

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTE COMO *LÓCUS* DE GESTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE CRIADORA: RELAÇÕES ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO UNIVERSO ARTESANAL

Sumaya Mattar **Moraes** – USP

A aprendizagem que se desenvolvia no interior das corporações medievais de ofício motivou idéias e propostas pedagógicas que circularam no início do século vinte. Entre elas, o Movimento Escola Nova, também conhecido como *Educação Nova*, inspirado em John Dewey, que, entre outras coisas, defendia o ideal do ensino pela ação e não pela instrução.

Esse movimento organizado em fins do século XIX por educadores europeus e norte-americanos visava à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. No centro de suas propostas, estava uma nova compreensão das necessidades da infância, questionando a passividade à qual a criança estava condenada pela escola tradicional. A substituição das tradicionais provas por testes, a introdução de idéias e técnicas novas como os métodos ativos, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e características individuais são algumas iniciativas da Escola Nova, sempre colocando o aluno como centro do processo educativo.

O modo de ensinar e aprender artesanal também inspirou experiências no âmbito da formação do artista, como a desenvolvida pela Escola Bauhaus, fundada pelo arquiteto Walter Gropius, em 1919, na cidade alemã de Weimar.

Em seus quatorze anos de existência, a Bauhaus moveu-se por uma utopia integradora, aspirando à formação do homem novo em uma sociedade mais humana. Com esse propósito, buscou a unificação da arte e indústria na formação de um artista artesão, por meio de uma pedagogia inspirada nas corporações medievais. Esse anseio voltou-se para a reconstrução da unidade da esfera artística e cultural, partida com o desenvolvimento da indústria, e a reintegração da arte à vida, sobretudo pela tentativa de conexão entre criação artesanal e industrial e entre *arte aplicada* e *arte elevada* (WICK, 1989, p. 14), evidenciada no manifesto de fundação assinado por Walter Gropius:

[...] *Arquitetos, escultores, pintores, precisamos todos voltar ao artesanato!* Pois ‘arte como profissão’ não existe. Assim como não existe nenhuma diferença entre o artista e o artesão. *O artista representa um estágio mais elevado do artesão...*

Formemos... uma nova *corporação de artesãos*, sem a pretensão separatista de classes, que quis erigir um altivo muro entre artesãos e artistas! [...] (apud WICK, 1986, p. 34).

Com um corpo docente formado por profissionais de diversas áreas: engenheiros, arquitetos, pintores, entre eles, László Moholy-Nagy, Paul Klee e Wassily Kandinsky, além de desenhistas, gravadores, decoradores e artistas industriais, a Bauhaus foi um centro difusor de novas tendências, acabando por exercer grande influência na arquitetura moderna e na produção de objetos para uso cotidiano.

A Escola foi criada da junção de duas escolas já existentes em Weimar: a Escola de Artes e Ofícios e a Escola de Belas Artes, tendo como um de seus propósitos a ultrapassagem da histórica separação entre arte e artesanato e entre arte e indústria, o que poderia ser favorecido com *uma formação artesanal básica* (coletiva e comunitária) *de todos os estudantes de oficinas e ateliês*. (GROPIUS apud WICK, 1989, p. 34).

O retorno anunciado ao ideal de artesanato e idéias comunitárias das corporações medievais revelava-se desde a admissão dos novos alunos até a conclusão dos seus estudos. Segundo Wick, após submeter-se a uma série de exigências e provas, o pretendente era avaliado por um *Conselho de Mestres* da Escola, que daria o aval para o início de sua formação, cujo termo o conduziria à obtenção do certificado de *Mestre*. (1989, p. 87-89).

O ensino artesanal era um componente essencial e obrigatório do currículo e representava uma inovação nas reformas das escolas de artes e ofícios, contudo, não se tratava de reconstruir a forma de produção artesanal, visto que Gropius via o artesanato como um *meio* para se chegar a um *fim*. (WICK, 1989). Movido por uma utopia social, o arquiteto pensava em uma organização social comunitária: *reunir aqui (Bauhaus) uma pequena comunidade, através da quebra do isolamento de cada um*. (GROPIUS apud WICK, 1989, p. 83-84).

A utopia de Gropius era também pedagógica. Na medida em que buscava garantir ao artista, ao novo homem, uma aprendizagem profissional por meio da prática, desejava restabelecer o laço perdido entre arte e técnica.¹ Com este propósito, durante o processo de aprendizagem, os alunos passavam por fases de estudo da natureza, materiais, ferramentas; estruturas, representações, cor; espaço e composição. O contato com materiais garantia o início da sensibilização, de onde se partia para o aprendizado da construção, da composição, dos instrumentos e, por fim, do estudo geral sobre a natureza. (WICK, 1989).

¹ “Enquanto o trabalho profissional requerer o uso das mãos, exigir uma habilidade prática, consistir do manejo técnico de objetos, ele só poderá ser aprendido segundo o modo de fazer artesanal. Ainda que o meio circundante seja altamente industrializado, o artesanato continuará sendo insubstituível enquanto meio fundamental de trabalho e aprendizagem”. (GROPIUS apud WICK, 1989, p. 84).

A Bauhaus mudou-se para Dessau, em 1925, e em 1932, para Berlim, onde, um ano depois, com a ascensão de Hitler ao poder, teve suas salas e oficinas definitivamente fechadas.

A experiência desenvolvida pela Escola testemunha a característica integradora da aprendizagem pelo fazer e indica o valor do componente artesanal na constituição do artista, mas, salvo exceções, esse componente tem sido negligenciado na formação do artista e de professores de arte no Brasil, persistindo as históricas dicotomias entre arte e artesanato, arte e indústria, arte e ciência, arte popular e arte erudita, prática e teoria, razão e sensibilidade, entre tantas outras, às quais se somam repartições tais como arte e educação, artista e professor, entre outras.²

A iniciação artística pelas mãos de Shoko e Isabel, mestras artesãs do barro

Aqueles que se interessam pelo processo de iniciação artística em cerâmica ou em outras linguagens da arte – professores, pesquisadores, artistas ou estudantes - têm muito a aprender com o universo poético-pedagógico de mestres artesãos do barro vinculados à cerâmica de tradição. Estes incansáveis trabalhadores ainda podem ser encontrados em diversas regiões brasileiras, resistindo aos apelos da massificação e produção em série, marcas indelévels da sociedade industrial. Em face das duras condições concretas oferecidas pelos contextos sócio-culturais nos quais estão inseridos, eles experimentam a essência da experiência criadora na arte e na vida, reinventando-as diariamente.

No universo artesanal encontramos *poetas da mão* (Bachelard, 1986, p. 52) - artistas cujos trabalhos trazem suas marcas e revelam o pleno domínio da matéria; mestres que, além de estarem inscritos em uma determinada tradição, também ensinam seus ofícios para outras pessoas. Este é o caso de Shoko Suzuki e Isabel Mendes da Cunha, mestras ceramistas octogenárias que há mais de cinco décadas trabalham com o barro e oferecem seus conhecimentos às gerações mais novas.

Ambas estão unidas pela essência do trabalho criador com o barro, embora estejam muito distantes entre si geograficamente. Enquanto Shoko, imigrante japonesa radicada no Brasil desde o início da década de sessenta, reside em Cotia, município da grande São

² Uma dessas exceções ocorreu na FAU/USP, nos anos 60. Segundo Katinsky, logo nos primeiros anos da escola, os arquitetos modernos que faziam parte do corpo docente, inspirados no funcionalismo francês e na Bauhaus, assumiram a tarefa de renovar o ensino da arquitetura para fazer frente aos desafios propostos pela época, desenvolvendo uma didática inovadora. Entre os alunos daquele período, estava Flávio Império (1935-1985), que mais tarde também se tornaria professor (KATINSKY, 1997).

Paulo, Dona Isabel, como carinhosamente a descendente de indígenas e africanos é conhecida, vive em Santana do Araçuaí, vilarejo localizado no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais.

As portas dos sagrados locais de trabalho das duas mestras estão sempre abertas para quem quiser entrar. Ao ultrapassá-las, alcançamos um espaço/tempo capaz de nos mostrar com nitidez o sentido humano do ensinar e aprender arte, sentido esse, de modo geral, ausente nos percursos formativos de artistas e professores e nas propostas de ensino-aprendizagem da arte desenvolvidas na escola e em outros espaços educativos.

Os semblantes de Shoko e Isabel revelam a serenidade de quem conhece e pode compartilhar com outras pessoas a intimidade do ofício há décadas exercido. Nas mãos, as mestras portam velhas ferramentas que funcionam como verdadeiras extensões de seus corpos, cujas marcas revelam o embate travado com a matéria para transformá-la em obras únicas - poemas que generosamente oferecem ao mundo para torná-lo mais belo e humano.

As oficinas de Shoko e Isabel são muito diferentes entre si, mas ambos são espaços igualmente sagrados da verdadeira experiência criadora. Tudo o que dali participa possui qualidades éticas e estéticas que extrapolam o domínio de habilidades e procedimentos técnicos, alcançando a sensibilidade daqueles que neles adentram, especialmente na condição de aprendizes.

A prática artística, a pesquisa, a experimentação e o pleno domínio técnico são componentes das poéticas de Shoko e Isabel. Os mesmos aspectos podem ser observados na denominada *pedagogia artesã*³ - modo antigo e essencialmente prático de ensinar e aprender, fundamentado em princípios éticos e humanos - que se processa no interior das oficinas das duas mestras.

A transmissão oral e o fazer conjunto entre mestres e aprendizes são fortes características desta pedagogia que envolve elementos de modo geral ausentes nas aulas de arte desenvolvidas na instituição escolar, tais como: diálogo, observação, escuta, presença e sensibilidade.



As mestras ensinam trabalhando. Enquanto trabalham e ensinam, contam a história de suas vidas. Sabem que o sentido do trabalho com o barro está na intrínseca relação entre arte, trabalho, existência e sobrevivência, assim como também sabem que de seus universos poéticos fazem parte

³ Rugiu, Antoni Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, São Paulo; Autores Associados, 1998.

tanto seus saberes práticos como os valores e princípios fundamentais à existência construídos ao longo de gerações, cuja ausência impediria o alcance de níveis de aprendizagem mais profundos.

O contato direto e imediato com a matéria propicia ao aprendiz a relação também imediata entre a consciência e a mão. Uma vez envolvida a consciência, a aprendizagem adquire um caráter sensível, inventivo e integrador, lançando o aprendiz em um percurso poético próprio que pode levá-lo a também tornar-se mestre um dia. Não é por outra razão que a aprendizagem no meio artesanal desenvolve-se em direção contrária à aprendizagem mecânica da arte. Este tipo de aprendizagem, lamentavelmente muito observada na instituição escolar, é responsável pela redução do conhecimento artístico à mera assimilação e reprodução de técnicas, procedimentos e conceitos desprovidos de significados, sem nenhuma conexão com a vida, impedindo que alunos e professores vivenciem a experiência criadora.

Além de nos mostrar que a plena conciliação entre o professor e o artista é possível, a imersão nos universos poético-pedagógicos de Shoko e Isabel nos faz perceber a necessidade de ultrapassagem da práxis reiterativa, espontânea, utilitária, individual e auto-suficiente que tem marcado a educação em todos os níveis de ensino, rumo à instauração de uma práxis educativa e artística, social e humana que se eleve ao nível criador.



Shoko Suzuki com suas alunas fazendo um pequeno forno para queima em baixas temperaturas.
Foto da autora

O aprender fazendo na educação: Dewey, o precursor

Embora antiga, a idéia de *aprender pelo fazer* ainda continua inspirando pensadores na formulação de propostas pedagógicas, seja na esfera da educação escolar,

seja no âmbito da formação profissional. Entre as propostas voltadas para a formação docente, estão aquelas desenvolvidas por autores como Donald Schön, Kenneth M. Zeichner, Lawrence Stenhouse, entre outros, para quem a prática reflexiva pode ser uma possibilidade de os professores interrogarem seu exercício, fazerem frente à racionalidade técnica e conquistarem autonomia.

A raiz da epistemologia da prática preconizada por esses autores são as idéias de John Dewey sobre o pensamento reflexivo, embora a ela não se limitem. Dewey reconheceu o valor da aprendizagem pela prática e defendeu a prioridade da experiência pessoal ativa nos processos educativos. O *aprender fazendo*, tão caro ao seu pensamento, inspirou-se no trabalho artesanal e representou uma tentativa de fazer frente à pedagogia tradicional.

Essa pedagogia, fundada em uma concepção de educação como provedora de conteúdos disciplinares pela atividade unicamente intelectual, despreza a importância da atividade manual, dos conteúdos práticos e da aprendizagem pela ação. A seguinte passagem de Dewey, em sua obra *Democracia e educação* (1959, p 203-204), demonstra o quanto o educador estava insatisfeito com a escola tradicional, ao mesmo tempo em que via o *aprender-fazendo* como o estágio inicial do currículo:

[...] O saber que primeiro se adquire e que fica mais profundamente gravado é o de *como fazer as coisas* – como andar, falar, ler escrever, patinar [...] indefinidamente. [...] Quando a educação, sob o influxo de uma concepção escolar do saber, que tudo ignora exceto fatos e verdades cientificamente formulados, não reconhece que a matéria educativa primária ou inicial está sempre em uma manifestação de atividade que implique o uso do corpo e a manipulação de material, a matéria educativa é isolada das necessidades e objetivos do educando e converte-se, destarte, exclusivamente, em coisa a ser decorada e reproduzida quando o exigam. Ao invés disto, o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, *aprender fazendo*.

Para Dewey, a educação não é diferente do ato de viver. Assim, as práticas educativas deveriam ter como enfoque o processo de desenvolvimento e não o produto, o que possibilitaria a contínua reconstrução da experiência concreta, ativa e produtiva de cada um:

As idéias sobre a educação [...] resumem-se formalmente na concepção da contínua reconstrução da experiência, concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto, como ‘desdobramento’, como formação externa e como repetição do passado. (1959, p. 86).

Nessa perspectiva, Dewey reconhecia e valorizava a experiência de intimidade propiciada pela interação com outras pessoas, já escassa nas práticas pedagógicas de sua época, mas presente no universo de aprendizagem artesanal tradicional, como um importante meio de aprendizagem.

Eles nos falam de suas próprias experiências e das experiências que, por sua vez, outros lhes comunicaram [...]. As associações ativas com outras pessoas constituem um elemento tão íntimo e vital de nossos próprios interesses, que impossível é traçar nítida delimitação, que nos habilitasse dizer: ‘Aqui finda minha experiência; ali começa a tua’. (1959, p. 205).

As experiências existenciais concretas surgem quando o sujeito, na ação, depara com um problema, a partir do qual uma *operação reflexiva* é acionada (DEWEY, 1933, passim). Por meio da dúvida e da experimentação, são procuradas alternativas para a dificuldade encontrada. Após a aprovação de uma alternativa, o pensamento volta-se para a descoberta de outros elementos que podem confirmá-la ou refutá-la, ou seja, a ação é verificada de maneira científica. Essa avaliação de pressupostos, crenças e princípios que determinaram as ações desenvolvidas aciona e desenvolve o pensamento reflexivo.⁴ Muito diferente desse é o pensamento rotineiro. Movido pela simplificação, ignora a densidade do problema real - *a novidade* - e quando encontra alternativas para ele, não se esforça por analisar o processo conscientemente.

O movimento reflexivo, marcado por avanços e recuos estratégicos, considerado por Dewey como pedagogicamente importante, é inerente ao processo de aprendizagem do artesão. Essa constatação fez com que o filósofo afirmasse a necessidade de a comunidade reestruturar a escola inspirada na dimensão prático-reflexiva do universo artesanal.

O aprender fazendo na formação docente: a epistemologia da prática de Donald Schön

Por meio do pensamento de Dewey, a aprendizagem artesanal influenciou também Donald Schön (2000), que, por sua vez, tem exercido grande influência sobre outros autores contemporâneos que discutem a formação de professores.

Schön toma o ensino da arquitetura como modelo educacional para a reflexão-nação, ou seja, como paradigma de uma formação prático-reflexiva, central em sua teoria,

⁴ A respeito do movimento reflexivo, escreve Dewey: “Dever-se-i-a ter, alternativamente, liberdade e reflexão, andar para frente e, depois, voltar atrás, para aprofundar. O inconsciente dá espontaneidade e frescor e, o consciente, convicção e vigilância”. (DEWEY, 1933, p. 264).

em que *os alunos aprendem fazendo e os instrutores são mais orientadores que professores.* (2000, p. 27). Para o autor, há um *conhecimento tácito* implícito na ação que pode ser compreendido como um *saber mais do que se pode dizer*. A esse processo não lógico, espontâneo, que parte de sensações e impressões apreendidas e apreciadas tacitamente, Schön chama *conhecimento-na-ação* (2000, p. 30-31).

Esse conhecimento está presente no trabalho artesanal, sendo o responsável pela capacidade do artesão julgar, decidir e realizar ações de maneira espontânea, mesmo que ele não consiga explicar as regras e procedimentos implícitos em seus atos. Quando a forma intuitiva de desenvolver a ação depara com um problema inesperado que chama a atenção do sujeito e para o qual encontra alguma solução imediata, ocorre a tentativa de explicitação dos procedimentos e regras seguidas na ação, favorecendo a conversão da inteligência tácita e espontânea em *reflexão-na-ação* (2000, p.32). Embora possa se dar sem palavras, esse é um processo consciente, e é reflexivo, porque ao mesmo tempo em que o pensamento volta-se para o elemento surpresa, volta-se também para o próprio sujeito da ação.

A reflexão durante a ação tem, assim, uma função crítica, porquanto provoca o questionamento da estrutura de pressupostos em que se baseiam as ações, permitindo ao sujeito reestruturar suas estratégias e conceber novos problemas. Assim como alia-se à crítica, esse tipo de reflexão vincula-se à experimentação. O sujeito pensa e experimenta novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos observados, testar suas compreensões sobre eles e até afirmar as ações que inventou para solucionar os problemas surgidos durante a ação. Os possíveis resultados que encontra produzem novas surpresas, que, por sua vez, impõem a necessidade de mais reflexão e experimentação, num processo contínuo. O conhecimento que emergiu de um modo espontâneo e não é passível de explicitação verbal passa pelo crivo retrospectivo da reflexão, por meio da qual podem ser identificados procedimentos, regras, valores, estratégias e princípios que compõem a base de sustentação das ações, ou seja, as *teorias da ação*. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Vale lembrar que *refletir-na-ação* é diferente de *refletir-sobre-a-ação* e *refletir sobre a reflexão-na-ação* (2000, p. 35), também muito valiosas, pois podem influenciar as ações futuras. Nessas duas instâncias retrospectivas à ação propriamente dita, o sujeito toma consciência dos saberes mobilizados e construídos durante a ação e o papel que a reflexão teve nesse processo, de modo que, gradativamente, os conhecimentos tácitos se tornem conscientes e sejam acionados quando necessários.

Schön considera que a *reflexão-na-ação* envolve, necessariamente, experimentação, em que não se exclui o rigor. Não limitando a noção de experimento a uma atividade pela qual o pesquisador confirma ou refuta uma hipótese, muito comum ao modelo de preparação profissional como racionalidade técnica, o autor distingue três tipos de experimentações que ocorrem durante a prática reflexiva: *exploratória, teste de ações e teste de hipóteses* (2000, p. 63-67).

A ação exploratória é uma *atividade investigativa e lúcida*, que ocorre sem o acompanhamento de previsões ou expectativas, quando se espera tão somente observar o que ocorre. Por meio dela, o sujeito pode obter *uma impressão das coisas* e até alguma descoberta, quando então pode ser considerada *bem-sucedida*. (2000, p. 64)

A experimentação para testes de ações é realizada para se afirmar ou refutar uma ação com o objetivo de se obter resultados, podendo-se, inclusive, chegar além daqueles pretendidos. A satisfação do sujeito com o resultado obtido faz parte desse tipo de experimentação: *you like what you get from the action, considering its consequences as a whole? If you like, then the action is affirmed. If not, it is negated*. (2000, p. 65).

O terceiro tipo de experimentação – o teste de hipóteses - é considerado bem-sucedido quando as conseqüências previstas com base em uma hipótese são confirmadas, enquanto os resultados das hipóteses alternativas não são. No contexto prático, ou seja, na *reflexão-na-ação*, a hipótese a ser examinada pode ser uma que esteja implícita nas ações do sujeito, que se coloca *no mesmo rumo do pesquisador cientista*:

Ele propõe hipóteses e, com os limites colocados pelo contexto prático, tenta diferenciá-las, tomando como negação de sua hipótese o fracasso em obter as conseqüências previstas. A lógica da interferência experimental é a mesma da do pesquisador. (SCHÖN, 2000, p. 65).

Mas Schön adverte que o contexto prático é diferente do contexto de pesquisa realizada nos moldes tradicionais, sobretudo porque o interesse do profissional não se resume a compreender a situação. Ele quer compreendê-la para modificá-la. Por isso, o contexto prático é favorável à pesquisa-ação, que tem sido largamente utilizada no campo educacional. Isso porque, diferentemente das pesquisas tradicionais, esse tipo de pesquisa caracteriza-se como um processo prático-reflexivo com ênfase social, desenvolvido por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores e necessidades partilhados. (THIOLLENT, 2000).

Schön explica que os três tipos de experimentação – *exploratória, teste de ações e teste de hipóteses* - estão presentes, conjuntamente, na *reflexão-na-ação*:

Quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática. (2000, p. 65).

Desta característica integradora da reflexão-na-ação decorre o potencial formativo da aprendizagem pela prática, que pode, de fato, tornar-se um processo de conhecimento a partir do qual o sujeito desenvolva o que Schön chama de *talento artístico*: a capacidade de o profissional inventar novas maneiras de atuação e lidar com as situações incertas, únicas e conflituosas com as quais depara no exercício de sua prática. (SCHÖN, 2000, p.38).

A noção de *prática profissional*, muito presente no pensamento desse autor, remete às situações de formação, características diferentes da aprendizagem que ocorre em qualquer situação prática. Schön explica que uma prática profissional é feita de fragmentos de atividade, cujo domínio dá ao sujeito o direito de participar de uma *comunidade de profissionais [...] que compartilham as tradições de uma vocação*. (2000, p.36). Assim, aprender uma prática é iniciar-se nas tradições e no mundo de uma determinada comunidade de profissionais que exercem aquela prática.

Há uma relação dessa noção de prática profissional com o que ocorre no meio artesanal. Nele, os aprendizes ingressam em um ofício pelas mãos do mestre. Além de segredos, ele compartilha com seus aprendizes valores que foram construídos ao longo de gerações, fundamentais à existência. Nesse sentido, ingressar em uma comunidade de artesãos significa ingressar nesse corpo de valores e zelar por eles, transmitindo-os às gerações mais novas.

Fora do universo tradicional, a condição de aprendiz também oferece uma exposição direta às condições reais da prática e aos padrões de trabalho, mas Schön admite outras duas formas de conhecimento-na-ação: *por conta própria*, o que raramente ocorre, e numa *atividade de ensino prático*. (2000, p.40).

A *aula prática* se aproxima do *mundo prático*, embora seja um ambiente especialmente projetado para provocar tal aproximação. Nesse ambiente, com a execução de projetos, sob a orientação de professores, os estudantes *aprendem fazendo*. (2000, p. 40).

Zeichner e Stenhouse: a pesquisa como fator de emancipação do professor

Em oposição à concepção de ensino como ciência aplicada, Zeichner traz outras importantes contribuições à perspectiva prático-reflexiva na formação inicial de professores, sobretudo por ajudar a compreender o valor da pesquisa-ação e das *escolas clínicas*. (1995, p. 131). O autor observa inovações em desenvolvimento no *praticum*, ou seja, *nos momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio), integrados aos programas de formação de professores* (1995, p.117), entre as quais, a extensão do currículo para o âmbito da comunidade e o desenvolvimento do que ele chama de *escolas de desenvolvimento profissional e/ou escolas clínicas* (1995, p. 131) que assumem a formação dos professores como sua função principal.

Para Zeichner, as *escolas clínicas* têm representado um importante avanço na formação inicial do professor, porque transferem o espaço de referência da sala de aula para a escola:

Ao contrário das aprendizagens não estruturadas [...] e dos cursos universitários que estão alheados da prática da sala de aula, estas novas aprendizagens de vanguarda envolvem experiências cuidadosamente estruturadas para os alunos-mestres, as quais se destinam a transmitir-lhes conceitos importantes graças ao seu envolvimento em atividades reais de ensino. (1995, p. 132).

Muitos são os obstáculos à aprendizagem prática dos professores observados por Zeichner, entre eles: a visão dominante de que a parte prática da formação docente não precisa ser mediada, o *estatuto inferior* ao qual o *praticum* é reduzido, até mesmo nas faculdades de educação e a ausência de condições para que ele seja organizado com qualidade. (1995, p. 121).

O autor compreende o professor como um pesquisador de sua própria prática. Essa consideração o faz integrar a pesquisa-ação à práxis docente, uma vez que tal tipo de pesquisa tem origem nas necessidades e problemas encontrados nos contextos reais, neste caso, a sala de aula. A pesquisa-ação favoreceria a integração dos conhecimentos práticos e teóricos e a construção de novos saberes pelos professores, por intermédio do planejamento e realização de ações transformadoras postas pelos contextos escolares, numa perspectiva emancipatória, daí a necessidade de ser integrada ao *praticum*.

Lawrence Stenhouse (1998), por sua vez, aponta para a importância de se conceber os professores como pesquisadores, à medida que a atitude investigativa diferencia o professor que não cria e não inventa modos de ação educativa, limitando-se a executar os projetos elaborados por outrem, daquele que autonomamente investiga o seu próprio

campo de trabalho, elabora teorias e as põe à prova. Em contraposição ao modelo de objetivos, que reduz o conhecimento a condutas e não aproveita os estudos empíricos em aula, essa perspectiva nos mostra a necessidade de a prática pedagógica ser desenvolvida como processo de pesquisa, ao longo do qual são construídos conhecimentos, ao mesmo tempo em que professores e alunos conquistam autonomia. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é compreendido como um processo aberto e experimental, conduzido por hipóteses extraídas da realidade, assim, no lugar de reiterar conhecimentos, comportamentos e resultados, a prática educativa deveria estimular a atividade reflexiva e respaldar o pensamento criativo.

A compreensão de Stenhouse (1998) de currículo como processo inacabado permite-nos pensar na adequação do ensino e aprendizagem ao ritmo e peculiaridade de cada escola, classe e aluno, individualizando a educação e conectando as práticas educativas às necessidades impostas pela realidade. Assim compreendido, o currículo é um elemento chave para a aprendizagem do aluno e a formação contínua do professor, pois além de fazer a mediação entre professores e alunos, determinando o que se passará entre ambos, estimula e orienta as capacidades ativas de aprendizagem.

A ação educativa é compreendida por Stenhouse como hipotética e experimental, aproximando-se do estilo etnográfico de pesquisa educativa. A ação educativa é realizada em aulas concebidas como laboratórios, cuja condução fica a cargo de professores investigadores. O autor admite que tal maneira de conceber e praticar o processo ensino-aprendizagem exige professores competentes, dotados de sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, mas sustenta que a própria prática educativa já é potencialmente formativa, principalmente porque parte das hipóteses levantadas no confronto com as realidades podem ser comprovadas pelos professores e não simplesmente aceitas por eles. O currículo é, pois, um processo de experimentação da própria prática docente e não algo dogmático a ser seguido cegamente. É um meio para o professor *melhorar sua arte mediante o exercício desta arte*, baseando-se em seu juízo mais que no juízo dos demais (STENHOUSE, 1998, p. 137-140).

Ao oferecer a possibilidade de o professor comprovar ou refutar suas próprias hipóteses, a prática educativa torna-se o principal locus de formação do professor, pois a partir dela, ele aprende sobre a natureza da educação e constrói conhecimentos de forma autônoma, daí a necessidade de suas ações pedagógicas se apoiarem na pesquisa e na reflexão. Ora, o que exige pesquisa é a dúvida, já que o que está evidente não precisa ser conhecido ou comprovado; é ela que leva à busca de conhecimentos e só é gerada durante

a atividade reflexiva, quando há confronto de atitudes, procedimentos, conceitos e critérios com necessidades e limitações impostas pela realidade. É nessa concepção de currículo como processo de investigação gerador de conhecimento que reside o seu caráter formativo, crítico e transformador.

Postular um ensino baseado na investigação é, em meu modo de ver, pedirmos a nós como professores, que compartilhemos com nossos alunos ou estudantes o processo de nossa aprendizagem do saber que não possuímos; deste modo, podem obter uma perspectiva crítica da aprendizagem que consideramos nossa. (STENHOUSE, 1998, p. 159).

Neste sentido, a pesquisa é um poderoso instrumento organizador do processo ensino-aprendizagem, mas isso não significa que o professor tenha de se tornar um pesquisador no sentido científico do termo, e sim que a aula, o currículo e o próprio processo educativo podem ser concebidos como campos de investigação e experimentação, capazes de gerar conhecimentos. Tal compreensão poderia garantir o caráter problemático das práticas pedagógicas, afastando os professores das armadilhas das soluções mágicas sugeridas por outros e isso está relacionado à conquista de sua autonomia.

É a viva perspectiva de formação de professores criativos, críticos e reflexivos que encontramos em Schön, Zeichner e Stenhouse. Em suas idéias, esses autores reconhecem que o professor não pode ser simples executor de idéias dos outros, pois constrói, em suas práticas diárias, ricos e genuínos conhecimentos de onde sua formação e a transformação da escola deveriam partir.

Práxis criadora e formação de professores de arte

O universo artesanal nos mostra que o contato direto e imediato do artesão com sua matéria propicia a relação também imediata entre a consciência e a mão, mesmo quando instrumentos são utilizados, vez que funcionam como extensões do corpo. Envolvendo a consciência, o fazer não se reduz à repetição de ações e pode adquirir um caráter inventivo, instaurando a práxis criadora. E é essa práxis que garante a não submissão do artesão aos apelos da sociedade de consumo, produzindo objetos em série.

Os saberes advindos do universo de aprendizagem artesanal, corroborados pelas reflexões dos autores citados, apontam para a necessidade de ultrapassagem da práxis reiterativa, espontânea, utilitária, individual e auto-suficiente que tem marcado a educação em todos os níveis de ensino, inclusive a formação inicial de professores de arte, em direção a uma práxis docente social e humana, que se eleve ao nível criador. Mas como o

olhar do futuro professor pode trazer o brilho da esperança presente nos semblantes de Shoko e Isabel, artistas e professoras, cujos propósitos de vida, extraídos da dureza da vida e do barro estão voltados ao ser humano? Quem dá as mãos aos futuros professores e os põem em contato com a profissão? Que princípios e valores éticos são ou deveriam ser compartilhados entre aqueles que já são professores de arte?

Sabemos que a formação se dá continuamente ao longo de toda a vida e não se resume à época da graduação, entretanto, a fase inicial da docência, identificada por Huberman como *sobrevivência* e *descoberta* (2000, 39), é determinante para a profissionalização do professor, posta que nela enfrenta as primeiras dificuldades da profissão, de onde seguirá para as fases seguintes.

A prática pedagógica deveria ser o lócus onde o futuro professor de arte se visse como protagonista no processo de construção de conhecimentos e confirmasse sua humanidade, encorajando-se e preparando-se para a docência.

Os professores são representantes especiais da docência. Por intermédio deles, os alunos professores entram em contato com o conjunto de saberes, práticas e princípios éticos relacionados à profissão que escolheram e na qual ingressarão. Ora, o professor de arte não está isolado do mundo, professando uma verdade que só diz respeito a ele mesmo. Ele testemunha uma verdade feita de cultura e valores que, além de dar sentido a sua existência, contribui para os futuros professores sentirem-se parte de algo maior, uma verdade capaz de unir os homens em torno de princípios e idéias comuns.

Nesse sentido, é necessário repensarmos os pressupostos práticos e teóricos e a própria estrutura dos cursos de licenciatura em arte. Tudo o que o futuro professor ali vivencia - as aulas, os projetos e as práticas artísticas e pedagógicas - não deveria se distanciar da concepção de arte e de educação como instâncias de construção humana.

Assim, é pertinente considerarmos a possibilidade de, durante a parte prática da formação, que de um modo geral é representada pelo *estágio supervisionado* e a *prática de ensino*, os futuros professores de arte praticarem, definirem e porem em ação a essência e a natureza do processo educativo em arte, não como mera aquisição de habilidades ou transferência de conteúdos, mas como um processo dialógico, ético e estético, essencialmente emancipatório, capaz de envolver a pessoa em sua totalidade existencial e social.

Nessa tarefa reside o imprescindível papel do exercício dialógico e inventivo nas práticas pedagógicas também no interior da própria universidade.

Entre outros fatores, isso depende da compreensão e envolvimento dos docentes com a arte e a educação. A eles cabe revelar - por suas palavras, ações e propósitos - seu comprometimento com os processos individuais e coletivos em curso, instalando, em sua interação com aqueles que poderão ser seus colegas de profissão, o questionamento como um dado natural e necessário à construção ativa de conhecimentos, de tal modo que eles se sintam à vontade para - além de pensar e ouvir – falar, indagar e agir.

Isso porque a compreensão da importância cultural da arte e a consciência das implicações da docência não se elucidam espontaneamente, dependem de vivências de experiências estéticas, artísticas e relações educadoras edificadas dialogicamente, tendo a realidade concreta como mediadora.

A partir dessas experiências, os futuros professores podem interagir com os diferentes aspectos da cultura, buscar suas próprias referências, identificar e realizar seus propósitos nos campos da arte e da educação colaborativamente.

Desse modo, a parte prática da formação caracterizar-se-ia como espaço de trabalho coletivo, organizado como laboratório de experimentação e pesquisa, concebido como um *lócus* para o exercício de conhecimentos práticos e teóricos, construídos por meio de práticas dialógicas e investigativas ensejadas pelos docentes e licenciandos e impulsionada pelos materiais oferecidos pela escola real.

Alunos e docentes juntos podem encontrar soluções para as demandas da profissão e refletir sobre os resultados de suas ações, construindo saberes individuais e coletivos que dêem sentido e sustentação às suas escolhas e práticas profissionais.

É importante que antes mesmo de se tornarem professores, os alunos tenham oportunidades de agir de maneira transformadora sobre a realidade escolar, a partir das próprias limitações que ela apresenta. A saída do mundo privado e o acesso à objetividade representada pela natureza, limites e desafios da instituição escolar, além de favorecer a tomada de consciência sobre o seu papel social, também contribui para a deflagração da práxis criadora em seu exercício profissional.

Trata-se, pois, de transformar o improdutivo espaço de indignação e queixas, ao qual o *praticum* dos cursos de licenciatura em arte se reduziu, em *lócus* de gestação de uma práxis docente criadora e inventiva, a práxis que pode lançar o futuro professor à pesquisa, experimentação e a invenções que vão desde propostas educativas a íntimas razões para exercer a profissão.

E embora essa não seja uma tarefa solitária de uma ou outra disciplina dos cursos de licenciatura em arte, é especialmente no âmbito da *prática de ensino e estágio*

supervisionado que diálogo, trabalho coletivo, experimentação, pesquisa, reflexão e prática artística, voltados ao ato educativo, podem se realizar de forma concreta e integrada, instaurando a característica criadora na práxis dos futuros professores.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo, Difel, 1986.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- HUBERMAN, Michael. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 31-61.
- KATINSKY, Júlio Roberto. “O ensino artístico na casa de Flávio – uma evocação”. In: SESC São Paulo, *Flávio Império em cena*. São Paulo: SESC, 1997, p. 103-110.
- NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos de J. Rudduck y D. Hopkins*. Ediciones Morata: Madrid, 1998.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- ZEICHNER, Ken. “Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90”. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 115-138.
- WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.