crescimento pessoal e do próprio coletivo que resultará em suas ações construídas pelo conhecer, pelo fazer e pelo exprimir, seguindo outra lógica; a lógica do coletivo, do diálogo.

### **1. Pontos de partida, múltiplos trajetos.**

No universo de possibilidades da arte contemporânea, identificamos uma tendência que surgiu em meio aos questionamentos sobre a individualidade do artista em relação ao público e ao mundo a sua volta; vários acontecimentos foram influenciando o que Bourriaud chamou de Estética Relacional:

*No início da década de 1990, a indústria de serviços tornou-se uma indústria como outra qualquer, constituindo-se numa espécie de linha divisória para as artes. Neste momento histórico, surgiu de repente uma onda de artistas que estavam investigando modos de sociabilidade, em contato com o outro incluindo o espectador como suporte (Bourriaud, 2006: 333).*

Desta maneira, a produção de arte vai criando situações de envolvimento com o “Outro”, sendo este parte fundamental na obra; o artista relaciona, (muitas vezes), a precariedade social, não com o intuito de fazer um trabalho assistencial, mas acrescentar questões além de muitas que já existem sobre a própria sociedade.

No contexto escolar, esses conceitos estão relacionados à vida desses alunos, que às vezes apresenta condições desfavoráveis no tocante à estrutura familiar, relações afetivas, condição sócio-econômica, cultural, entre outros. Na escola, muitas vezes essas diferenças podem ser minimizadas por meio do

convívio coletivo entre educadores e educandos, nas relações de proximidade em processos de ensino aprendizagem. O professor, assim como os artistas, dificilmente mudará a sociedade sozinho, mas pode contribuir de maneira significativa na construção de processos educativos mais expressivos em que os sujeitos/alunos possam ser considerados nestes processos. Karl Marx diz que, “a essência da sociedade eram as relações humanas, o resultado transitório do que fazemos juntos, que é uma ideia muito diferente da que prevalece hoje — que é o capitalismo e a natureza das coisas.” (Marx, apud Bourriaud, 2006: 337).

Outra pesquisadora que investiga nesta direção é Suzi Gablik que, ao conceituar a Estética Conectiva, fala sobre a relação do artista com a sociedade, afirmando que há uma maior consciência crítica do papel social da arte, evidenciando uma rejeição da ideologia espúria de neutralidade, que ela observa no modernismo. Segundo Suzi Gablik:

*Muito da arte nova concentra-se na criatividade social, mais do que na auto-expressão, e contradiz o mito do gênio isolado — privado, subjetivo, atrás de portas fechadas de um estúdio, separado dos outros e do mundo (Gablik, 2005: 602)*

Desta maneira a prática da arte/educação não deve se basear em rígidas hierarquias elitistas e segregada de sociedade, a prática da arte/educação deve ser pautada com base numa visão ampla e inclusiva de mundo, desafiando limites convencionais e possibilidades de maior participação social.

Nas relações educacionais encontramos fragilidades, que mesmo lidando com outras pessoas em seu cotidiano, percebemos individualidades egocêntricas, em um caminho contrário, Paulo Freire nos fala sobre a importância da “palavra” em um sentido mais imerso em seu significado; é na palavra que evidencia possíveis diálogos, e talvez este seja um dos problemas quando nos referimos à educação. A palavra não deve ser neutra, assim a classifica em duas dimensões: “ação e reflexão, uma interagindo com a outra na verdadeira práxis. Palavra — (ação e reflexão) = práxis.” (Freire, 1987: 77).

“Se pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, como o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (Freire, 1987: 78). As relações entre palavra/ação devem caminhar juntas, tanto para o emissor quanto para o receptor. Se houver uma obrigatoriedade de ambas as partes essas não se tornarão verdadeiras.

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é o trabalho, que é a práxis, é*

*transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para o outros, num ato de prescrição com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1987: 78).*

No ambiente escolar, estas reflexões sobre os conceitos de “palavra”, não fazem parte do seu cotidiano, vivemos em um mundo hierarquizado: a escola, por fazer parte desse mundo não é diferente, encontramos inúmeras situações de imposição, em todos os setores: direção, pedagogos, professores, administrativo entre outros. Existe um sistema, que tem que funcionar, mas muitas vezes não ocorre diálogo e isso afeta e muitas vezes impossibilita o trabalho coletivo.

O que se percebe na atualidade é uma transformação do papel da arte, compreendida como objeto sócio-cultural e histórico, apontando “indicadores para o imaginário social às práticas educativas em arte se aproxima das práticas sociais sendo a cultura um conteúdo a ser explorado” (Arslan & Iavelberg, 2006: 2).

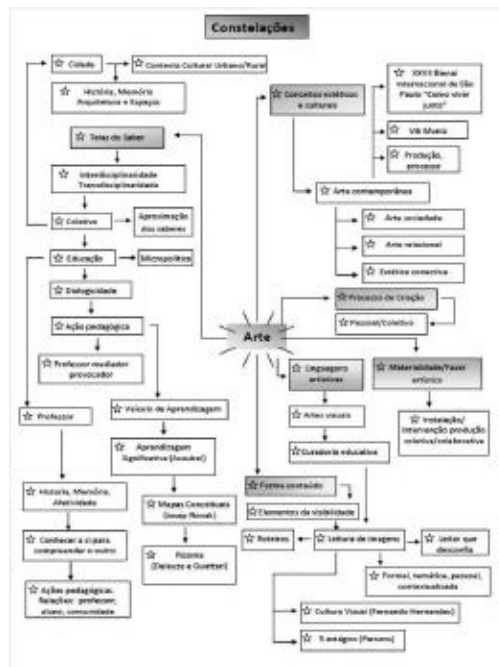
Encontramos na interdisciplinaridade pressupostos de tentar solucionar os problemas que se encontram no processo educativo e de integração dos conhecimentos, onde diferentes áreas e disciplinas se unem para explorar um tema gerador nas quais são feitas as mais diversas relações desse conhecimento com a vida e a realidade desse educando, A interdisciplinaridade possibilita ao aluno uma maior compreensão dos conhecimentos, assim como sua contextualização, ou seja, um conjunto de dados se interam a uma única gênese.

Encontramos em Fazenda (1993), um estudo sobre a interdisciplinaridade, no qual a autora afirma que a interdisciplinaridade não é assunto recente, pelo contrario, desde Sócrates e Platão já evidenciava a ideia de totalidade do conhecimento, da sua unificação, visando a natureza do existente já era uma realidade.

Encontramos três eixos disciplinares: Multidisciplinar (as várias disciplinas são colocadas lado a lado sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada área); Interdisciplinar (diálogo entre as disciplinas por meio de um tema de estudo ou gerador, em busca de relações entre as áreas conhecimento disciplinarmente) e Transdisciplinar (grau maior de interações e trocas de conhecimentos, todos se dialogam entre si).

Com relação a aprendizagem David Ausubel, defende a ideia de aprendizagem significativa como um processo em que as informações estão relacionadas com outros aspectos relevantes existentes na estrutura de conhecimentos de um indivíduo. O professor pode ser o encorajador, utilizando ferramentas como, por exemplo, os mapas conceituais.

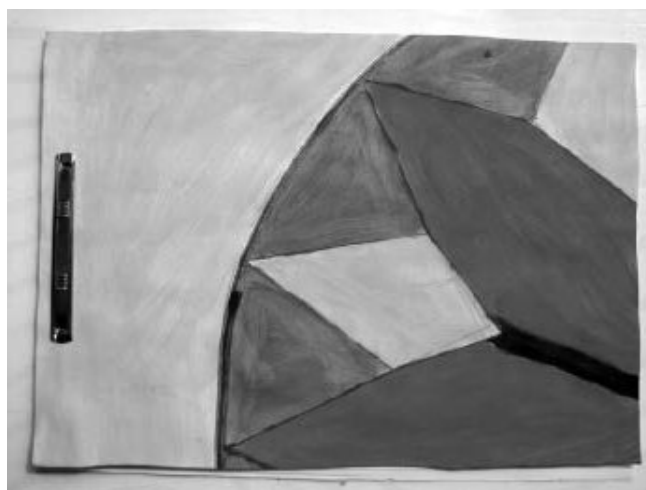
A aprendizagem significativa e a construção de significados apresentam em seus conceitos três aspectos: pensamentos, sentimento e a ação, partem de um



**Figura 1.** Mapa dos principais conceitos aplicados na proposta de curso nominado de “Constelações”. Fonte: própria.

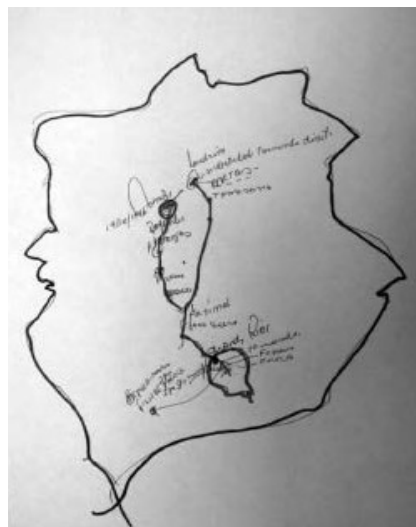
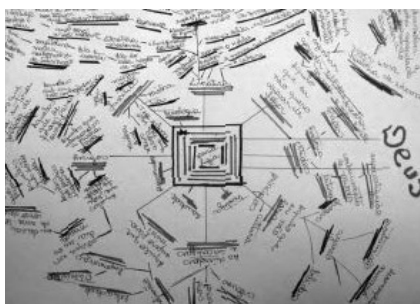
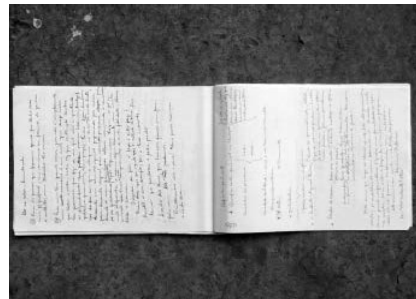
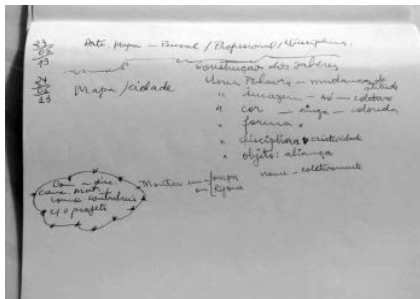
**Figura 2.** Os grupos produzindo os painéis. Fonte: própria.

**Figura 3.** Participantes selecionando imagens. Fonte: própria.



**Figura 4.** Registros em portfólio durante a realização dos encontros. Fonte: própria.

**Figura 5.** Capa de um dos portfólios produzidos pelos participantes. Fonte: própria.



**Figura 6.** Anotações produzidas por um dos participantes.

Fonte: própria.

**Figura 7.** Registros em portfólio. Fonte: própria.

**Figura 8.** Anotações de um dos participantes. Fonte: própria.

**Figura 9.** Anotações de um dos participantes. Fonte: própria.

pensamento racional, no qual o aprender a aprender é um dos aspectos, sendo uma ferramenta facilitadora a aprendizagem, integrando novos conhecimentos em ações colaborativas.

Uma experiência educacional positiva aumenta a capacidade das pessoas pensarem, sentirem e/ou agirem em experiências posteriores. Uma experiência educacional deficiente diminui esta capacidade. “O ser humano pensa, sente e age e tudo isto se combina para formar o significado das experiências.” (Novak, 2000: 9).

Os mapas conceituais podem ser usados para classificar relações hierárquicas entre os conceitos. São representações concisas das estruturas conceituais que estão a ser ensinadas, destacando relações de subordinação e superordenação entre conceitos que provavelmente afetam a aprendizagem. “Por esse motivo, são potencialmente facilitadores da aprendizagem significativa.” (Moreira & Buchweitz, 1993: 73).

Acreditamos que os mapas conceituais bem como os estudos sobre a aprendizagem significativa aplicados em contextos educacionais, podem ser usados como um instrumento de ensino, de avaliação e aprendizagem, ampliando-se ações de aproximação e contextualização de conteúdos disciplinares possíveis a qualquer momento do trabalho pedagógico e em qualquer disciplina escolar, além de apontar caminhos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que esses conceitos surgem como base na construção de sentidos a um tema/conteúdo disciplinar, mas que este relaciona-se com outras áreas do conhecimento.

Deste modo o trabalho proposto permeia por caminhos que se implementam, organizados e estruturados nos seguintes itens: Arte/Cultura; Teia dos saberes; Materialidade; Linguagem Artística; Forma Conteúdo; Contexto e Processo de Criação. Estruturados por meio de concessões entre conceitos e estes abrindo para novos conceitos no contato com os participantes do curso proposto (Figura 1).

A partir de reflexões e experiências em grupos (Figura 2), neste caso, a produção de painéis sobre palavras/conceitos dos teóricos inter-relacionando com práticas de sala de aula, o grupo é convidado a estabelecer pontes entre imagens da arte e do cotidiano (Figura 3). Cada grupo selecionou, discutiu e compartilhou com os outros grupos suas reflexões.

Logo no início dos encontros foram propostos registros de todo o processo, usando um caderno de registros um portfólio (Figuras 4, 5, 6, 7, 8 e 9), e ali expressando as reflexões e compreensão individual dos participantes, colocando em questão a desconfiança da memória. Estes registros nos serviram como base nas conclusões deste trabalho e também como uma produção artística que se integrará a uma instalação produzida pelo grupo em um dos espaços escolares.

### Conclusão

Os dados preliminares nos apontam para a necessidade de uma desconstrução de verdades estabelecidas na escola em busca de novos caminhos, o que de algum modo provoca um desconforto dos participantes aos conceitos sobre arte e educação historicamente estabelecidos. Sobre este desconforto Edgar Morin pontua que é a partir destas incertezas que surgirão um sujeito pensante e estrategista, com capacidades de aprender, inventar e criar durante seu caminho. Nos resultados parciais percebe-se que o trabalho coletivo é mais significativo do que aqueles realizados na individualidade, tão presente no contexto escolar, na arte e na vida social cotidiana.

Questões que deverão ser respondidas ou talvez somente refeitas, sem uma solução palpável, mas possível em constantes trocas de experiências e saberes presentes no convívio diário na escola.

### Referências

- Arslan, Luciana Mourão & Iavelberg, (2006) Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Editora Thomson.
- Bourriaud, N. (2006) Estética Relacional: a política das relações Nicolas Bourriaud. *In: 27ª Bienal de São Paulo Seminários*. São Paulo. p. 332-339.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. (1995) Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo — SP. Editora 34.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes (1993) Interação e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia? São Paulo: Loyola.
- Ferreira, Sueli (Org) (2001) Ensino Das Artes Construindo Caminhos. São Paulo: Papirus Editora.
- Freire, P. (1987) Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gablik, Suzi (2005) Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo. *In: Guinsburg, J.; Barbosa, Ana M. (org.). O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, p. 623 — 627.
- Moreira, Marco A.; Buchweitz, Bernardo (1993) Novas estratégias de ensino e aprendizagem Os mapas conceituais e o Vê epistemológico. Platano Edições técnicas.
- Novak Joseph D. (2000) Aprender criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceituais como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas. Tradução de Ana Rabaça. Platano Edições Técnicas.