

**SILVIA MARIA RODRIGUES**

**ARTE NA EDUCAÇÃO:  
DO IMPROVISO À IMPROVISAÇÃO**

SILVIA MARIA RODRIGUES

**ARTE NA EDUCAÇÃO:  
DO IMPROVISO À IMPROVISAÇÃO**

Projeto de dissertação apresentado ao Centro Universitário de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco de Assis Dias  
Co-orientador: Prof. Dr. Aguinaldo Moreira de Souza

Maringá - PR  
2015

SILVIA MARIA RODRIGUES

**ARTE NA EDUCAÇÃO:  
DO IMPROVISO À IMPROVISAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Centro  
Universitário de Maringá, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Gestão do Conhecimento nas  
Organizações.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Jose Francisco de Assis Dias  
Centro Universitário de Maringá - UniCesumar

---

Co-orientador: Prof. Dr. Aguinaldo Moreira de Souza  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regiane Macuch da Silva  
Centro Universitário de Maringá - UniCesumar

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tereza Margarida Morini Vine  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Maringá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Dedico este trabalho a minha mãe, pelo seu apoio incontestado, mesmo sem entender ao certo sobre qual curso eu falava. (Graduação/UEM ou Mestrado/UniCesumar)

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por ter mostrado o caminho e me sustentado nesta caminhada.

Agradeço ao meu orientador, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade.

À professora Regiane Macuch, pelo apoio e incentivo na área de educação, quem sabe, um dia, eu sigo seu conselho.

Aos amigos que me apoiaram nesta etapa de graduação e mestrado ao mesmo tempo, Rosangela e Luisa.

Ao amigos do CECA e MUT, pelo apoio nas minhas ausências semanais.

Aos diretores Edson Ricardo de Souza e Paulo Sergio Faganelo e às pedagogas Lucy Mara Conceição e Ingrid Cenir Klein, das escolas Tiradentes e Dario Vellozo, respectivamente.

A todos os amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Às pessoas que estiveram presentes em momentos distintos e me fizeram avançar pela ajuda que me dispensaram

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire

RODRIGUES, Silvia Maria. **Arte na educação: do improviso à improvisação**. 2015. 104fls. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2015.

## RESUMO

Esta proposta teve como objetivo investigar se a inserção das artes poderia contribuir para a diminuição da violência escolar. Assim, de que maneira o incentivo da arte poderia promover a integração e a conseqüente diminuição da violência no âmbito escolar? Neste sentido, ao invés do enfrentamento direto destas questões, as ações sob este ponto de vista promovem a assimilação gradativa de valores que irão promover a diminuição da conduta violenta pela via da ação afirmativa e laboral. A violência, em muitos casos começa com atos simples, classificados apenas como indisciplina, contudo é um fenômeno que emerge. E como encontrar soluções para as situações de indisciplina, quem seriam os responsáveis? O processo educativo é o que oferece aos jovens, os valores da cultura e estabelece as normas de conduta, para assim transformar e modificar aquilo que não coincide com seus desejos. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetida a ela é por vezes, uma questão de violência repetida, de difícil percepção pelos profissionais educacionais. O combate e a prevenção à violência não podem ser feitos de maneira determinista ou fechada, pois requerem estratégias que modifiquem o padrão de relacionamento na comunidade escolar. A prática de uma arte reflete e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência dos outros, que na realidade, é o que nos torna verdadeiramente humanos. Faz-se necessário, portanto, educar os jovens para que possam estabelecer o diálogo entre vivências, experiências estéticas e objetos artísticos. Sendo assim, os saberes e fazeres da arte devem ser abordados em todos os níveis da educação formal, no sentido da formação, do apreciador da arte. A pesquisa foi realizada no ensino fundamental II, pelo fato de que é o nível em que ocorrem a maioria dos casos de violência, de acordo com estudos e comentários de educadores. Utilizou-se o método bibliográfico, acrescido de pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, com questões abertas e fechadas, aplicadas aos docentes e alunos do 9º ano. A partir dos recebimentos dos formulários, os dados foram analisados de forma a atender os objetivos. Na Escola Tiradentes, foram devolvidos 87% dos questionários dos alunos e 30% dos professores e no Colégio Dario Vellozo, houve a devolutiva de 52% dos questionários entregue aos estudantes e 12% em relação aos docentes. A maioria dos adolescentes afirmaram conhecer o significado e ter presenciado cenas de violência na escola e que gostariam de ter aulas de música, teatro e dança, tendo a música ficado em primeiro lugar na preferência.

**Palavras-chave:** Educação. Violência Escolar. Trabalho Artístico. Artes

RODRIGUES, Silvia Maria. **Art in the education: to the improve to improvisation.** 2015. 104f. Dissertation (Master's Degree in Knowledge Management of Organizations) – Centro Unicursitário de Maringá, Maringá, 2015.

## **ABSTRACT**

This research has as objective investigate if the inclusion of the arts, could contribute to reduction school violence. So how the encouragement of art could promote the integration and the consequent reduction of violence in the school? The reason why, rather than the direct confrontation of these issues, the actions from this point of view promote the gradual assimilation of values that will promote the reduction of violent conduct by means of affirmative action and labor. Violence, in many cases begin with simple acts, classify only as indiscipline, but is a phenomenon that emerges. How to find solutions to situations of indiscipline, who would be responsible? The educational process is that offers young people, cultural values and establishes the rules of conduct, thus, transform and change what does not coincide your desires. The violence, both who commits and who subjected to it is, sometimes, a matter of repeated violence, are difficult to detect by education professionals. The prevention of violence cannot be done in a deterministic or closed way, but require strategies that modify the pattern of relationships in the school community. The practice of an art reflects and determines a way to acquire and to relate with the experience of others, is what makes us truthfully human. It is necessary, therefore, to educate young people so that they can establish dialogue between existences, aesthetic experiences and artistic objects. And for that, the knowledge and practice of art should be broached at all levels of formal education, the formation of the art connoisseur. The survey was conduct in elementary school II, because that is the level at which they occur most cases of violence, according to studies and comments from educators. We used the bibliographic method, plus fieldwork with qualitative and quantitative approach. Data collection was conduct through a questionnaire with open and closed questions, applied to teachers and students in 9th grade. From the receipt of forms, the data were analyze to meet the objectives. In School Tiradentes, were returned 87% of the students questionnaires and 30% of teachers and the College Dario Vellozo, it is coming back 52% of questionnaires of to the students and 12% of the teachers. Most teens said they knew the meaning, and having seen scenes of violence in school, and would like to have music lessons, theater and dance, and the music stayed first in preference.

**Key words:** Education. School Violence. Artistic Work. Arts.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> – Resposta à questão 2: qual a sua preferida. ....	78
<b>Gráfico 2</b> – Resposta à questão 3: opção se a escola oferecesse .....	79
<b>Gráfico 3</b> – Resposta à questão 5: quais os tipos de violência são conhecidos.....	79
<b>Gráfico 4</b> – Resposta à questão 6: quais agressões já presenciaram na escola ....	80
<b>Gráfico 5</b> – Resposta à questão 7: Qual a sua posição diante de uma agressão/violência.....	81

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA</b> .....	<b>16</b>
2.1	MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA .....	19
2.2	PRESSUPOSTOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	23
2.3	VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR .....	28
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO, ARTE E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>33</b>
3.1	O VALOR DA EDUCAÇÃO .....	35
3.2	PAIDÉIA E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE SÓCRATES .....	40
3.3	A ESTÉTICA DAS ARTE .....	43
3.3.1	Dança .....	51
3.3.2	Música .....	55
3.3.3	Teatro .....	61
3.4	EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO .....	64
3.4.1	A Informação na Construção do Conhecimento .....	68
<b>4</b>	<b>OBJETO DE PESQUISA: AS ESCOLAS</b> .....	<b>75</b>
4.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	77
	<b>OS DESAFIOS DA ESCOLA</b> .....	<b>83</b>
	EDUCAÇÃO PARA A NÃO VIOLÊNCIA .....	83
	SUPERAÇÃO PELA ARTE .....	85
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>93</b>
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos do 9º ano .....	94
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos docentes .....	96
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>98</b>

ANEXO A – Relação de Escolas Estaduais em Londrina.....	99
ANEXO B – Crônica VI – Uma Experiência de Ensino .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é vista como um trunfo indispensável à humanidade para a construção de ideais de paz, liberdade e justiça, transformando em um fator de suma importância para a humanização e a socialização. A ocorrência de atitudes ou ações de violência no ambiente escolar também pode estar ligada diretamente a questões éticas, de modo mais geral. Ao caracterizar o problema da violência escolar, nota-se que tem extensões fora da escola, interferindo diretamente nas ações escolares. Desta forma, quais os tipos de violência observados e quais seus níveis físicos e psicológicos? De onde surge esta conduta violenta? Será que poderíamos determinar que este problema origina-se de um histórico familiar complicado, falta de valores éticos ou mesmo pela intolerância cultural e/ou social?

Neste sentido, ao invés do enfrentamento direto destas questões, exigindo posicionamentos as ações sob este ponto de vista promovem a assimilação gradativa de valores que irão, paulatina e naturalmente, propiciando a diminuição da conduta violenta pela via da ação afirmativa e laboral.

Diante dos problemas de violência escolar divulgados na imprensa e relatados por professores, em conversas informais, é necessário fazermos uma reflexão: de que maneira o incentivo da arte juntamente com a gestão da informação e do conhecimento poderia promover a integração e a consequente diminuição da violência no âmbito escolar?

A concepção da vulnerabilidade amplia a compreensão sobre as situações e problemas sociais, dentre eles a violência no âmbito escolar. Contudo, os fatores de risco que incidem sobre os jovens não se restringem apenas aos problemas de exclusão social, como na maioria das vezes é disseminado, mas envolvem também os relacionamentos entre crianças e adultos, que ocorrem tanto no espaço público quanto privado.

Partindo desta posição, Telles, Suguihiro e Barros (2011, p. 54) enfatizam “a necessidade de pensar a socialização e sua relação com os direitos da criança e do adolescente.” Os autores ainda sugerem que “as formas de intervenção sobre as situações de vulnerabilidade e risco social deveriam considerar a situação das crianças e adolescentes na sua totalidade”, a partir do reconhecimento de aspectos advindos tanto da condição socioeconômica, como também dos “modos de

sociabilidade, das estruturas de pertencimento e produção de significados.”

A proposta deste trabalho surgiu a partir do projeto de pesquisa “A importância da ‘gestão do conhecimento’ na prevenção e solução do problema ético da violência nas escolas públicas da região da AMUSEP”, coordenado pelo Prof. Dr. Jose Francisco de Assis Dias e de conversas informais com profissionais que atuam na rede pública do ensino de Londrina-PR, sejam como orientadores em campo de estágio ou como professores, tanto da área de artes cênicas quanto de música.

Um questionamento interessante é: como construir o humano por meio da educação? A valorização da cultura do aluno é uma possibilidade para o processo de conscientização. O profissional atuante na área da educação deve, neste modelo, levar os alunos a descobrir os conteúdos, mas não como verdade absoluta. Ruiz e Bellini (1996, p. 91) asseveram que “a cultura não pode ser transmitida, só pode ser reinventada pelo trabalho do próprio sujeito, a criança pequena e os jovens.” A cultura, nesse sentido, deve ser assimilada e reconstruída todos os dias.

É preciso querer mudar. Isso é um começo, mas é preciso fazer algo. Levisky (1997, p. 28) considera que os fatores decorrentes da globalização da economia, da informação e da tecnologia fazem com que, além dos problemas nacionais, existam também as pressões internacionais. Diz ainda que grande parte dos problemas, geradores de violência, está identificada: “analfabetismo, má distribuição de renda, mortalidade infantil, crescimento das cidades sem planejamento urbano, social, de saúde, de serviços públicos, de segurança, acrescidos de uma crise que atinge os valores éticos e morais.”

Para muitos, o diagnóstico é simples. Não faltam recursos financeiros; o que existe é má distribuição da renda. Não há problemas com alimentação: o que existe é desperdício. Blay (1997) destaca que o problema relacionado à diferença drástica da classe social, das desigualdades econômicas e da ausência quase que total de cidadania para os pobres responde pela forma como são violentados na sociedade e, muitos reagem com respostas violentas.

O incentivo à cultura, deve ser induzido e aprimorado desde a primeira infância. Nesse ponto, propõe-se a incorporação de um novo olhar nas pessoas, uma nova visão do que é a arte e de que é possível, acima de qualquer coisa, entendê-la e não apenas como algo abstrato, inatingível, apenas para a elite. A arte não é só para os ricos, a arte deve ser propagada a todos os cidadãos.

Crianças e adolescentes são absolutamente ávidos pelo saber, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que instigados e, se não parte de ninguém este chamamento, seria pretensão demais querer que um jovem admire e julgue o outro como a si mesmo. Tudo depende da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado, seja no ambiente familiar ou escolar.

É imprescindível mudar a concepção de que arte é para pessoas que não tem o que fazer ou não querem trabalhar, criando uma política, realista, de incentivo e incorporação da arte junto ao público em geral, começando na escola. Esta pesquisa será realizada no ensino fundamental II, pois de acordo com estudos e comentários é o nível em que ocorre a maioria dos casos de violência.

Esta proposta teve como objetivo investigar se a inserção do trabalho com princípios artísticos contribui para a diminuição da violência escolar, especificamente na delimitação de quais atitudes e/ou comportamentos estão relacionados ao problema da violência escolar; identificação de qual atividade artística é melhor aceita, se música, teatro ou dança e por fim, averiguar se a gestão do conhecimento e da informação colabora na melhora do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas públicas estaduais de Londrina-PR, frente aos problemas da violência.

O título desta pesquisa “Arte na Educação: do improviso à improvisação” foi escolhido a partir da ideia de que a arte não pode ser dissociada da educação, e esta relação deve acontecer desde a primeira infância, porque nas artes as experiências surgem por meio de uma intensa vida interior, através do poder da sensibilidade e da audição do silêncio. Os termos improviso e improvisação surgiram da necessidade de expor o que acontece na área de artes; o improviso, é algo que ocorre por acaso, tem como sinônimo o ‘produzir no momento, sem preparo prévio’, algo que é repentino, algo invocado falsamente. Já a improvisação é um elemento fundamental na criação de uma obra musical, teatral ou de dança, ou ainda, alteração na sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites. A ornamentação também representa uma forma de improvisação; neste caso o instrumentista, ator, bailarino ou cantor adorna uma determinada parte da peça, em geral com muita liberdade, para aumentar a expressividade e exibir sua inventividade e brilho.

Utilizou-se do método bibliográfico, acrescido de pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, com questões abertas e fechadas, aplicadas aos docentes e alunos do 9º ano do ensino fundamental II.

Deste modo, o texto desta pesquisa apresenta o seguinte trajeto: no capítulo 2 está apresentada a contextualização da violência, abrangendo de forma mais específica, a violência escolar. No capítulo 3, estão colocadas as ideias que compõem os demais eixos do trabalho como educação, dança, música, teatro e conhecimento. No capítulo 4, apresento os resultados obtidos e por último, uma síntese com as considerações finais.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Ética e violência são temas comumente proferidos pela sociedade como um todo, mas será que as pessoas sabem qual o real significado de cada item, ou simplesmente as usam de forma aleatória? Se é difícil a definição exata destas palavras isoladamente, o que dizer então da expressão 'violência escolar'? Esta dificuldade está ligada à diversidade de sentidos do termo 'violência escolar'.

Body-Grendot (2002, p.168) enfatiza que “a própria construção do objeto já é uma grande parte do trabalho científico e contribui para a definição da questão”, que pode ter início nos pequenos delitos, como esconder um lápis, que destroem a atmosfera na sala de aula, e finalizar com assassinatos coletivos perpetrados por adolescentes em áreas públicas como cinema, escolas, centros de compras.

De acordo com Abbagnano (2007, p. 380), em seu Dicionário de Filosofia, Ética é descrita como sendo de maneira geral, a ciência da conduta, na qual existem duas concepções fundamentais, uma que a considera “como ciência do e para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem” e outra que a analisa “como a ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta.”

Essas duas concepções mesclavam-se na antiguidade e hoje são profundamente diferentes, expressam duas línguas: a primeira diz respeito a língua “do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da ‘natureza’, ‘essência’ ou ‘substância’ do homem.” A segunda expressa “os ‘motivos’ ou ‘causas’ da conduta humana, ou das ‘forças’ que a determinam, pretendendo ater-se ao conhecimento dos fatos.” No entanto, ambas costumam apresentar-se com definições próximas do Bem. Mas a análise da noção de *bem*, mostra a ambiguidade, visto que *bem* pode significar ou o que é ou o que é objeto de desejo e estes significados correspondem às duas concepções de ética acima descritas. (ABBAGNANO, 2007, p. 380)

E violência, segundo o mesmo dicionário é “a ação contrária à ordem ou à disposição da natureza”, ou seja, à ordem moral, jurídica ou política (ABBAGNANO, 2007, p. 1002). A violência é um fenômeno humano, presente em toda a história da humanidade. Contudo, não se justifica, já que, para a maioria das pessoas causam

aversão, horror e medo. Sustentou e sustenta, ainda, a economia mundial, vide as guerras criadas por motivos vis. Poder-se-ia inferir que se trata da banalidade do mal, tal qual salientado por Arendt em seu livro *Eichmann em Jerusalém*.<sup>1</sup>

O homem, por natureza bom e sociável, é uma ficção intelectual. Durante séculos, “instituições foram inventadas para controlar a destrutividade, a violência e os conflitos. Diz-se que os homens são os únicos animais que matam seus semelhantes por prazer ou orgulho.” E também são os “únicos animais que domesticam a si mesmos e inventa meios de criar a paz entre si.” (ZALUAR, 2004, p. 18). Trata-se, portanto, de uma questão nevrálgica e que constitui uma preocupação importante, principalmente no que se refere ao ambiente escolar, a todos os agentes educacionais, sejam eles professores, diretores ou colaboradores incluindo, necessariamente, o apoio da família para que isto não ocorra.

O complexo fenômeno da violência não é superficial, possui ramificações bem profundas, configurando-se num emaranhado de elementos envolventes. Mas não são todos que interpretam as ações tidas como violentas, no sentido de sua anormalidade. Nietzsche (1991, p. 68) argumenta que “falar de justo em si carece de qualquer sentido; em si, ofender, violentar, explorar, destruir não pode naturalmente ser algo ‘injusto’, na medida em que essencialmente, isto é, em suas funções básicas, a vida atua ofendendo sem esse caráter.”

Do ponto de vista da filosofia, o tema violência pode ser abordado pela perspectiva ética, quando se impetram esforços teóricos no sentido de apreender o que de fato seria uma conduta verdadeiramente exemplar, algo que todos pudessem e devessem seguir, de modo que a atitude violenta e indisciplina estaria na contramão do justo, do respeito. À luz da ética, a filosofia poderia investigar “os valores que subjazem as ações e os atos praticados pelos homens [...], preocupando-se assim, basicamente, com a conduta humana, com o viver bem” em que todos desfrutassem da plenitude que é a humanização. (HENNING, 2010, p. 36).

O educador Paulo Freire (1987, p. 42) denuncia as situações violentas e desumanas, proferindo a seguinte afirmação:

---

<sup>1</sup> Para saber mais: ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como 'outro' [...] os que criam a situação concreta em que se geram os 'demitidos da vida', os esfarrapados do mundo.

As relações interpessoais não são entes abstratos, mas sim, processos concretos nos quais há o envolvimento dos sujeitos, devido à capacidade que de ativar e de manter as formas de comunicação uns com os outros. Neste sentido, é importante não esquecer que a vida em comum tampouco acontece no vazio, mas em cenários reais.

Para La Taille (2002, p. 7), “há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais.” Enfatiza ainda que, “salvo o enfrentamento isolado e personalizado de alguns, a maioria dos educadores não sabe ao certo como interpretar e/ou administrar o ato indisciplinado.” O que se fazer? Compreender ou reprimir? Encaminhar ou ignorar? Na medida em que se pensa sobre os sentimentos, chega-se a uma ação reflexiva em que se faz uma opção para a atuação. Assim, cada um passa a ser responsável por seus atos e por suas consequências.

Tratar do complexo tema da violência escolar não é tarefa fácil por muitas razões, mas, na opinião de Ortega (2003, p. 80), uma se destaca, que é a de natureza “científico-ética. Tomar uma decisão pouco ponderada sobre o que vem a ser a violência e sobre como atenuá-la pode ser não apenas intelectualmente presunçoso como também eticamente arriscado e cientificamente imprudente.”

As notícias recentemente verificadas, em jornais e revistas, conferem um aumento na violência escolar seguidos de crimes brutais cometidos por jovens, demonstrando que os mecanismos utilizados em um passado não muito distante, como a simples repressão verbal, mantinham a segurança, agora começam a se deteriorar, não mais existem ou vêm perdendo eficácia.

No caso do desenvolvimento de teorias sobre a violência, Farrington (2002, p. 41) diz que “é importante estabelecer de que forma os fatores de risco têm efeito independentes, aditivos, interativos ou sequenciais.” De maneira geral, sem dados oficiais, a probabilidade da ocorrência de violência aumenta com o número de fatores de risco.

Sendo assim, diante da oportunidade de praticar um ato violento, uma pessoa pode vir ou não a praticá-la, dependerá dos processos cognitivos, ou seja, o custo/benefício do ato e das probabilidades e riscos a ele associados. Supõe-se também que as consequências da violência, tanto vantagens como desvantagens, possam ter efeitos retroalimentadores num processo de conhecimento sobre o potencial de violência a longo prazo e sobre os procedimentos decisórios.

A integração entre o indivíduo e o ambiente, na visão de Farrington (2002, p. 41), “é observável nas decisões tomadas nas ocasiões em que surgem oportunidades de cometimento de crimes, decisões essas que dependem tanto do potencial de violência subjacente quanto dos fatores circunstanciais” como a relação custo-benefício e probabilidades.

Assim, há uma via de mão dupla, na qual a possibilidade de o indivíduo deparar-se ocasionalmente com uma oportunidade para o ato de violência venha a acarretar um aumento significativo, de curto prazo, nesse potencial da violência; “da mesma forma que um aumento de curto prazo nesse potencial pode motivar uma pessoa a buscar uma oportunidade de praticar violência. Essa teoria inclui elementos cognitivos (percepção, memória, processos decisórios),” bem como o aprendizado social e as abordagens de fatores de risco.

## 2.1 MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

A violência acompanha a história do homem desde o início dos tempos, o homicídio do irmão é o primeiro ato violento do homem registrado, embora, a expulsão de Adão e Eva do paraíso é tido como um ato de violência de Deus, como um castigo pelo pecado cometido. Enfatizado por Krynski (1997, p. 35) “a história da humanidade tem mais anos de guerras do que de paz, mais de violência do que de amor. Violência para destruir e violência para construir. Criar novos valores significa destruir previamente os antigos.”

A violência, em muitos casos começa com atos simples, classificados por alguns, apenas como indisciplina. É um fenômeno que emerge, provavelmente, da falta de capacidade, dessa categorização ou da impossibilidade, enquanto educadores, de exercer a autoridade. Ao cometer algum tipo de indisciplina, o adolescente, talvez, não esteja pretendendo destituir a autoridade presente, no caso

mais próximo do ambiente escolar, o professor, mas esperando uma atitude firme dele. E, como encontrar soluções para as situações de indisciplina, quem seriam os responsáveis: os pais, os professores, a direção da escola, a sociedade, o governo? Sempre há um responsável ou um responsabilizado pela incompatibilidade de comportamento do jovem na escola.

Atualmente o que se observa é uma perda do senso crítico diante de uma crise de valores, da noção de limite entre o bem e o mal. São esses conceitos aprendidos que regem o comportamento humano. Busca-se mais quantidade do que qualidade. Há o culto do prazer imediato e prioritário, com ausência de valores sociais. Para Vasconcellos (1997, p. 115) “somos humanos porque temos a fantástica capacidade de antecipar as consequências dos nossos atos através da reflexão. Quando pensamos o que pode ocorrer, então decidimos os caminhos que iremos percorrer.” É, no fundo, a busca da identidade do homem – a tentativa de sobreviver, de ser o vencedor, e perante seus sentimentos, sempre mais, o mais belo, o mais forte, o mais corajoso, o soberano, tal como Narciso.

A recorrência do problema da violência se deve, muitas vezes, à inexistência de uma autoridade na sociedade moderna, a qual gera a crise educacional. De acordo com Arendt (1992, p. 240), “há uma conexão entre a perda da autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola.” Insatisfeitos com a forma como mundo que é construído, há uma recusa em assumir a responsabilidade por este estado de coisas perante às novas gerações.

Arendt (1992, p. 247) afirma ainda que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para renovar um mundo comum.

O processo educativo é que oferece ou pelo menos deveria oferecer aos educandos, os valores culturais no contexto social em que estão inseridos, estabelecendo normas de conduta básica, promovendo a adaptação e o

desenvolvimento da criatividade, visando transformar e modificar aquilo que não coincide com seus desejos e que é passível de modificação.

A capacidade criativa que caracteriza a maturidade é o que busca cada nova geração, principalmente os jovens, “definindo o seu papel dentro da sociedade, visando a contribuir para a melhoria, o aperfeiçoamento e o progresso de sua cultura.” Um processo básico na transformação e evolução da espécie humana. (VASCONCELLOS, 1997, p. 113).

A violência tornou-se um fenômeno com grande impacto, seja ela advinda, indiretamente pelos meios de comunicação ou diretamente quando dela a sociedade torna-se vítima. Comumente é percebida como uma fatalidade, um caso isolado, outras, como uma anomalia que viola a integridade e a dignidade dos seres humanos. La Taille (2002, p. 22) informa que a indisciplina – lê-se aqui violência - em sala de aula não se “deve essencialmente a ‘falhas’ psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”; seria uma visão culturalista ou social que lhe daria origem a indisciplina, o que, neste caso, tem-se o apelo à superação basicamente pela educação.

Segundo Ferraz (1994, p. 17), a violência designa “todos os atos lesivos aos interesses individuais e sociais, quer sejam eles reconhecidos pelo direito, ou não.” Tais atos são nomeados de diversas formas como: agressão, crime, guerra, greve, estupro, destruição da propriedade pública e privada, degradação do meio ambiente, dentre outros. A violência não surge do nada, ela tem suas causas, como as têm todos os fenômenos. O cuidado primordial do educador é não se deixar levar pelas aparências, mas esforçar-se por descobrir as verdadeiras razões desse mal.

Na visão do adolescente, o primeiro ‘inimigo’ é a família; então precisa livrar-se dela de qualquer jeito, começa então, a violência doméstica: da família contra o adolescente, do adolescente contra a família e às vezes, de ambos. Partindo desta crise de identidade, é possível começar a construção da liberdade do indivíduo. A rebeldia juvenil/estudantil é um fenômeno global, mas suas manifestações variam, é claro, muito de local para local, muitas vezes de bairro para bairro, em uma mesma cidade.

Para Arendt (1970, p. 18) “a violência tem se mantido principalmente em uma questão de teoria e retórica, na qual o choque entre as gerações não coincidia com

o choque de interesses de grupos tangíveis.” Isto é especialmente apropriado de uma prática de violência. A violência, considerada crime ou não, praticada contra pessoa humana ou contra a propriedade, acarretou sempre um dano para a sociedade inteira, não apenas para o agredido, como muitos acreditam, pois seus reflexos se estendem por uma área muito mais vasta do que aquela sofrida pela vítima em particular. Krynski, (1997, p. 38) afirma ser “a teoria da anomia: toda agressão resulta de uma frustração, e toda frustração produz uma agressão cristalina.”

Violência é o ato de violentar por constrangimento físico ou moral, ou ainda pela coação ou coerção psicológica, a cultura ocidental tem favorecido a liberação de impulsos agressivos e sexuais de maneira direta e nem sempre sublimada. As medidas preventivas, normalmente, são desprezadas, algumas por ignorância, outras por negação, por desprezo à realidade, só algumas têm destaque negativo. Zaluar (2004, p. 128), diz que,

O mal, em todas as culturas, não tem definição nem unívoca nem clara. Até certo ponto, depende das razões de que faz o discurso sobre o mal e da situação vivida no momento em que se fala. Essa primeira definição do mal é, portanto, instrumental, e dela só escapam os substantivistas mais renitentes. O malvado, o errado, o moralmente mau, o pecador são significados fracos e instrumentalizados no cotidiano de todos.

Considerando que a escola é, além de um local de instrução, um ambiente de convivência, cada vez mais é preciso entender que seus efeitos não devem limitar-se a saberes concretos, mas que se necessita também estar atento para seus efeitos na formação geral da personalidade individual e social de seus protagonistas. Compete a cada um dar uma parcela de contribuição para a melhoria da qualidade de vida de todos. É preciso preservar e aprimorar a qualidade das relações humanas, dentro de critérios de justiça dos direitos universais e individuais, respeitadas as diferenças e os interesses da sociedade.

## 2.2 PRESSUPOSTOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A questão da violência no contexto escolar vem despertando atenção crescente, visto o número de publicações acerca do assunto. Porém, expor as reflexões sobre os fatores culturais, sociais ou contextuais que influenciam a propensão dos indivíduos a fazer uso da violência como meio de comunicação e de relação entre pares e com os adultos presentes na instituição escolar vai muito além das possibilidades reais. (PRINA, 2003).

Segundo Arendt (1970, p. 3),

estas reflexões foram provocadas pelos acontecimentos e debates dos últimos anos, como visto em contraposição dos antecedentes do século XX, que se tornou, de fato, como Lenin previu, um século de guerras e revoluções, portanto, um século em que a violência é creditada, atualmente, para ser seu denominador comum. Há, no entanto, um outro fator na presente situação é que, embora não previsto por ninguém, é de, pelo menos, igual importância.

Cowie, (2003, p. 112), delinea que a “diversidade das definições de violência indica como é difícil chegar a um acordo objetivo sobre a verdadeira natureza da situação”, pois, como o termo possui diversos níveis de significado e de ênfase, como a cultura da região, o período histórico, o gênero, a classe social; as vítimas de violência podem ser indivíduos, objetos, meio ambiente, organizações públicas ou privadas, natureza e os danos causados podem ser psicológicos, físicos, materiais ou ambientais.

Os padrões de comportamentos morais ou culturais são definidos pela quantidade de adesão e não pela qualidade das escolhas. A probabilidade de ser diferente nesse mundo massificado é muito pequena, pois a educação se reduziu a um processo de reprodução dos conhecimentos adquiridos, contentando-se com a instrução mecânica dos jovens em relação aos conteúdos, com isto, todo o processo de formação do humano tem sido negligenciado.

Acredita-se que educação esteja reduzida à simples tarefa de instrumentalização, devido a mentalidade meramente utilitarista. Em outras palavras, Volpato (2010, p. 30) diz que “a educação escolar vem se configurando como o fenômeno de aprendizado de ser *como* os outros, ao invés de ser o fenômeno

através do qual incorporamos a cultura e aprendemos a ser humanos na relação com os outros”, dando margem a episódios de relaxamento e indisciplina.

É necessário levar em consideração o ambiente no qual o adolescente vive, ao examinar o sucesso ou o fracasso das tentativas, já realizadas ou futuras, de lidar com a violência juvenil. Caso contrário, seria omitir ou desprezar um ponto muito importante, tal como citado por Cowie (2003, p. 133), um indivíduo que cresce num ambiente carente ou no qual “os índices de criminalidade sejam altos tem menores probabilidades de se sair bem na escola e maiores oportunidades de vir a se envolver em violência, seja como agressor, vítima ou testemunha.”

Ortega (2003, p. 83) corrobora com a formulação anterior expondo que “a violência se exerce no marco da organização social, em suas instituições e agrupamentos. Nesse sentido, há violência na instituição escolar quando, em seu interior, algumas pessoas são [...] maltratadas ou socialmente excluídas”, não importando a maneira, se física, psicológica ou moralmente.

Debarbieux (2002, p. 83) diz que “se a violência nas escolas é construída, ela o é lentamente.” Também é, ou está sendo, construída de forma irregular e essa é certamente uma das chaves para a ação pública, não apenas do governo, mas de toda a sociedade organizada. A violência adolescente que poderia ser vista como ruptura da ordem social, por assim dizer, não passa de uma reprodução conformista da violência, sofrida por eles próprios. A construção da violência é lenta, sendo assim, é preciso que a prevenção comece mais cedo, ou seja, deve fazer parte da rotina da escola e não apenas das grandes campanhas de ‘conscientização’, veiculadas em rádio e televisão, por mais úteis que elas possam ser.

Existem diversos fatores que sugerem um desvio da norma, levando o indivíduo a atos de violência. Dentre os fatores psicológicos estão a hiperatividade, impulsividade, controle comportamental deficiente e problemas de atenção. Já os fatores familiares são a deficiência na supervisão dos pais ou responsáveis, pais agressivos (incluindo disciplina severa e punitiva), conflito entre os pais ou mesmo a ausência de um ou dos dois. Há também fatores relativos a colegas e condição socioeconômica. Ter amigos delinquentes é um irrefutável prenúncio de violência juvenil; provir de uma família de baixa condição socioeconômica (há exceções), famílias numerosas e pais muito jovens. E alguns fatores circunstanciais no qual o agressor é motivado e o alvo conveniente, juntamente com a ausência de vigilância.

Pode-se argumentar que os fatores de risco descritos, influenciam profundamente o desenvolvimento a longo prazo do potencial para a violência apresentado por um indivíduo. Em outras palavras, eles contribuem para as diferenças existentes entre os seres humanos, pois, dada a mesma oportunidade, algumas pessoas apresentam uma maior tendência a cometer violência. (FARRINGTON, 2002).

Assim, a imprensa tem papel determinante, pois se por um lado a divulgação da violência possa trazer algum resultado positivo, por levar o delinquente à execução pública, por outro lado, o ato ilícito, descrito nos mínimos detalhes, tem contribuído para a ação de novos delinquentes, com uma enorme vantagem, a correção de erros anteriores.

A tecnologia também tem sido usada para exacerbar a violência em todas as partes do mundo, não só por meio da produção de instrumentos materiais mais agressivos, como também pela cruel e desumana exaltação dos atos violentos via internet, influenciando especialmente a juventude carente de princípios éticos. Para Ferraz (1994) ao invés de enaltecer as boas qualidades e os atos morais e espirituais dos sujeitos, tais meios de publicidade propagam as ações negativas dos delinquentes, em busca de vantagens meramente econômicas, eles exploram e ao mesmo tempo incitam as inclinações mais baixas do ser humano.

O ideal seria privilegiar as relações entre os iguais, principalmente nas questões sociais, e para que isso se torne real, seria fundamental, de acordo com Ruiz e Bellini (1996, p. 17),

considerar a autonomia (intelectual e moral) como meta prioritária da educação; eliminar todas as formas de coação, abrindo espaço para os procedimentos cooperativos; eliminar o ritualismo, cedendo espaço para o fazer espontâneo das crianças; fazer do respeito ao direito de ser diferente uma prática normal; acreditar que existem estilos diferentes de conhecer; que há interesses diferentes e caminhos diversos para aprender e compreender que existem formas diferentes de se pronunciar um mesmo conhecimento.

Sabe-se que em muitos casos, professores, diretores e mesmo os demais profissionais que trabalham nos espaços escolares encontram-se mal preparados para “lidar com as condutas violentas e agressivas na escola, e que seria difícil fazê-lo integrar às suas próprias formas de atuar as práticas então consideradas mais judiciosas.” (ROYER, 2003, p. 59). A dificuldade, preconizada por Body-Gendrot

(2002, p. 171), “vem da politização extrema gerada pelo tema da violência nas escolas e da violência da escola; politização essa que obstrui as soluções de longo prazo que, idealmente, deveriam ser desenvolvidas com calma e confiança.” Independentemente da região, a questão da segurança nas escolas se converteu num assunto político.

Mas será que a violência nas escolas pode ou deve ser considerada objeto de pesquisa científica? Em caso afirmativo, como ou quais seriam os objetos de estudo ou quais os tipos de violência? Debarbiuex (2002, p. 60) questiona se o desacato ou a intimidação por colegas deve ser incluída, diz ainda que ao se expandir a definição da violência, corre-se dois riscos: “primeiramente, o risco epistemológico de hiper ampliar o problema até torna-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência.”

Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva das pequenas violências. Por trás dessa diversificação de palavras reside um problema no qual as preocupações do pesquisador se unem às do político, ou seja, por mais abstrata que possa parecer esse debate acerca da definição, ele dá origem a desentendimentos que são de natureza teórica e que dizem respeito às escolhas relativas às medidas a serem tomadas.

A violência tem uma história, ela não é simplesmente uma explosão inesperada; é previsível, pois foi construída socialmente. Portanto, são as estratégias de prevenção e não as estratégias de repressão que encontram justificativas na pesquisa científica, não apenas por razões ideológicas, mas por puro pragmatismo. As estatísticas sobre “vitimização mostram como o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 82).

A violência não se limita, também, a um único elemento traumático e inesperado – embora isso de fato aconteça. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetida a ela é por vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível pelos profissionais educacionais, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas

vítimas, e a um sentimento de impunidade no autor. Esse tipo de violência “tem também efeitos sociais danosos: o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com as incivildades.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 83).

Comportamentos agressivos e poderes exacerbados são comuns em grupos sociais, inclusive em grupos de colegas nas escolas, de modo que a intimidação pode ser tentadora. A extensão e a natureza da ocorrência de intimidação, contudo, sofre a influência de diversos fatores. Para Smith (2002), a forma pela qual a intimidação é demonstrada nos meios de comunicação de massa e as variáveis sociais e comunitárias, tais como o nível de violência e de tolerância para com os comportamentos intimidadores são as mais preocupantes.

O momento atual requer muita atenção e reflexão frente ao novo que se delineia, graças à degeneração dos hábitos e tradições que constituem a cultura, fundamental para a preservação de certo grau de estabilidade psicossocial. “O momento não é de punição, mas de observação, percepção e reflexão sobre o que está ocorrendo com a sociedade, visto que no mundo contemporâneo, em nome de uma pseudoliberalidade, tudo é considerado válido.” (LEVISKY, 1997, p. 26). A falta de perspectiva que permeia muitos adolescentes é outro ingrediente para o incremento da violência como reação a um estado frustrante e contraditório.

Uma dificuldade existente é limitar a violência ao âmbito do código penal. De fato, o código foi escrito de acordo com os desejos e as opiniões do público, como por exemplo, a violência no trabalho e quando esta passa a ser assédio moral. O legislador só age ou só pode agir, de acordo com reações baseadas nas representações mentais de desvio, delinquência, criminalidade, justiça, punição e repressão, ou administração de delitos.

Outra dificuldade vincula-se tanto à ignorância das normas da linguagem, que recusa idealismo conceitual e devolve as palavras a seu contexto e sua história, quanto a uma incompreensão dos mecanismos de formação do vocabulário nas ciências humanas. Debarbieux (2002, p. 64) assevera que “o pragmatismo da linguagem desafia a própria ideia de ‘conceito’ e, portanto, da definição eterna dentro de um vocabulário adequado à coisa.” A verdade não pode existir

independente da mente humana; o mundo está lá, do lado de fora, mas não as descrições que dele se faz, elas simplesmente podem ser verdadeiras ou falsas.

O vocabulário científico, então, não ‘descobre’ o que é verdade, o que é verdade é construído e, por sua vez constrói novos paradigmas. Em outras palavras, é um erro fundamental, idealista e histórico crer que definir a violência, ou qualquer outro termo, por sinal, seja uma questão de se aproximar o máximo possível de um conceito absoluto de violência, de uma ‘ideia’ de violência que faz com que a palavra e a coisa estejam para sempre adequadas. Não se trata sequer de dizer que as palavras evoluem juntamente com um ‘contexto’ externo, que faria com que uma definição original evoluísse – que apenas a ilusão de uma permanência etimológica pode ser encontrada. (DEBARBIEUX, 2002, p. 64).

As formas de manifestação da sociedade contra o adolescente e deste contra a sociedade à qual pertence, são produzidos por múltiplos fatores, alguns dos quais, principalmente os executados pelos jovens, nem sempre se dão de forma intencional e premeditada. Como na sociedade a violência está banalizada, ou não é identificada como um problema social, corre-se o risco de que ela se transforme num valor cultural válido a ser incorporado.

Assim é gerado ainda que inconscientemente condições para que a violência física e moral se transforme em um elemento de afirmação do jovem dentro desta cultura. Porém a intensidade, a continuidade ou a imprevisibilidade de certas ações ou processos relacionais acabam por adquirir um caráter violento e desestabilizador da qualidade das inter-relações sociais. Deve haver uma intervenção intensa e dinâmica neste processo.

### 2.3 VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O papel da escola no processo de inserção do jovem no mundo vem sendo menosprezado, assim como a própria concepção de mundo, hoje pautada na velocidade e agilidade, em uma busca constante do novo, do moderno.

O tema violência no espaço escolar ou simplesmente violência escolar tem provocado vários estudos e pesquisas que, por meio de olhares e focos distintos, dependendo de cada área do conhecimento, permitem constatar a dificuldade do

sistema educacional em enfrentar as diversas dimensões desse fenômeno. Abramovay (2003, p. 185) chama a atenção para preocupação emergencial com a violência no ambiente escolar, mesmo quando se tem em vista que tais problemas, muitas vezes, não deveriam ser analisados unicamente com enfoque na escola, seus alunos, professores e funcionários, pois “remetem diretamente a questões estruturais da sociedade brasileira, como as desigualdades econômicas e sociais, que marcam profundamente a constituição dos valores e do comportamento dos envolvidos.”

A violência na escola é um fenômeno complexo e múltiplo, se não o fossem, a resolução seria simples e igualitária em todas as instituições. Existem escolas que são historicamente violentas e outras que passam momentaneamente por tais situações. A escola, normalmente, espelha as condições sociais em que está inserida. Localizada muitas vezes em meio à violência, reflete as tensões e os conflitos dos grupos à sua volta e dentro dela. Há violências que são ocasionais, outras que são permanentes e dependem tanto das condições internas quanto externas da escola. Por isso, o combate e a prevenção à violência não podem ser feitos de maneira determinista nem fechada, mas requerem estratégias que modifiquem o padrão de relacionamento na comunidade escolar, a qual é composta por alunos, professores, diretores e pais.

A seleção acaba sempre nivelando por cima, vencendo o padrão mais alto e não de acordo com a possibilidade real de cada aluno. A realidade é que as crianças são ‘descuidadas’ desde o início da vida porque ou ficam em escolas, separados o dia todo dos pais ou com empregadas domésticas e/ou babás sem qualificação, levando-os a se valerem da televisão e dos computadores, como babás eletrônicas que substituem os pais na educação dos filhos. Esses são os modelos de identificação oferecidos para a juventude atual, constituindo uma violência à capacidade de pensar dos jovens. Vasconcelos (1997, p. 116), propõe uma reflexão: “Como esta mente pode desenvolver todo um processo de construção, de elaboração, reflexão, construção simbólica, se sofre a cada momento o impacto desta violência?” As crianças assistem à televisão ou ficam conectados muitas horas por dia, sem supervisão. E este fator é determinante na destruição da imagem do real levando-as a paralisia do pensamento crítico.

Ortega e Del Rey (2002, p. 11) ponderam que as “relações pessoais não são entes abstratos, mas processos concretos e formas de comunicação que somos capazes de ativar e manter.” Assim sendo, a melhoria do clima no ambiente da escola e da convivência entre as pessoas depende das possibilidades de cada um expor o que pensa e sente, permitindo que se solucionem os problemas conforme eles surgem. Em alguns casos, em vez de um lugar seguro e de integração social, a escola tornou-se um palco para ocorrências violentas, físicas e/ou psicológicas manifestarem-se de maneira particularmente intensa. Talvez isso ocorra pelo fato de a escola refletir as frustrações e os problemas advindos externamente aos seus limites e que interferem negativamente na vida da comunidade interna.

As estatísticas oficiais registram apenas parte das infrações cometidas, as mais graves em que há dolo, entretanto, nem todos os tipos de violência que ocorrem dentro da escola, são denunciados. É também verdade a menção de Debarbieux e Deuspienne, (2003, p. 13), quando asseveram que “o desejo de proteger a reputação do estabelecimento pode levar seu diretor a tomar essa atitude de não declarar essas infrações às instâncias hierárquicas e, menos ainda, à polícia e à justiça.” Pequenos atos de violência simbólica e física, como a intimidação de alunos e servidores, o desrespeito à diversidade e a força de estereótipos e preconceitos tornam insuportável a vida de muitos dos membros das escolas, cotidianamente, num processo surdo, que não chega a ser captado pela comunicação de massa.

Há relatos de estudos na tentativa de encontrar estratégias que sejam eficazes no sentido de melhorar o relacionamento entre os atores da comunidade escolar. O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistema de poder e a escola também é um deles. Segundo Ortega e Del Rey (2002, p. 143), quando paira um ar de conflito numa instituição de ensino, e seus agentes educacionais têm dificuldades para perceber, torna-se necessário pensar no que fazer para mudar rapidamente essa situação, independentemente, “de que existam problemas mais sérios, como atitudes de prepotência, maus tratos e fenômenos de vitimização”, o que é quase certo é que existirão conflitos que não serão resolvidos de forma dialogada e democrática.

Body-Gendrot (2002, p. 169) tem uma definição funcional ínfima sobre o tema: “a violência não é tanto um conceito quanto um conjunto de situações

interligadas, mas assumindo formas que não podem ser comparadas entre si.” Essas situações, estariam relacionadas a comportamentos que têm por finalidade acarretar o mal, quer seja a seu próprio corpo, a seu território ou a seu ego efetivo. Pode-se dizer que a violência é um fenômeno intolerável, ocorrendo a negação da aspiração, individual ou coletiva, à inviolabilidade, à integridade, à proteção, ao respeito e à justiça. Porém, quando o termo violência se une à palavra escola, isto indica uma falha por parte da instituição e de seus planos futuros.

As equipes educacionais enfrentam, por vezes, dificuldades que, mesmo não sendo necessariamente geradas dentro da escola afetam o desenvolvimento normal das tarefas educativas. Trabalhar sob a pressão da insolência, desobediência e falta de respeito, quando não da agressividade injustificada, não só não é razoável, mas é prejudicial para a autoestima profissional do docente e dos demais profissionais que atuam na escola. Estes têm que aprender a proteger, com conhecimento e habilidades profissionais, suas identidades do conjunto de transformações, às vezes imprevisíveis, às quais se veem expostos. (ORTEGA; DEL REY, 2002).

O medo da violência direta provém muitas vezes, da atenção dada pela mídia a toda uma série de situações tidas como insuportáveis, bem como a qualquer tipo de comportamento atípico, aglutinado também sob o termo genérico ‘incivilidade’, que, de certa forma são intercambiáveis. Contudo, Body-Gendrot (2002) expõe que a violência tem uma dimensão qualitativa, no dano causado à integridade social, enquanto a incivilidade enfatiza o aspecto quantitativo, por meio da difusão invisível das várias transgressões existentes. Dados como esses servem de base para uma reflexão sobre como tratar o assunto.

Com o objetivo investigar se a inserção do trabalho com princípios artísticos, poderia contribuir para a diminuição da violência escolar, foram elaborados dois questionários. Um deles direcionado aos alunos, com sete perguntas fechadas (Apêndice A), e outro, para seus respectivos professores, com quatro questões abertas (Apêndice B).

Em Londrina há 72 escolas estaduais; destas, 10 estão localizadas nos distritos e 3 exclusivas para Educação de Jovens e Adultos. Excluindo-se as escolas da zona rural e as exclusivas do sistema EJA, perfazem 59 escolas. (Anexo A). Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual do município de Londrina, ambas do mesmo porte, situadas em regiões diferentes. A escolha foi feita pelo

ensino fundamental II, em virtude de que é o nível em que ocorrem a maioria dos casos de violência, de acordo com estudos e comentários de educadores.

A proposta, a princípio, vislumbrava ser realizada em todas as séries, contudo, tornou-se inviável pois a população seria muito grande e o tempo para análises, inexecutável. Optou-se, então, pela aplicação do questionário aos estudantes do 6º ano, porém em contato com um dos diretores, descobriu-se que os matriculados eram de várias escolas municipais, o que tornaria a pesquisa sem efeito, afinal, o foco sempre foi a violência dentro da escola em que eles estavam estudando. Ao final, o trabalho foi realizado com os alunos do 9º ano das escolas Tiradentes e Dario Vellozo, sendo a primeira com ensino integral.

### 3 EDUCAÇÃO, ARTE E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O mundo da cultura se prolonga no mundo da história. O homem como um ser de relações desafiado pela natureza, transforma-a com seu trabalho; e o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. Portanto, ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas, conflitos internos e externos, dúvidas e certezas. (FREIRE, 1983).

Wittgenstein (1968) dizia que a linguagem tem um poder enfeitiçante. Mas qual linguagem? Qual a forma de leitura? Com que palavras ou com que gestos? Simples, por meio das palavras, gestos e ações é possível descobrir o mundo e, pela linguagem, seja ela, musical ou corporal, descobrimos um mundo diferente. A educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de leitura, uma forma de humanidade. E, sendo esse processo mediado pela linguagem, aprender o mundo humano é aprender uma linguagem porque, assim como citado na obra de Wittgenstein (1968, § 5.6, p. 111) “os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo.”

Paulo Freire questionava por que não discutir com os alunos a realidade concreta, associada ao conteúdo que se ensina, associada a uma realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Freire (2006, p. 16) responde que “uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade [e que] as dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos.”

Sabe-se que a tarefa inerente e principal de toda a estrutura educacional é a de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano nas dimensões sociais, cognitivas, sentimentais e motoras. De acordo com Rego (1998, p. 49),

a escola tem uma função social, na medida em que compartilha com as famílias a educação das crianças; uma função política, no que diz respeito à contribuição para a formação de cidadãos; e uma função pedagógica, pois é o local privilegiado para a transmissão-construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e formas de operar intelectualmente, segundo padrões deste contexto social e cultural.

Pode-se afirmar que o que vale hoje é o pragmatismo pedagógico ou quem sabe o exercício técnico-científico do educando em desfavor de sua formação; formação esta que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além dela. Freire (2006, p. 17) assegura que a compreensão desta pedagogia em sua “dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se.”

A preocupação da pedagogia moderna enfatizada por Freire (2006, p. 20) é a favor de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando.

Segundo algumas tendências dentro da sociologia, constatado por Rucheinsky (2004, p. 73), na sociedade moderna, é possível considerar que a violência constitui-se num fato social normal, ou seja, “é insuficiente tratá-la como algo de patológico, de anormal, de extemporâneo, que não caiba no horizonte desta sociedade ou que possa eventualmente ser arrebatado no sentido de ser-lhe subtraído.” A violência tornou-se parte da sociedade contemporânea como um fenômeno intrínseco, pois, na medida em que integra a estrutura dessa sociedade, pode-se considerá-la um fato social inerente a sua história.

Para Witter (2009, p. 115), a escola é “a grande continuadora da formação ética do futuro cidadão, espera-se que todos se envolvam com tais cuidados usando estratégias educacionais compatíveis”, servindo de exemplo a pessoas socialmente responsáveis e envolvidas com a comunidade em seu entorno e com os serviços na qualidade de vida.

Na sociedade do conhecimento, a educação deve ser um processo contínuo de reconstrução e transformação gerando no indivíduo um aprendizado teórico-prático relevante e não uma educação que consiste em transmitir o conhecimento enciclopédico, aquele cuja formação se dá apenas de forma erudita, sem pertinência para a realidade vigente. O conhecimento gerado pela educação deve ser aplicado por meio de uma ação que se transforma em um bem capital, possibilitando que se resolvam problemas reais ao compartilhar experiências dentro e fora das escolas. (TAVARES, 2010).

O pedagogo ou profissional de educação deve levar os alunos a descobrir os conteúdos, mas não como verdade absoluta. A prática de uma arte reflete e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência dos outros, nos tornando verdadeiramente humanos.

### 3.1 O VALOR DA EDUCAÇÃO

A educação como área de conhecimento tem discutido, de maneira geral, a necessidade de transformar práticas pedagógicas para atender às transformações culturais do mundo contemporâneo, globalizado e multicultural.

Na antiguidade clássica, a educação era condição fundamental para o estudo da cultura grega em reconhecer a importância da participação do homem como educador. Esta não surgiu por acaso nem como resultado do fim ou início de um único período, “mas como uma conquista que ocorre durante certo tempo, pois inicialmente, temos apenas o ensino da ginástica [...] depois música e a arte de ler e escrever.” (MOCHI, 2013, p. 45).

Porém, nesta época, a educação não se restringia a estas disciplinas, pois um cidadão grego precisava de outro componente essencial na sua formação, isto é, a convivência com os demais membros da polis, entre os quais grandes debates e longos diálogos, surgindo assim, um elemento fundamental na educação grega: o papel do diálogo como um instrumento de educação dos homens. Os sofistas tinham conhecimentos que traziam de outras regiões e que se adequavam, se transformavam no mundo grego, ampliando o campo do saber ao ensinar disciplinas que extrapolavam às já existentes, pois incorporavam a possibilidade de fazer uma crítica a respeito das tradições e questões de ordem moral, dentre elas a dialética e a eloquência, essenciais no bom discurso. (MOCHI, 2013).

Na medievalidade, prevaleceu a educação cristã. A educação estava inserida dentro desta perspectiva, ou seja, de permitir ao homem alcançar a salvação eterna, assim sendo, a “educação é uma atividade que torna realidade aquilo que é potencial. Assim, nada mais é do que a atualização das potencialidades da criança, processo que o próprio educando desenvolve com o auxílio do mestre.” Neste período, foi permitido o acesso das mulheres à cultura.

A música, as letras, as artes, a pintura, os desenhos, os exercícios físicos todos estes conhecimentos contribuem para a formação de um homem que tenha qualidades universais e que além de governar, saiba também como se comportar bem, resumindo havia a necessidade de interligar o treinamento de guerra com as letras, de modo a tornar o indivíduo um guerreiro educado. A educação também era a forma de que dispunha um simples cidadão para ascender a outra camada social, usufruindo das vantagens da nobreza, passando então, a ser respeitado como cidadão. (MOCHI, 2013, p. 53).

A educação deixa então, de ser um instrumento exclusivo da nobreza e do clero, para assumir uma visão universalizante. Isto acontece na modernidade. A formação do homem não poderia ser tratada de forma inata. Para Kant (1996, p. 14), o homem é resultado de um conjunto de ações, sendo a educação um instrumento importante e que poderá transformá-lo, o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. “Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais recebem igualdade de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os tornam mestres ruins de seus educandos.”

Mochi (2013) informa que a educação do mundo clássico e, posteriormente, do Renascimento Italiano buscava a construção de um conhecimento universal, a qual considerava a universalidade aquela contida nos limites da Europa, principalmente no século XIX e XX, que seria substituída pela educação destinada à produção, como resultante de um processo necessário ao cumprimento do modelo capitalista, tem-se a fragmentação do conhecimento.

Educar, de acordo com Kuenzer (1989, p. 26), assume a função pragmática de educar para o trabalho, e portanto, “mais do que a natureza, é a própria divisão do trabalho a maior responsável pelas diferenças entre as capacidades naturais dos homens; essa diversificação de talentos se desenvolve através da educação.” A educação neste sentido transforma-se num discurso ideológico do Estado, capaz de garantir ao capitalismo o fornecimento constante de mão de obra suficiente para manter o equilíbrio entre a oferta e a procura.

Não há como negar que a educação é um elemento imprescindível para formação do homem. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência social, no trabalho, nas escolas, e em

todos os movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil, incluindo também a cultura como um todo. O processo formativo não é um processo fixo, cristalizado, está em constante movimento, em constante consonância com as necessidades humanas, sem deixar, obviamente, de pautar sua essência pelo conjunto de valores morais, éticos e da própria dignidade dos indivíduos, construídos a partir de um processo histórico.

Destaca-se, a necessidade de uma atitude crítica e constante, modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. A realização do desejo, como sucede nos contos de fadas, chega num instante em que só pode ser contraproducente. A sociedade que está para ser libertada “dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade.” (ARENDR, 1997, p. 12).

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. Condição esta, disposta a compreender algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Para Arendt (1997, p. 17) “os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência.”

A valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizada por Paulo Freire e está no cerne de seu método ou prática de alfabetização, instituído, a princípio, para ser utilizado no ensino de adultos. Se é a educação que deve ensinar os homens a reconhecer e obedecer os limites que a própria razão determina para que este continue a prosperar o bem; é a ausência da educação e principalmente a não adoção das regras, que conduz o homem em direção ao oposto por onde deveria caminhar a humanidade. (MOCHI, 2013).

Smith (2002, p. 192) propõe que a própria escola pode oferecer oportunidades para a ocorrência de intimidações seja em termos da natureza do ambiente escolar ou do tipo de valores éticos que ali prevalecem, “de haver ou não uma política escolar que de fato funcione e sanções contra a prática da intimidação, e de quais são as atitudes dos grupos existentes na escola.” Além do que, alguns

jovens correm maiores riscos de virem a desempenhar o papel de vítima, ao passo que outros alcançam o prazer praticando comportamentos intimidadores.

Royer (2003) assevera que a formação básica e/ou continuada dos professores deve basear-se, entre outras coisas, na convicção de que receber serviços educativos é um direito inalienável de todas as pessoas e, também acreditando, por mais difícil que possa parecer, no fato de que é melhor educar que punir. Corroborando com este pensamento, Lawrence (1998, p. 22) afirma que “quando os professores e os gestores podem estabelecer relações pessoais com os alunos, os riscos de violência diminuem. Desse modo, a maneira como a escola é administrada está correlacionada à violência.” Uma gestão escolar firme, justa e harmônica pode ser um dos principais fatores na redução da violência. Quando as regras são conhecidas e realmente aplicadas a todos, sem exceção, há menos violência.

O combate eficaz à intimidação não é fácil, mas deve ser um objetivo que vale a pena perseguir, para a satisfação das crianças e o bem-estar da comunidade escolar. O problema, no entanto, não é punir os agressores, mas sim evitar a existência de vítimas. Não se trata de vingança ou de retaliação, mas de redução de riscos.

Há variações culturais e pessoas que vão interferir na maneira de cada indivíduo lidar com a realidade. Assim, o ambiente tem uma importância muito grande na aprendizagem de como lidar e desenvolver o processo de controle sobre as ações. No desenvolvimento deste processo de maturação existem valores, símbolos, utilização da linguagem, que vão começar a dar significância específica a cada ato e a cada experiência vivenciada.

Muitos conflitos interpessoais entre o docente e seus educandos têm origem no mal entendido sobre expectativas de rendimento acadêmico, formas de apresentação das atividades, avaliações mal interpretadas. É impossível ensinar alunos sem que eles queiram e demonstrem interesse em aprender, porque aprender não é tarefa fácil, requer esforço e dedicação.

Para motivar os estudantes é necessário que a instituição de ensino em seu todo (professores, disciplinas e métodos), faça com que eles compreendam “que suas necessidades são levadas em conta, suas atitudes observadas e respeitadas, quando não são perniciosas, seus desejos aceitos, quando são respeitáveis e suas

preocupações e problemas considerados como próprios.” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 44).

Uma das causas do retardamento cultural no combate à violência está na falta de interesse de muitos e da especificidade de outros, ocasionando o estudo dos conflitos sociais como se fossem acontecimentos isolados. Cada profissional tende a ver o mundo apenas do ponto de vista de sua atividade, e quando um problema como o da violência surge, nenhum deles consegue vislumbrar uma solução plausível, porque as causas da violência não se situam em uma área específica, mas, sim, no âmbito geral, em todos os campos da ciência.

Não se pode separar o aspecto intelectual do afetivo, principalmente quando relaciona-se às artes. A aprendizagem faz-se pela percepção, reflexão, elaboração e domínio das emoções. Ao sentir, comparar, buscar explicações aos fenômenos da natureza e tentar verificar com a própria experiência anterior o que está ocorrendo no momento a emoção irá favorecer a formação de conceitos que permitem a formação de um juízo de valor.

Segundo Vasconcellos (1997, p. 112), o processo de construção do conhecimento, por meio da apreensão dos fatos e do desenvolvimento crítico a partir da curiosidade, a qual se dá um significado à natureza. “Ao se comunicar, através da linguagem, ao conhecer e aprender, forma conceitos que permitem a compreensão da sua própria experiência e a partir dela pode pensar e refletir sobre o seu existir.”

O combate a violência escolar deve contar com instrumentos de melhoria das relações que, atuando de forma preventiva, terminem por evitar ou ao menos amenizar a violência juvenil, estabelecendo a busca do bem-estar mais como parâmetro de melhoria da vida de relação interpessoal do que de intervenção direta. Isso não significa que a escola deva deixar de avaliar e proporcionar a cada estudante a valorização que merece seu esforço, significa que as ações devem ser realizadas com respeito ao esforço que o estudante realiza, fazendo-o ver o que está executando corretamente e o que tem que mudar e, sobretudo, informa-lo dos recursos e instrumentos de que dispõe para que melhore seu rendimento, sem que diminua sua autoestima. (ORTEGA; DEL REY, 2002).

### 3.2 PAIDÉIA E O PROCESSO EDUCATIVO DE SÓCRATES

A palavra educar (latim, *educare*) é uma tradução do grego *paidagogia*, pais (criança), ago (conduzo), que no conceito grego significa a educação integral: física, estética, moral e religiosa, do indivíduo. No significado referente à formação da pessoa humana individual, cultura corresponde ao que os gregos chamavam *paidéia* e os latinos indicavam com a palavra *humanitas*: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às 'boas artes', peculiares dos homens e que os distinguiam dos animais. Às boas artes da educação eram a poesia, a eloquência, a filosofia dentre outras, "às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita." (Abbagnano, 2007, p. 225).

Nas civilizações orientais, a chamada a imagem-ideal encontra-se num passado idealizado. A partir dos gregos surge outra imagem-ideal e conseqüentemente outro conceito do processo educativo. Giles (1983, p. 63) enfatiza que:

o modelo que agora surge é o do homem que procura a sabedoria sem jamais possuí-la totalmente, do homem que, em vez de transmitir conhecimento, desperta no outro o ideal de quem procura, prepara o educando para a vida considerada como aventura, e não como quadro estratificado; como encruzilhada de interesses e de decisões.

Para Giles (1983 p. 59), o processo educativo visa levar o educando a assumir e desenvolver a "imagem-ideal, que implica a assimilação dos bens culturais da coletividade." Processo este que vai desde influências espontâneas, como a educação primitiva, até as influências propositais exercidas de acordo com objetivos e ideais (políticos, econômicos, religiosos etc.), não tendo necessariamente, exclusão de uma ou outra.

Sócrates e que o objetivo do processo educativo é a formação moral do homem, fundamentando-se no conhecimento e na prática das virtudes. É impossível, neste caso, que o conhecimento destas não leve à sua prática. Portanto, o sábio será virtuoso e o mal moral, fruto da ignorância. Sócrates defende a existência de uma verdade válida para todos os homens em todas as circunstâncias e lugares, opondo-se ao subjetivismo apregoado pelos sofistas. Os seus

ensinamentos visam a autotransformação do educando por meio de um interrogatório severo e inapelável, procurando sobretudo levar este a reconhecer a sua ignorância, passo indispensável na caminhada rumo à sabedoria. (GILES, 1983).

O saber é um poder divino e a tarefa do homem consiste em procurar alcançar esse saber. Por isso, a função do educador é, justamente, ajudar o educando nesse processo mediante a maiêutica, que o leva a reconhecer a verdade que já existe nele. Nesse sentido, o educador ocupa um lugar de auxiliar e não de transmissor. Pela maiêutica, o educando alcançará até as verdades científicas mais difíceis, isto, se for bem conduzido, função esta primordial do educador. Este processo já pressupõe a presença do conhecimento na alma do educando. “Para ativá-lo, basta que o educador leve o educando à plena consciência de possuir o referido conhecimento, por intermédio de um processo de questionamento inteligente e hábil.” (GILES, 1983, p. 14)

A figura de Sócrates, de acordo com Jaeger (2003, p. 512), “torna-se o eixo da história da formação do homem grego pelo seu próprio esforço. Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente.” A finalidade de focar o prisma socrático sobre a educação, é o fato de abandonar o tecnicismo ao ensinar e mostrar que a verdadeira educação é aquela que conduz o educando a uma reflexão conscientizadora, uma vez que, o correto modo de educar eficientemente o educando, é a formação no qual o possibilita refletir, pensar criticamente, e após o método de investigação, edificar uma postura autêntica e autônoma.

Sócrates, enquanto mestre, tinha nas mãos potentes ferramentas para a construção alicerçada de um saber. Esse mestre, não passava simplesmente informações ou avaliava com notas; despertava o interesse em seus alunos para a autoeducação motivando-os ao aprendizado e ao descobrimento de uma verdade. A filosofia professada por Sócrates não era simplesmente um processo teórico do pensamento:

ao mesmo tempo uma exortação e uma educação. A serviço destes objetivos estão ainda o exame e a refutação socrática de todo o saber aparente e de toda a excelência meramente imaginária. Este exame não é mais que uma parte do processo total. [...] Sócrates baseia-se na ideia da preocupação ou do cuidado consciente do Homem em relação aos bens que mais aprecia, Sócrates exige que,

em lugar de se preocupar com os ganhos, o Homem se preocupe com a alma. (JAEGER, 2003, p. 527)

Assim, desenvolvia no educando a capacidade de pensar, não procurava dar ou impor respostas pré-elaboradas, tinha como objetivo caminhar junto com o aluno a um descobrimento alicerçado e que pudesse, de fato, ser assimilado. A sua educação não era comportamentalista, em que o interlocutor era tecnicamente manipulado ou coagido a seguir um método imposto que modelava o discente, não o deixando discordar do conteúdo ou até mesmo contestar tal assunto.

No diálogo abaixo, é explanado um pouco da educação para Sócrates:

Que educação lhes daremos? Será difícil achar outra melhor do que a que já foi encontrada no decurso do tempo, a saber: Ginástica para o corpo e música para a alma. [...] E não devemos começar a educação pela Música e não pela Ginástica? Por que não? Porém, quando se fala em Música, subentendes também o discurso, não é verdade? Perfeitamente. Mas os discursos podem ser de duas modalidades: verdadeiros ou mentirosos. (Platão, 2000, p. 122).

Os discursos mentirosos a que Sócrates se refere, são as fábulas contadas às crianças. Deve-se começar por eles, e depois levá-las à Música e à Ginástica e é justamente nesta etapa infantil que acontece a modelagem, uma vez que, a essência da educação consiste na moldagem dos indivíduos.

O problema do presente faz com que o impulso pedagógico se reforce em grandes proporções, tornando-se premente e adquirindo, uma profundidade imprevista. A ideia da Paidéia não tarda a converter-se em expressão autêntica dos anseios espirituais da geração seguinte. “O Séc. IV é a época clássica da história da *paidéia*, se entendemos por esta o despertar de um ideal consciente de educação e de cultura. É com razão que coincide com um século tão problemático.” (JAEGER, 2003, p. 484).

Ainda de acordo com Jaeger (2003, p. 486), neste século são enfocadas as relações entre o Estado e o indivíduo. “Não é com menor clareza que igualmente impera a consciência de que a existência humana individual está também condicionada pelo social e pelo político, ideia muito natural num povo com o passado da Grécia.” A educação, por meio da qual se pretendia fortalecer o Estado, constituía-se em um condicionalismo recíproco do indivíduo e da comunidade.

Sócrates não se apresentava como professor. Para ele, educar é justamente extrair de dentro do discente a sabedoria. Uma das qualidades da educação socrática era a autonomia do aluno, o poder de se autoeducar. Esta educação consistia em libertar o interlocutor de pensamentos não verdadeiros e inadequados. No entanto, o caminho para o progresso da verdade era realizado não só pelo educando, mas também pelo educador. E o educar de Sócrates conduzia seu discípulo a amadurecer o que acreditava saber. Assim, nesta relação autônoma de docente e discente, o educando ampliava sua visão em relação ao que pensava saber.

Em Sócrates, o conhecimento visa a verdade, que é uma só, eterna, imutável, igual para todos. O seu objetivo é buscar a essência que nos abre o caminho para a ciência.

### 3.3 A ESTÉTICA DAS ARTES

Os valores estéticos foram considerados desde a Antiguidade como prolongamento da questão da moral e da filosofia política. Tratava-se de estabelecer critérios segundo os quais se julgaria o belo e o feio nas várias formas de arte: pintura, escultura, literatura, drama (lê-se aqui teatro), música, dança, cinema, entre outras. (GILES, 1983)

Em tempos anteriores, a legislação caracterizava a arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade importante. O artista, não desfrutava da mesma importância social atribuída ao escritor, por exemplo. O reconhecimento da arte como fenômeno social referia-se não só às origens da criação artística mas às próprias funções da arte que passaram “a ter como objetivo primordial despojar o indivíduo de si mesmo e identificá-lo com todos: o que no Brasil se procurou fazer através de uma submissão à estética realista ou através da cientificação da forma pela geometrização.” (BARBOSA, 1978, p. 75).

A partir dos anos 50, passam também a fazer parte do currículo escolar, além do desenho, as matérias de música, canto orfeônico e trabalhos manuais, que mantinham, de alguma forma, o caráter e a metodologia do ensino do desenho artístico. (FUSARI; FERRAZ, 2000).

O século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da história da educação brasileira em que a preocupação com o ensino de arte - concebida exclusivamente como desenho, se apresenta mais extensa e mais aprofundada. Esta identificação do desenho com a escrita que ultrapassou as barreiras do Modernismo, foi argumento não só para tentar vencer o preconceito com a arte como também argumento para demonstrar que a capacidade para desenhar era natural aos homens ou, pelo menos, acessível a todos, e não um dom ou vocação excepcional.

Os processos de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, concorrendo para isto também uma variante de ordem psicossocial, ou seja, o fato de que a “emotividade e [o] sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no barroco formas mais próprias de expressão, suscetíveis de autenticidade.” (BARBOSA, 1978, p. 20). Afastando-se a arte do contato popular, deixando-a para os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um acessório da cultura.

Porém, com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, as artes, até então vistas como luxo mas na tentativa de continuarem a ser vistas sob este ângulo, são desprezadas, ao passo que as artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país. (BARBOSA, 1978).

A oposição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil. Acrescente-se a ele o despeito dos portugueses, que não tinham ainda uma Academia de Arte de tão alto nível quanto a projetada por Lebreton para o Brasil. Também um preconceito de ordem estética iria envolver o início do ensino artístico no Brasil. Uma orientação predominantemente artística substitui os planos anteriores, o que, dada a indigência de nossa cultura, espantava os estrangeiros que chamavam a atenção para ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de educação e de economia que lhe eram necessários, conferindo-lhe a concepção da arte como adorno. Somente a revolução russa de 1917 viria provar que a reconstrução da Arte e a reconstrução

econômica são polos essenciais para uma reconstrução social que se pretenda dialética. Restou à Arte, o caminho estreito e pouco reconhecido de se firmar como símbolo de distinção e refinamento. (BARBOSA, 1978).

Torna-se importante detectar os momentos de preponderância desta ou daquela corrente filosófica, artística ou educacional sobre a prática da arte na escola e os momentos de ação conjunta das diversas variáveis culturais sobre o ensino da arte. Uma reflexão neste sentido, ajudará a tornar clara as novas e férteis tendências da Arte-Educação, “no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético”, resultando, assim, em novos métodos de ensino de arte. (BARBOSA, 1978, p. 13).

A educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, dentro dos limites do pensamento idealista e democrático, “valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.” (FUSARI; FERRAZ, 2000, p. 15). A arte como criação, diga-se trabalho manual, foi aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, desde que, praticada pelas classes nobres e no intuito de ocupar as horas ociosas.

Arte-Educação é uma área de estudos propícia ao conteúdo interdisciplinar, uma união entre as teorias da Educação com as origens artísticas na escola. Além disso, a nova pedagogia, chamada de histórico-crítica, deveria mobilizar uma real valorização da escola e, como enfatizado por Saviani (2009), não pode ser indiferente ao que se passa ao seu redor. Para ele, essa pedagogia deveria estar empenhada para que o bom funcionamento da escola e interessada em métodos eficazes:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2009, p 62).

Lowenfeld e Brittain (1970) dizem ser essencial o crescimento criativo e mental através da arte como a sua principal justificação para a educação em arte. Acreditam não ser correto avaliar o trabalho criador do indivíduo só por meio de um fator, principalmente se este é o critério estético exterior da proposta e sim que sejam reconhecidas as outras formas de progresso como contribuinte no crescimento emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético e criador, afirmando que todos estão inter-relacionados. Pois as necessidades e respostas do jovem variam à medida que ela se desenvolve e amadurece, contudo, o professor deve trabalhar reflexivamente para tornar o aluno apto a progredir, pouco a pouco, até à maturidade.

Para Barret (1982), o mundo não é apenas composto de relações, há também uma realidade objetiva a partir da qual são criadas a realidade individual e a social. Deverá ser oportunizado aos alunos, o confronto entre o meio natural e o artificial, devendo, os estudantes, serem encorajados a transformá-lo de forma criativa como algo que estimule os sentimentos, os impulsos e as ideias e de dar-lhes resposta através dos meios e das formas. É este processo de descoberta e realização que está na base da arte na educação para benefício dos jovens.

A percepção pessoal baseada na experiência sensorial direta deverá ser a base da educação em arte. A sensibilidade pessoal e individual é muitas vezes, considerada uma idiossincrasia, uma maneira própria de reagir, do sentir de cada sujeito e um desafio perigoso a uma sociedade estável e conformista. O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural.

A concepção de artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até em seu contato com o público. O fazer artístico, para Fusari e Ferraz (2000, p. 54) é a mobilização de ações que resultam em construções a partir da natureza e da cultura, ou seja, derivam de “expressões imaginativas, provenientes de síntese emocionais e cognitivas, [...] a obra artística só se completa de fato com a participação do espectador”, que recria as dimensões a partir da sua compreensão a respeito da linguagem, do conteúdo e da exposição interior do artista. Quando se está diante de um espetáculo musical, teatral ou de dança articula-se diferentes graus de conhecimento dessas modalidades artísticas, permitindo uma nova integração com

seus autores. Para completar a extensão da práxis artística é preciso analisar como ocorre a disseminação desta obra no mundo da cultura e no contexto histórico-social.

A formação do artista era disposta com outras disciplinas, inclusive de caráter teórico, especializando-se assim, nas aplicações do desenho e na prática mecânica. Todavia, “a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação.” (FUSARI; FERRAZ, 2000, p. 52)

A vivência dos processos artísticos dependerá da forma de orientação dos profissionais que atuam nas áreas específicas (música, dança, teatro). Por esta razão deve-se estar atento para que o processo artístico se oriente pelas múltiplas oportunidades que deverão aparecer no andamento dos trabalhos escolares.

Não procurando unicamente uma produção final, nem atribuindo aos alunos um número infundável de ‘técnicas’, que atingiremos as metas desse curso. Mais do que tudo isso, importa a observação de como e o que é definido no transcorrer das aulas de arte. Ou seja, estamos falando em uma educação da práxis artística, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que levam a criança e o adolescente a dominarem a linguagem específica da arte. (FUSARI; FERRAZ, 2000, p. 57).

O fazer técnico-inventivo, o representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura, e o exprimir síntese de sentimentos estão incorporados nas ações do artista, no processo de apresentação dos mesmos à sociedade e no público a quem se destina. Assim, num contexto histórico-social as artes são as representações do mundo cultural com significado, “é interpretação, é conhecimento do mundo; é também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza.” A arte é o movimento na dialética da relação homem-mundo. (FUSARI; FERRAZ, 2000, p. 19).

Um dos problemas relacionados aos critérios nas artes é que eles não se baseiam em normas ou padrões. Barret (1982, p. 64) enfatiza que, se “arte é uma maneira de saber, pensar e compreender só poderá ser sabida, pensada e conhecida dentro da gama de conceitos, procedimentos e critérios que são arte.”

Saviani (2009) destaca que a nova pedagogia começa com uma crítica à pedagogia tradicional ao esboçar uma nova maneira de interpretar a educação e

ensinando implantá-la, por meio de experiências restritas; depois apoiando sua generalização aos demais sistemas escolares. Desta forma, a educação seria um instrumento de ajuste da marginalidade, na medida em que contribui, para que os membros da sociedade, se aceitem e se respeitem em sua individualidade. Essa maneira de entender a educação leva a um deslocamento do

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2009, p. 14)

Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, pura e simplesmente, mas sim o aprender a aprender. E a questão do valor humano, existe realmente esta evidência no sistema educacional ou as recompensas ofuscam o fato de não haver reconhecimento de que o essencial valor a democracia reside no indivíduo?

Lowenfeld e Brittain (1970, p. 18) afirmam que a maior ênfase incide sobre a aprendizagem da informação dos fatos, apenas a transmissão dos dados pelo professor, dependem do domínio ou da memorização de fragmentos de informação, mais perturbador ainda é que a capacidade para repetir fragmentos de informação pode ter muito pouca ou nem ter relação com o sujeito bem ajustado à sociedade. Os autores também dizem “que a aprendizagem e a memorização dos fatos, a menos que sejam exercidas por um espírito livre e flexível, não beneficiarão o indivíduo nem a sociedade.”

Uma das aptidões básicas que deveriam ser ensinadas nas escolas é a capacidade de procurar e descobrir respostas, ao invés de, passivamente, esperar as ordens do professor. O ser humano aprende através dos sentidos. Essa capacidade deve ser estimulada pois proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com seu meio. O desenvolvimento da sensibilidade perceptual e cognitiva deve converter-se na parte mais importante do processo educativo.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareça quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos e também, na seleção de linhas teórico-metodológicas. Existem teorias que “podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artísticas.” São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte. (FUSARI; FERRAZ, 2000, p. 18).

Ao propor exercícios práticos e teóricos deve-se observar uma constante sintonia com o desenvolvimento da capacidade e habilidade artísticas e estéticas que estão sendo trabalhadas. Habitualmente, o ensino-aprendizagem de arte volta-se para os aspectos de uma educação do fazer-artístico, não esquecendo de que, durante a concretização desse fazer em arte, já existem resultados do ato criador.

Fusari e Ferraz (2000, p. 23) asseveram que nas escolas brasileiras, “a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de ‘modelos’ para os alunos imitarem.” Esta atitude estética implica na adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com seu mundo ambiente.

No contexto da educação escolar, a disciplina de Arte deveria ser compartilhada com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor responsável tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, que saibam compreendê-lo e que nele possam atuar. Essa forma de pensar a educação escolar em arte deveria ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática devendo, assim, garantir os conhecimentos artísticos e estéticos.

De acordo com Barret (1982), o aluno necessita descobrir-se a si mesmo, mas também descobrir como é que os seus principais interesses, necessidades e capacidades se relacionam com os outros e com a sociedade de uma maneira geral. Esta compreensão terá de vir por meio da experiência, e uma das funções principais da educação artística é a de fornecer oportunidade para o aluno a conseguir.

A importância da arte na educação consiste em garantir uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só nas questões

intelectuais como nas sociais e perceptivas, que existam métodos de ensino para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização e que se proponham formas construtivas de auto identificação dos sentimentos, a partir de suas próprias experiências. A arte só poderá ser consistente se incluir as elaborações sensíveis-cognitivas frente às próprias produções artísticas e de outros autores.

Saviani (2009, p. 63) propõe métodos de ensino que interligam professor e alunos aos processos sociais, no qual o ponto de partida não é a “preparação’ dos alunos, cuja iniciativa é do professor [...], nem a ‘atividade’, que é a da iniciativa dos alunos.” A prática social, comum ao professor e ao aluno, é problematizada por meio de temas que se desdobram em conhecimentos a serem dominados. A apreensão desses conhecimentos completa-se com suportes teórico e cultural e devem conduzir a uma nova compreensão da sociedade.

Um outro aspecto importante para os adolescentes é que o estudo da arte vincule-se ao mundo do trabalho. O adolescente, desde cedo, se prepara para a profissionalização por esse motivo, sente necessidade de maiores esclarecimentos sobre o campo de trabalho das diferentes áreas do conhecimento humano, e cabe aos professores uma orientação sobre as variadas possibilidades da sua área. Dentre as carreiras artísticas, além das tradicionais como pintura, balé, música e arquitetura, existem carreiras voltadas para o desenho industrial, comunicação visual, sonora, audiovisuais, decoração, história da arte, gerenciamento cultural-artístico (teatros, museus, orquestras) e também carreiras científicas, que informam e, ao mesmo tempo, recriam ambientes e componentes estéticos. A totalidade das vivências artísticas, estéticas e culturais vão auxiliar significativamente na determinação dos conteúdos e métodos de educação escolar em arte.

Em aulas de arte, espera-se que os “estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade.” Ao mesmo tempo, aprendam sobre outros autores, complementando assim seus conhecimentos, porque estes alunos fazem parte do universo de espectadores. (FUSARI; FERRAZ, 2000, p. 66).

A arte não se aprende, é expressa por meio de uma prática focada no processo, no desenvolvimento da criatividade, na emoção e na originalidade. Assim sendo, a criatividade é entendida e orientada no ensino de arte, como

espontaneidade. Destacam-se a música, o teatro e a dança, três temas capazes de envolverem, com seus encantos, muitas pessoas, principalmente, os adolescentes.

### 3.3.1 Dança

A dança é uma representação da manifestação cultural que se faz presente como a linguagem do corpo. É capaz de aproximar as pessoas, contar histórias, manter tradições e criar novos sentidos a cada vez que se dança. Traduz por meio de gestos e movimentos as emoções dos indivíduos. Como uma atividade psicomotora, desempenha um papel privilegiado, quer como meio de expressão artística, quer como instrumento de educação para um melhor conhecimento do próprio corpo e das suas potencialidades.

Os primeiros testemunhos significativos sobre a dança na Idade Média aparecem a partir do século XIV, quando esta encontra um lugar social preciso junto à nobreza. Considerada até então uma manifestação contrária à moral cristã e frequentemente mencionada nas excomunhões e nas proibições decretadas pela igreja, a dança passa agora a ser apresentada como elemento de distração e de divertimento. (PRINA; PADOVAN, 2000).

A beleza da forma e fantasia das ideias surge à frente da realidade e da justiça social. Com o advento dos ballets russos de Diaghilev houve uma mudança efetiva na história da dança, libertaram do tecnicismo acadêmico ressaltando as qualidades particulares dos bailarinos, no qual os movimentos espontâneos surgiram da imaginação (NANNI, 1995).

No início do século XIX, inicia-se um movimento contra a formalização do aprendizado da dança. As duas correntes, a moderna e a acadêmica tradicional, passam a possuir divergências estruturais e filosóficas onde são exigidos dos professores diferentes competências de ensino. A nova tendência da dança originou-se de princípios filosóficos como as “teorias de Rousseau, Marx, Darwin e convergem para o movimento expressivo do homem, introduzindo ao ensino de dança outros valores e atitudes” e, conseqüentemente, habilidades e conhecimentos mais abrangentes das possibilidades do movimento. Essa evolução da dança, através da história, não é aleatória, ela obedece a padrões sociais e econômicos. Dançar é a expressão da harmonia universal em movimento. (NANNI, 1995, p. 16).

A dança, de maneira geral, sempre esteve numa situação inferior às demais manifestações artísticas. Strazzacappa e Morandi (2006, p. 16) explicam que no universo político, a dança é incluída nas Secretarias de Artes Cênicas do Ministério da Cultura, onde se costuma ler 'teatro'. Quando se pensa na educação básica, a dança costuma ser vista como conteúdo da disciplina de educação física, embora as diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, “ela é apresentada ora como complemento das aulas de música – sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da educação física, presente nas comemorações cívicas do calendário escolar.”

Porpino e Tibúrcio (2009), destacam que de acordo com os PCNs, ao considerar a dança como uma linguagem artística, propõe-se uma compreensão da dança de forma abrangente, como um instrumento facilitador do aprendizado, também de outras disciplinas e uma maneira de administrar as emoções. Ao considerar a dança uma arte, avalia-se que seu ensino deve buscar fundamentos no próprio viver humano, tendo como desafio evitar atitudes que levam ao tecnicismo ou espontaneísmo.

Movimentar, dançar, educar: cada verbete representa uma parte estrutural e processual da possibilidade de desenvolvimento do ser humano. Cada termo indica uma direção que, em princípio, parece se distanciar do outro, mas que formam um leque que envolve o organismo como um todo. O corpo se renova, incessantemente, a cada movimento. Mansur (2008, p. 211) diz que a partir “da necessidade do movimento surgiu a possibilidade da dança. Da possibilidade da dança estabeleceu-se a necessidade de dançar, como um ciclo de complexidade humana que insiste em desafiar todas as questões que a lógica procura clarear.”

O processo de ensino aprendizagem deverá se processar sempre de forma atraente, motivando diversificações de formas positivas e hierárquicas, por meio de atividades experimentais e, sempre que possível integrá-las no processo de forma lúdica. Nanni (1995, p. 26) assevera que as atividades devem ser naturais, “abrangendo as diversas famílias (andar, correr, saltar, saltitar, equilibrar, rodopia, girar, rolar, trepar, pendurar, puxar, empurrar, deslizar, rastejar, galopar e lançar).” Sendo assim, as ações motoras partir do espontâneo para o movimento técnico.

A descoberta de novos sentidos para o dançar, a partir dos sentidos já existentes se dá por meio da experiência estética vivenciada não somente com a

realização do movimento dançante em si, mas também da sua apreciação e da sua compreensão enquanto elemento da cultura. Como o conhecimento também é construído socialmente, a dança, de acordo com Porpino e Tibúrcio (2009, p. 125) “se expressa de diversas formas através de técnicas específicas e apresenta um rico universo simbólico que difere de cultura para cultura.” Essas diferenças devem ser consideradas para o seu ensino, bem como os significados das diversas danças vivenciadas pelos estudantes. Neste sentido, o trabalho com a dança na escola, poderia favorecer a reflexão sobre os diversos padrões estéticos do corpo, de movimento ou de gênero impostos ao dançar.

Segundo as diretrizes de seus precursores - Jacques Dalcrose, Isadora Duncan e Rudolf Laban, o ensino da dança deve ter como base a mecânica corporal; deve ser uma expressão do corpo, em que a sensibilidade e criatividade se tornam o foco central. Dessa forma, a dança, não mais privilegio de uma classe, torna-se uma forma de desenvolvimento e aprimoramento do homem, possibilitando enveredar para os caminhos de sua autorrealização. (NANNI, 1995).

Nanni (1995) enfoca que a interdisciplinaridade da dança deverá integrar-se ao processo de aprendizagem como um todo, oferecendo oportunidade da pessoa mover-se e aprender por meio dos movimentos, ser criativo, manipular o corpo em relação a dimensão espaço-tempo, aprender a relacionar com o outro e com o mundo. Acima de tudo deve-se permitir o desenvolvimento da capacidade de pensar, sentir, agir e reagir artisticamente percebendo o corpo e os princípios gerais do movimento como arte e como educação; valorizar a integração da dança com outras áreas do conhecimento para promoção do trabalho inter e multidisciplinar.

Ressalta-se ainda a importância do estabelecimento de diálogos entre as referências populares e eruditas, tradicionais e contemporâneas, evitando assim a supervalorização de algumas formas de dançar em detrimento de outras.

Marques (2007a, p. 33) indica que as experiências em dança, motivadas pela emoção, deverão ser combinadas com a música, as artes em geral, as ciências, a matemática, as outras linguagens artísticas, podendo transmitir expressões francas, diretas dos sentimentos reprimidos. O professor engajado ao contexto sócio-cultural de seus alunos, “torna-se um articulador, um interlocutor entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola”, sempre de forma

prazerosas, lúdica, onde o educando possa permear as emoções, os sentimentos pela criatividade e processo criativo em busca de sua autonomia e liberdade.

O planejamento da dança tem como pontos de concentrações: o aperfeiçoamento das capacidades motoras, a formação de habilidades técnicas, a aquisição de um repertório motor e de conhecimentos e performances artísticas. A dança enquanto uma linguagem artística é possibilidade de expressão, comunicação e conhecimento. Expressa um certo modo de sentir o outro, de ser tocado e de tocar o mundo. Comunica ao afirmar-se como uma voz primeira do corpo, como sua fala gestual. Configura-se como um conhecimento simbólico da cultura ao mesmo tempo que traduz a sua inserção num dado contexto cultural. Porpino e Tibúrcio (2009, p. 125) dizem que “a dança também é capaz de reivindicar outros sentidos ao vivido a partir da experiência estética propiciada pelo experienciar ou apreciar uma determinada dança.”

Os processos de criação da dança na escola podem partir da reelaboração de estruturas de movimentos de danças vividas pelos alunos, de diálogos com outras linguagens artísticas ou de situações cotidianas. Iniciar com improvisação de sequencias coreográficas curtas até uma composição complexa, criar novas possibilidades de movimento, ampliando o repertório gestual dos alunos. (PORPINO; TIBÚRCIO, 2009). Nesse âmbito, é possível fazer uso de diversos recursos como imagens, produções textuais, obras de arte, enfim, objetos do cotidiano. Assim, a escola além de um espaço para a vivência da dança, torna-se também um espaço para apreciação, reflexão, contextualização e ressignificação das várias manifestações do dançar.

Para Marques (2007a, p. 49), o processo de improvisação em dança “implica que aprendamos a trabalhar com nossos gostos, preferências pessoais e necessidade internas de movimento e exploração espacial sem que nos desliguemos do grupo.” Assim sendo, o processo de improvisação pode incentivar o aluno a se conhecer corporal, emocional e intelectualmente, respeitando o espaço dos outros.

O reconhecimento da estrutura das diversas danças apresenta não só elementos importantes para a apreciação, contextualização e vivência do dançar, mas também para a reelaboração dos repertórios e criação de outras configurações de movimento. A dança na escola poderia “abrir espaço para a reelaboração das

diversas danças existentes, possibilitando ao mesmo tempo a compreensão dos sentidos culturais nelas implícitos e a criação de novos sentidos a partir da vivência dos alunos.” (PORPINO; TIBÚRCIO, 2009, p. 128).

Mansur (2008, p. 213) assevera que “educação é vida, como é vida a existência da dança, como é vida a essência do movimento. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do movimento externo”, transformando, desta forma, o que é abstrato em algo real. A relação do movimento com outros aspectos da dança faz com que ela se transforme em arte, pois cria-se relações simbólicas e significativas entre aquele que interpreta o movimento e o meio.

Conhecer o corpo requer uma disciplina que remete ao socrático ‘conhece-te a ti mesmo’. Requer também o exercício da democracia, pois as diferenças estão no ponto de partida de todos com os quais se dança, suas histórias, experiências e expectativa. As diferenças geram conflitos que precisam ser negociados. Nunes (2008, p. 33) expõe que trabalhar com diversidades sem hierarquiza-las é uma muito difícil, “o trabalho educativo realizado na dança é eminentemente crítico dos valores sociais, usos e costumes que tiranizam o ser humano e impedem sua expansão como sujeito e agente social.”

É por meio dos corpos dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e há a compreensão do mundo de forma artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de uma festa qualquer: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador.

### 3.3.2 Música

Instigar, provocar, ensinar, estimular o pensar. Ensinar a descobrir o mundo dos sons, possibilitando fazer pesquisas de ritmos, melodias, harmonia, é oferecer, a quem quer que seja, uma oportunidade de prazer e aprendizado. A música, entendida como uma linguagem artística, é também uma prática social, desde que, organizada e fundamentada culturalmente, pois nela estão inseridos valores atribuídos à sociedade que a constrói e que dela se ocupa.

A música é a mais arcaica das artes, a mais profundamente enraizada, porque começa antes mesmo do ser humano vir ao mundo. “Ela nos ajuda a organizar o mundo, embora não nos faça entendê-los. É uma arte pré-humana, criada antes do nascimento.” (BOAL, 2011, p. xvii). E desempenha um importante papel no desenvolvimento do sujeito, tanto no aspecto religioso e moral quanto no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

A relação dos gregos com a música fez com que tornasse para eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Como citado por Loureiro (2003, p. 34), “a música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objeto de maestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma ‘sabedoria’,” o que leva ao desenvolvimento de um dos elementos mais importantes do pensamento musical: o raciocínio matemático; e essa relação entre a matemática e a música tem início com o matemático Pitágoras, ao ampliar suas descobertas para a dimensão da acústica sonora.

Para Vygostky (2003), a linguagem da criança se desenvolve por meio das trocas de significados entre os sujeitos, sendo portanto, um fenômeno sociocultural. Ao trabalhar com a linguagem musical, pode-se dizer que a música é uma prática socialmente construída que tem como material principal o som. Azevedo (2009, p. 94) afirma que a educação musical, enquanto área de conhecimento, “tem discutido a necessidade de transformar suas práticas pedagógico-musical para atender às transformações culturais do mundo contemporâneo, globalizado e multicultural.” Trabalhar interdisciplinarmente a música estabelece constante diálogo com as demais áreas, privilegiando assim, o ser humano.

A abrangência de conteúdos deve sempre objetivar ao desenvolvimento de um trabalho relacional e transformador, que estimula a criação, a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos. A música, na visão de Blacking (1995, p. 176),

pode ser movida por meio das ressonâncias que as pessoas possam criar entre os tons, movimento ideal de Música e da tensão nervosa e o impulso de seus corpos. Mas a música não tem poder por si só. A música não tem efeito sobre o corpo ou consequências para a ação social, a menos que seus sons e circunstância possam estar relacionada a um conjunto coerente de ideias sobre você e sobre o outro e sobre o sentimento corporal.

Portanto, ensinar música é garantir ao indivíduo a compreensão de que ele canta porque identifica os sons do seu ambiente, e não simplesmente porque tem talento natural. Pontes e Souza (2007, p. 111) expõem que se deve reconhecer que a “linguagem musical se ensina e se aprende, a partir das referências do ambiente sonoro da criança, significa proporcionar para elas segurança e confiança no ato de se expressar através dessa linguagem.”

Souza (2001, p. 310) salienta que “ao colocar as crianças e adolescentes em contato com uma prática musical, esta naturalmente passa a fazer parte das opções com as quais poderão investir como forma possível de inserção social”, e para o desenvolvimento da educação musical, a motivação por meio da prática prazerosa é um item fundamental.

Fonterrada (2008) aponta que entre os profissionais músicos, o valor da música é um consenso, diferentemente do que acontece em outros segmentos da sociedade, sendo pertinente, a discussão em um âmbito mais amplo do que o espaço da arte na escola, para que se perceba que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento. Fato evidenciado quando se compara a prática musical e o ensino de música em épocas e lugares distintos, o que ocorre, também, quando se trata de educação musical e de sua importância. Pontos de vista desiguais sempre existiram em todas as áreas e, à medida que a profissão se torna mais complexa, as diferenças no modo de compreendê-la também o serão, pedindo aprofundamento e reflexão.

O conceito de educação musical como disciplina inserida no currículo da educação básica apresenta-se de forma variada. Loureiro (2003) pondera que para alguns, a música é tida apenas como um entretenimento, sendo exclusiva para os casos em que a música deve ser divulgada como atração, ocupando, de tal modo, lugar secundário na hierarquia das disciplinas e que, na maioria das vezes, é ministrada pelo professor de educação artística ou por qualquer outro que esteja mais ‘disponível’ ou possui maior ‘sensibilidade’ para a música.

Ensaaiar algumas músicas para serem apresentadas (cantadas e/ou tocadas) é tarefa que ‘qualquer professor’ tem condições de executar. Para os indivíduos, que concebem a educação como agente transformador do conhecimento, a educação musical obedece ao processo de seriação, fragmentação e seleção de conteúdo.

Nesse sentido, o trabalho está comprometido pela impossibilidade de troca de experiências entre professor e aluno, impedindo a socialização do conhecimento musical e sua apropriação de modo crítico e consciente.

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical busca o “equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade”, os quais são inseridos na formação integral do ser humano. (LOUREIRO, 2003, p. 128).

A maioria dos alunos e professores têm um referencial musical semelhante, ou seja, o que é imposto pela mídia. São necessárias alternativas para reincluir os hábitos de escuta e práticas musicais na escola, pois acredita-se que a ausência da música, enquanto cultura, reforça um hábito danoso; a imitação do que é oferecido pela indústria cultural. Fonterrada (2008, p. 14) acredita que a música transformou-se em um simulacro. A presença da arte nas escolas e em outros polos culturais permite a apreciação diante da obra artística por parte da comunidade e, “a longa ausência provoca dificuldades de expressão e distanciamento, e uma das tarefas é investir na ideia de trazer a música para o cotidiano da escola.”

A interação professor-aluno permite, na opinião de Azevedo (2009) contextualizar as discussões contemporâneas sobre o ensino de música nas escolas da educação básica e, ao mesmo tempo, revela uma relação dialética entre os estilos musicais, que são, aparentemente divergentes, separados por atitudes, práticas e aprendizagens mas que apresentam pontos em comum como a prática, o ensino e a aprendizagem da música orquestral e as demais. É preciso reconhecer a música como uma linguagem, pois o ser humano é, em essência, musical, possuindo um corpo carregado de expressões, e gestos interpretáveis.

A música torna-se mais que um complemento de ensino, pode ser considerada como uma parte indispensável deste. Sendo assim, a escola tem como objetivo ajudar a pensar em propostas mais críticas e criativas de educação musical. Pontes e Souza (2007, p. 109), partem da premissa de que há necessidade de “ter um novo olhar e buscar novos caminhos de ensino e aprendizagem para nossas crianças, tendo a preocupação não só de formar as crianças para o domínio da linguagem oral e escrita, mas também das linguagens artísticas”, correlacionando

que, desde cedo, todos estejam em contato com o mundo das representações artísticas, em específico, a música.

Em contraponto, que cultura musical a educação tem privilegiado? Qual a relação da cultura musical escolar com o papel do professor? Esses questionamentos são recorrentes e necessários para definir políticas educacionais. Essa discussão tornou-se mais relevante com a homologação da LDB 9394/96 em seu Art. 26, § 6º (incluído pela Lei nº 11769/08) que discorre sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo do currículo escolar. É comum o professor, quando não tem em sua formação básica a música, ignorar o que os alunos já sabem ou mesmo suas capacidades cognitivas e motoras. A descoberta dos saberes musicais dos alunos aproxima-os dos professores, criando um espaço de diálogo e respeito. Ao desconsiderar as informações e os meios pelos quais elas são adquiridas, os processos educativos podem gerar barreiras de difícil transposição, pois deixam de considerar a própria forma de recepção dos indivíduos inseridos nesse contexto.

De acordo com Souza (2001), para que a musicalização consiga inserir o indivíduo no fazer musical, estimulando a percepção sonoro-musical, precisa começar pelo princípio da valorização dos elementos culturais existentes nos grupos com os quais trabalha, mesmo sendo a cultura de massa. É preciso ainda estabelecer e transmitir outras referências culturais significativas, principalmente quando relacionadas com as relações familiares e pessoais. Assim, pode-se trabalhar as várias referências trazidas e escondidas no interior de cada grupo, desde a cultura de massa até manifestações cotidianas e tradicionalmente populares, podendo, ao mesmo tempo, mostrar como a mídia se apropria dessas manifestações locais para criar novos produtos. Colocando, deste modo, os educandos como agentes ativos no processo de produção cultural.

Ao desenvolver atividades que envolvem a expressão musical, desenvolvem-se, também, conceitos ligados a parâmetros musicais e a estruturação desses parâmetros, que, embora não estejam sendo direcionados para a profissionalização, inserem os indivíduos em uma prática. Prática esta que se aproxima de uma formação profissional, pois busca, da mesma forma, o aprimoramento das possibilidades expressivas. (SOUZA, 2001).

Os processos de musicalização não se restringem apenas ao âmbito das escolas de música ou conservatórios, mas envolvem contextos socioculturais mais

amplos. A música normalmente está presente em manifestações da cultura popular, envolvendo seus participantes no fazer musical. A arte não deveria estar na escola apenas como uma atividade recreativa, mas sim na construção do conhecimento. Blacking (1995, p. 176) informa que a “performance musical é um caminho para o conhecimento, e a performance das artes constitui um importante meio de reflexão, de ordem sensitiva e experimental, relacionando sensações internas para a vida em sociedade.

Villa-Lobos, na época em que era diretor de educação musical e artística no Rio de Janeiro fez uma conferência na qual expôs seu trabalho e sua filosofia proferindo:

Nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão grande quanto a música. Ela é capaz de tocar os espíritos menos desenvolvidos, até mesmo os animais. Ao mesmo tempo, nenhuma arte leva às massas mais substâncias. Tantas belas composições corais, profanas ou litúrgicas, têm somente esta origem – o povo.” (SCHWARTZMAN, 2000, p.108).

Para Villa-Lobos a educação e o canto levaria o país a se transformar numa grande nação. O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social ou seja, quanto mais a sociedade valoriza a questão musical, mais facilmente ela é encontrada nas escolas como matéria de ensino, quanto mais atuante no saber humano, maior será o valor da educação musical.

Brito (2001, p. 51) diz que disciplinar é necessário para que mudanças ocorram, para que se superem as “posturas acomodadas e acadêmicas por meio da pesquisa, da busca de informações que não se encontram apenas nos livros de música.” Aprender a ouvir os alunos, este deve ser o foco; não se pode frear o movimento.

Koellreutter (1997, p. 132) afirma que “tudo o que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da consciência, torna-se contraproducente”, deve-se ensinar aquilo que o aluno quer saber. Cabe ao educador, facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam apenas resultados, “é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento, a sociedade

e o indivíduo, estimulando o ser criativo que habita em cada um de nós.” (BRITO, 2001, p. 31).

A improvisação individual e coletiva deve sempre ser instigada. Deve-se captar o interesse do aluno. Trata-se de um tipo de educação musical “que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais.” (KOELLREUTTER, 1998, p. 40). E pensando nessa transformação, tem-se a necessidade de criar espaços próprios para atividades musicais lúdicas e funcionais, voltados não apenas para os que desejam profissionalizar-se mas também àqueles estudantes que pretendem simplesmente trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades sensível-cognitivas.

### 3.3.3 Teatro

A palavra ‘teatro’ tem vários significados. Algumas vezes, é somente um espaço, uma construção projetada para espetáculos, com palco, cadeiras e iluminação, também pode ser o local onde se passam imprevistos, como a cenografia de um acidente. Inaugurações de obras, principalmente em períodos eleitorais, também podem ser chamados de teatros. Pode ainda, significar uma mentira, como nas frases ‘fazer um drama’ ou ‘fazer uma cena’. Boal (2009, p. 8) apresenta o teatro como “a capacidade dos seres humanos de se observarem a si mesmo em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos.”

O teatro, visto como uma atividade social, está intrinsecamente vinculado à natureza e às origens da sociedade. É um “método de comunicação dentro de uma sociedade e, conseqüentemente, o modelo cultural e a representação dramática se inter-relacionam.” (COURTNEY, 2006, p. 284).

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência. Sobre o palco, os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente aquilo que é feito na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. A diferença, de acordo com Boal (2011), consiste em que os atores estão conscientes ao usar essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la e os chamados não-atores, ao

contrário, ignoram estar fazendo teatro, ou seja, usando a linguagem teatral. Boal (1988, p. 137) lembra que cada linguagem tem um valor específico, não pode ser substituída. Expõe que “todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas linguagens capazes de expressá-la.”

Silva (2012, p. 27) ao dissertar sobre a importância da experiência com arte na escola afirma que é um assunto simples porém em permanente debate, em que:

[...] pensar a proeminência artística diz respeito colocar o homem e a arte defronte um do outro – em luta e confronto – no entanto, por mais paradoxal que isto possa parecer, este embate deve buscar o entendimento. Este encontro não pode ser apenas o de um homem e a obra de outro homem, mas o encontro de dois seres humanos, em essência, a compartilhar sentimentos. Somente isto, creio, já é educar. Mas é preciso mais; por vários motivos é necessário que o encontro ocorra no ambiente escolar, que se reverta em educação formativa – formação de mentes para a vida. Esta, responsável pela elevação e construção de um sujeito mais bem preparado para cuidar do mundo, de suas coisas particulares e daquelas universais.

O teatro espontâneo livremente improvisado por crianças e adolescentes é uma maneira de aprendizagem, pois permite confrontar os problemas da existência, fazendo as modificações necessárias para a criação de significados. Courtney (2006) diz que a educação através do jogo dramático está na corrente principal do pensamento europeu, dispersando-se pelas demais regiões. Teve suas origens na filosofia - Platão, Aristóteles, Rebelais e Rousseau. Fundamenta-se tanto na antropologia e psicologia sociais quando na psicanálise e psicoterapia. Originou-se, em parte, também, nas teorias do conhecimento, nas teorias behavioristas da imitação, na psicolinguística e na psicologia do desenvolvimento de Piaget.

Historicamente, Platão e Aristóteles fundamentaram a educação no jogo; e, embora o idealismo de Platão banisse o teatro de sua *República*, Aristóteles mostrou que o homem aprendeu através da imitação e que o teatro ‘purgou’ o homem de emoções impuras. Embora os filósofos romanos tenham adotado o parecer de Aristóteles quanto à imitação, a Igreja se opôs a todas as formas de atividade dramática. Porém, por meio de São Tomaz de Aquino, a Igreja compreendeu o valor da atuação como forma de relaxamento e, assim, quando da Renascença, o teatro foi parte inerente da educação ‘para proveito e deleite’. Após a recessão dramática do século XVIII, quando a educação se preocupou mais com a formação de hábitos

da mente, os filósofos românticos reconduziram a educação à corrente principal do pensamento: Goethe encorajou tanto a improvisação quanto as representações na educação, e para Rousseau, jogo e trabalho deveriam ser sinônimos, e os estudos fisiológicos também propuseram diferentes visões do jogo como recreação, relaxamento, recapitulação dos primitivos padrões culturais e como transmissão genética. (ROUBINE, 2003; CARLSON, 1997).

Toda performance artística se desenvolve a partir de motivações teóricas implícitas ou explícitas. Ao mesmo tempo, toda teoria se alimenta da prática por ela fundada, contribuem mutuamente para sua própria evolução e transformação. O teatro é ao mesmo tempo uma prática do ato da escrita e uma prática de representação. Para haver teatro deve haver público, motivo pelo qual o espectador é parte constitutiva da natureza do teatro, integrante da linguagem teatral. É ele quem confere significado às situações de representação dos signos que lhe são propostos na cena.

No exercício da improvisação, o fato de os participantes se encontrarem numa determinada situação e terem que seguir a mesma linha de interpretação faz com que se estabeleça um laço entre seus pensamentos e ideias. Não só as palavras, mas também o silêncio e a expressão gestual se sucedem sem prévio estudo, mas coerentemente. Os temas para as improvisações livres, destinadas a estimular a imaginação dos atores, devem ser procurados na realidade diária destes indivíduos, facilitando com isso, a discussão ideológica e política. (BOAL, 2011).

Para Souza (2013, p. 11) o treinamento do ator não pode partir de receitas, fato que ocorre ao observar os principais encenadores e pedagogos do século XX que estabeleceram e ainda influenciam as formas e os conceitos do teatro e do ator. A questão do aprendizado é outro ponto a ser ressaltado, a aquisição de referências e a apropriação de modos de trabalho tornam-se a formação do artista. “O aprendizado em artes cênicas implica que o ator filtre e dinamize de modo próprio as informações, podendo disponibilizá-las ao jogo com o grupo, ou, em regra última, oferece-las à plateia.” Constata também que

é imprescindível situar-se na relação de aprendizado, pois é a relação do ator com a informação que lhe é transferida que define a qualidade do seu trabalho e, fundamentalmente, a sua capacidade de expressão e os limites de sua criação. Costumo dizer que grandes atores e grandes dançarinos fizeram os mesmos exercícios que os

mediócras, dos quais trago a pergunta: o que terá construído as diferenciações? Creio que a resposta está no modo de se disponibilizar ao aprendizado e ao entendimento das propostas do outro. A isso se seguem o ato de questionar e a tentativa de gerar novo conhecimento a partir de escolhas e aprofundamentos. Assim, quando sou eu a pessoa a repassar alguma informação, estudada de outrem ou criada por mim, volto minha atenção para a possibilidade de repreender, de forma que, no confronto com a opinião, com a dúvida ou com a expectativa do outro, o próprio conhecimento possa se renovar. Isso dá ao artista a perspectiva de crescimento, de construção de um olhar único perante a sua arte. O jogo artístico faz do artifício uma experiência real, pois o artista não mente ou interpreta em seu trabalho, está concretamente vivendo um processo – essa é a sua vida. (SOUZA, 2013, p. 12)

O teatro enquanto arte, não tem a obrigação de ser, mas é, uma atividade educativa. Sendo assim, o teatro e o ensino de teatro trazem o jogo inserido em sua essência. Camarotti (1984) indica que o texto apresentado deve interessar ao público alvo, e que no processo de ensino e aprendizado do teatro, as experiências e interesses devem ser consideradas interesses e relações da criança com o jogo teatral por ela ou junto com ela criado.

Há de haver uma intencionalidade pedagógica, uma intenção direcionada a toda ação que seja consciente, planejada e executada pelo professor, que vai além da transmissão pura de conteúdo pelo conteúdo. Algo que envolva, claramente, a atitude e a postura do professor-educador, além do domínio de determinadas habilidades de ensino, que seja capaz de conduzir o aluno ao aprendizado e conseqüentemente ao conhecimento. No anexo B, consta uma crônica, criada por José Quaresma, professor do Instituto Federal do Paraná, ao qual se reporta a uma experiência no ensino de teatro.

### 3.4 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A preocupação com a transmissão do conhecimento sempre existiu, desde os povos da antiguidade. Antes, este conhecimento, era somente passado de geração para geração por meio de experiências, normalmente ligados ao trabalho, chamado por alguns de conhecimento prático; depois surgiu o conhecimento teórico, ligado ao prazer de saber. O conhecimento é a comunicação da informação. A informação pode ser basicamente cultural, científica ou tecnológica.

Existe uma relação intrínseca entre informação e conhecimento; quando o conhecimento é estruturado a informação é atomizada, quando é coerente a informação torna-se fragmentada, quando o conhecimento é frequentemente universal a informação é particular, assim como a duração é mais significativa no conhecimento e mais temporária na informação, por fim, o conhecimento pode ser armazenado enquanto que a informação tem um fluxo de mensagens volátil.

De acordo com Carvalho (1994), o conhecimento pode ser classificado em: Empírico que é o conhecimento do mundo material exterior, com explicações referentes à razão de ser das coisas e dos homens, obtido por meio das experiências feitas ao acaso, é valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato; Científico: procura conhecer, além dos fenômenos, suas causas e leis, caracterizado como *certo*: porque sabe explicar os motivos da certeza e *geral*: porque procura o que nele há de comum com os demais, pode ser real, contingente, sistemático, verificável, falível, aproximadamente exato; Filosófico: é o que procura compreender a realidade em seu contexto mais universal, através da reflexão, tem como característica ser valorativo, racional, sistemático, não verificável, exato e infalível, e; Teológico: é o conhecimento anunciado 'por Deus', aceito pela fé, no qual os homens chegam até a verdade apenas pela revelação divina, é valorativo, inspiracional, sistemático, não verificável, infalível e exato.

As preocupações com a cultura orientam-se por duas concepções básicas: conhecimento científico e ciência. O primeiro preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social, diz respeito a tudo que caracteriza a existência social de uma nação ou ainda de grupos no interior de uma sociedade, refere-se mais especificamente ao conhecimento, as ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. A ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza, é considerada o conjunto de atitudes racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação.

Tomar o indivíduo como ponto de partida para uma análise não torna o pesquisador partidário de um individualismo "como perspectiva teórica da qual compartilhariam algumas escolas antropológicas ou sociológicas, mas revela que o espaço aberto à presente problematização é o da análise existencial", para qual o

cuidado estaria em evidência como traço essencial desse, também em sua educação. (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 32). Tem-se, portanto, a busca por uma filosofia que pense a educação diante da consideração do cuidado, que trafega no âmbito do dever-ser, projetando reflexivamente suas experiências e suas práticas nos diversos modos de ocupação presentes à existência; neste caso, a relação educativa docente/discente contempla a

possibilidade de uma preocupação que nem tanto substitui o outro, mas que se lhe antepõe em suas possibilidades existenciais, não para retirar-lhe o 'cuidado', mas antes de devolvê-lo como tal. Essa preocupação, que pertence ao autêntico cuidado, [...] proporciona ao outro, por meio de seu cuidado, a liberdade para tornar-se transparente a si mesmo. (HEIDDEGER, 1996, p. 115).

Assim, a partir do momento que a relação entre professor e aluno não aniquila sua individualidade, um age sobre o outro, preservando-lhe a experimentação dos encargos de sua própria existência, mas, ao contrário, proporciona oportunidades de conduzi-lo às possibilidades de sua realização mais própria. Para Kahlmeyer-Mertens (2008) o educador passa a não ser mais o repetidor de lições ou o instrutor de matérias, mas quem oportuniza ao educando um encontro consigo mesmo, que promove a possibilidade desse se educar, isto é, expor a si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de liberá-lo para a significação necessária a uma existência singular na qual o indivíduo é sempre e cada vez mais proprietário dos sentidos que lhe são próprios e referentes ao seu destino.

Assim, os limites da educação não devem situar apenas nas instituições de ensino, visto que onde houver estruturas sociais, haverá a transferência do saber e conseqüentemente, educação, pois ela é o “resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os envolvidos no exercício de viver e conviver.” (TAVARES, 2010, p. 101). A educação é um agente determinante que norteia os indivíduos para um conhecimento como ação transformadora na reprodução de uma sociedade na qual estão inseridos. Desenvolve em cada ser humano toda a perfeição de que se possa ser capaz, fazendo com que esses indivíduos saiam da inaptidão e busquem o ideal social.

Quando se educa alguém, independentemente de qualquer idade, ocorre um aprendizado que proporciona um conhecimento sobre algo, não se restringindo

apenas ao aspecto intelectual, ele é abrangente, pois inclui a formação de atitudes práticas de eficiência, o fortalecimento e desenvolvimento de disposições morais e o cultivo de apreciações estéticas. Tal aprendizado, na visão de Tavares (2010) faz com que o indivíduo se adapte ou transforme o ambiente gerando um novo conhecimento, fator esse que implica em um diferencial nas escolas e nas organizações e possibilita que estas instituições se sobressaiam no mercado e busquem inovações, adequações e maneiras de vislumbrar novos caminhos.

A educação não deveria se preocupar com o cenário, isto é, com o ambiente onde o indivíduo se encontra inserido, mas o faz porque em muitos locais, onde a população é mais carente, o ambiente externo influencia bastante no aprendizado, por isso é importante trabalhar em um ambiente democrático, tranquilo em que prevaleça apenas a busca incessante de conhecimentos, tentando de todas as formas evitar a indisciplina e conseqüentemente, a violência. A educação também não pode ser limitada à apresentação de conteúdos, cuja forma reporta ao ensino bancário, que degrada a autonomia do ser, depositando informações na maioria das vezes irrelevantes para o crescimento moral e intelectual do aluno. Como diria Paulo Freire, a educação deve partir das capacidades, dos interesses e dos hábitos do indivíduo.

O ensinar/aprender é pensado, como a descoberta e a consecutiva construção do conhecimento, e não mais uma instrução. Empenhado em aprender, o aprendente é aquele que vê, remontada na tarefa do estudar, a própria existência. Pois, o aprender, bem como o existir, é a situação instável na qual ele sempre e a cada vez conquista seu mundo.

A educação para a prática cotidiana deve prover uma educação universal e inculcar motivação constante nos estudantes para um aprendizado permanente, conciliando teoria e prática. Deve ser acessível a todos e de igual qualidade, comunicando um conhecimento sem barreiras sociais. Essa educação precisa permear por toda a sociedade, e o professor não precisa ensinar conteúdos de forma comportamental, impondo ideias e hábitos. O docente “é o mediador entre o aluno e a busca do conhecimento, pois é o membro mais experiente, e por consequência, põe a prática de seus alunos a serviço do bem comum.” (TAVARES, 2010, p. 105).

A curiosidade como inquietação indagadora é descrita por Freire (2014, p. 33) como uma “inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” e esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta.

A grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. (FREIRE, 2006, p. 20).

O ato de educar deve ter como base algumas aprendizagens fundamentais que ao longo da vida serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento, fazendo assim, com que esse indivíduo busque cada vez mais sua emancipação e humanize-se continuamente em sua vida. A escola não deveria ser vista como o local onde a educação começa e termina, mas sim um lugar onde se continua a aprender.

#### 3.4.1 A Informação na Construção do Conhecimento

O acesso à informação se dá apenas a partir da construção compartilhada do significado de algo e seu conteúdo. Parte das palavras existentes em nosso vocabulário, não se refere a objetos, não havendo relação de nomeação, ou seja, o ensino ostensivo da palavra não conectará a linguagem à realidade.

A informação pode ser definida como a interpretação de um conjunto de dados segundo uma determinada finalidade e de consenso para o público-alvo, requerendo obrigatoriamente, a mediação humana para definir o propósito a ser atendido pelo processamento de dados a ser realizado. Ao reconhecer a informação como fator determinante para o desenvolvimento social, cultural e científico pondera-se que a mesma possa ser considerada matéria-prima para geração do conhecimento.

Assim, a informação sempre foi utilizada como um instrumento importante para o crescimento. Conseqüentemente o conhecimento se modifica e em grande parte, devido às alterações que se constata das percepções da realidade;

acumulam-se “novos fatos sobre a sociedade, o mundo físico e o mundo da consciência individual.” (McGARRY, 1999, p. 46).

Possuir informações não significa, por si só, ter conhecimento sobre um determinado assunto. Conhecer requer algo mais, é reunir as informações e a partir deste ponto, organizá-las de modo lógico, que permita a produção de um novo entendimento sobre o assunto. Em suma, conhecer exige a capacidade interpretativa do homem.

De fato é quase que impraticável falar-se em informação sem contemplar o termo conhecimento. Uma das representações mais correntes sobre a atividade de divulgar conhecimentos novos, sustenta-se na função de partilha do saber, função que se reveste de reconhecida necessidade social diante da velocidade com que se acumulam os novos saberes, se conquistam novas técnicas, se garantem novos procedimentos.

Embora os termos informação e conhecimento sejam utilizados como equivalentes, há uma distinção entre eles. O conhecimento diz respeito a crenças e compromissos, é uma função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica, está relacionado à ação. Já a “informação proporciona um novo ponto de vista para a interpretação de eventos, [...] é um meio necessário para extrair e construir o conhecimento.” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 63).

Wersig (1993) corrobora ao assegurar que o papel do conhecimento nas sociedades sofre muitas mudanças e sua importância para os indivíduos e sociedades tem se intensificado. Neste sentido, percebe-se que a relação entre informação e conhecimento é ao mesmo tempo distinta e relacionada. O conceito de conhecimento pode ser visto como uma capacidade humana; podendo ser tácito e direcionado para a ação. Esse conhecimento se encontra em constante mutação e seu conteúdo é revelado por meio de ações de competência individual.

A velocidade e a transitoriedade das informações e dos valores geram instabilidade e favorecem atos impulsivos, os quais passam a fazer parte do cotidiano. Levisky (1997, p. 21) assegura que “a massividade da transformação dos parâmetros que regem os hábitos e costumes, por meio de seus códigos de ética, atropela a capacidade perceptiva, reflexiva, o senso crítico e a repressão eficaz dos impulsos indesejáveis para a vida social.”

O ato de aquisição do conhecimento é denominado cognição. Tal ato é uma resultante psicológica de cada indivíduo em função de sua percepção das informações, de fatos, de suas aprendizagens anteriores e do seu raciocínio. Em outras palavras, a geração do conhecimento ocorre quando o indivíduo tem ciência de fatos, de verdades e de informações, que, agregados às suas experiências, são processados segundo sua capacidade de raciocínio e introspecção. Para que a cognição aconteça, é fundamental que haja a reflexão na mente do indivíduo gerador do novo conhecimento. Uma vez gerado o conhecimento, ele pode permanecer em seu estado original, de forma abstrata e tácita, residente exclusivamente na mente do seu detentor ou ser devidamente documentado, explicitado e, portanto, passível de ser compartilhado. (DE SORDI, 2008).

Conhecimento é o novo saber. Resulta de análises e reflexões de informações segundo valores e modelo mental daquele que o desenvolve, proporcionando a este indivíduo, melhor capacidade adaptativa às circunstâncias diárias. O conhecimento é um dos poucos recursos que aumenta com o uso. O compartilhamento e a distribuição do conhecimento são uma condição prévia vital para transformar informações ou experiências isoladas em algo em que todos possam utilizar.

Probst, Raub e Romhardt (2008), asseguram que o conhecimento deveria ser utilizado como fator competitivo nas instituições, pois o objetivo da gestão de conhecimento é assegurar que o conhecimento presente em uma organização seja aplicado produtivamente em seu benefício.

Takeuchi e Nonaka (2009, p. 56), explicam que,

primeiramente, o conhecimento, ao contrário da informação, é sobre crenças e compromisso. O conhecimento é uma função de uma determinada instância, perspectiva ou intenção. Em segundo lugar, o conhecimento, ao contrário da informação, é sobre ação. É sempre conhecimento 'para algum fim'. E, em terceiro lugar, o conhecimento, como a informação, é sobre significado. É específico ao contexto e relacional.

O saber flui normalmente pelos atos de quem sabe e faz para quem não sabe e quer aprender, deve-se considerar a importância do conhecimento voltado para uma ação, bem como da informação, que terá o seu foco na solução de incertezas, visto que esta será a base para a construção de novos conhecimentos. Esta

construção ou produção do conhecimento está implícita ao exercício da curiosidade, na capacidade crítica de observar o objeto, bem como na capacidade de comparar e de perguntar, que deve ser instigada nos alunos.

De acordo com Tavares (2010) o conhecimento aplicado ao conhecimento dá destaque à ação aumentando a produção e a qualidade do serviço oferecido nas escolas, são essenciais também, para que a sociedade alcance cada vez mais um estado de progresso cultural e social, refletindo valores e necessidade aceitáveis. Além disso, as instituições podem preservar o conhecimento, fazendo deste um elo entre profissionais e estudantes.

A sociedade, em muitos casos, não se dá conta de que a falta de mobilização pública em relação ao abandono físico ou intelectual dos adolescentes e a omissão da polícia, “associado à passividade e aos conluios sociais”, transforma-se em valores a serem incorporados pela própria juventude e irá nortear suas relações e qualidades de vida. (LEVISKY, 1997, p. 28). O principal resultado prático seria conhecer o perfil do público-alvo antes de gerar a informação, objetivando adequar a mensagem ao contexto desse público, e, por consequência, aumentar os níveis de sua audiência.

Segundo Davenport (1998), para a informação se transformar em conhecimento é necessária a interferência direta do indivíduo, que ocorre através das seguintes etapas: comparação, consequência, conexão e conversação. Uma vez seguidas estas quatro etapas, a informação passa a ser conhecimento, e que, por meio de um processo cíclico, gera novos conhecimentos. Em suma, a informação é a matéria-prima para o conhecimento, é o processo de estruturação e depuração da informação.

O massacre informativo e a falta de critérios na produção e apresentação de programas de televisivos, são fatores adicionais geradores de distorções sociais quando o sistema é conduzido visando apenas ao consumo e à manutenção do poder por grupos específicos. Torna-se uma forma subliminar de ação violenta, numa relação desigual de forças entre o poder das emissoras e os telespectadores.

A relação entre mídia e sociedade deveria ser reexaminada, principalmente no tocante às influências sobre a estruturação da personalidade das crianças e dos jovens, para que eles não se tornem tão alienados. Levisky (1997, p. 27), diz que “não se pode afirmar de início que haja uma intenção premeditada de violentar as

mentes e subjugá-las a um determinado caminho ideológico”, entretanto, quando se adquire um certo conhecimento a respeito dos poderes negativos e dos usos escusos que delas são feitos, cabe a ação da denúncia.

Ser adolescente na adolescência nem sempre se apresenta como uma tarefa fácil. Por isso, algumas pessoas são fracas demais para atingir esse estado do desenvolvimento afetivo no momento devido, assim como algumas estruturas familiares e sociais mais abrangentes também são desprovidas de consciência para aceitar os comportamentos regressivos dos adolescentes como sinais de saúde. Nesta fase, abordado por Knobel (1997, p. 68) a confiabilidade no ambiente permite uma “suspensão das aquisições evolutivas, mergulhando o indivíduo em estados momentâneos de distensão, de repouso, comparáveis aos estados de não-interação e de indiferenciação do começo da vida”; tais momentos são frequentes e necessários em face dos impulsos da puberdade e das realizações tornadas possíveis ao jovem neste domínio, assim como diante do aparecimento de novas demandas sociais.

A falta de respeito ao tempo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, é um problema que tem como agravante, o surgimento das eternas ‘crianças’, ou jovens arrimo de família. Conclui-se, neste ponto, que o remédio para a adolescência é o tempo que passa e os processos de maturação que culminam com o aparecimento do adulto e que qualquer tentativa no sentido de acelerar ou retardar esses processos poderá destruir uma organização saudável e desencadear uma doença mental. Contudo, Ortega e Del Rey (2002) ponderam que a reciprocidade afetiva e a responsabilidade sobre os próprios atos são condutas que a maioria dos escolares aprendem no âmbito das relações com seus pares.

Grande parte dos estudantes tornam-se aptos de forma espontânea na transformação das relações com os outros, a compreender e a praticar as leis da solidariedade e da amizade ou, ao menos, do respeito ao outro, no mesmo nível em que deseja ser respeitada. Mas uma significativa parcela dos jovens não só não aprende a ser amável e solidário com seus colegas, como pode estar aprendendo exatamente o contrário: a não ser amável, a ser agressivo ou injustificadamente cruel com seus iguais.

Em todo o caso, o que não se pode esquecer é que entre os escolares, do mesmo modo que entre os docentes e entre professores e estudantes, surgem

conflitos, e deve-se aprender a resolvê-los no dia-a-dia em que aparecem. Assim, vai depender do êxito na resolução dos conflitos para que a ecologia do centro seja equilibrada e avance de forma satisfatória para todos.

Determinada característica do adolescente, pode dificultar a identificação das figuras parentais é muitas vezes, impossibilitá-lo de se sentir real. Faz-se necessário que o adolescente não sacrifique demais seus desejos pessoais no processo dessas identificações, assim como nas identificações de certos aspectos da sociedade. Muitas vezes, em face da impossibilidade de se sentir real, ele reivindica o direito de não sentir nada. (KNOBEL, 1997).

Para Levisky (1997), o vandalismo, a delinquência, a prostituição, a perda de respeito pelo patrimônio alheio, pelos bens comuns da sociedade, a má qualidade das relações humanas torna-se modelos de autoafirmação e de contestação,

consequentes, de um lado, à incorporação de objetos caóticos de identificação, e, de outro, num grito de desespero, em uma tentativa inconsciente de recuperar algo que foi perdido ou não-adquirido durante o processo evolutivo, e que necessita, na adolescência, ser resgatado, se não pela família, pela sociedade. (LEVISKY, 1997, p. 19).

Os adolescentes na busca de sua identidade adulta, reproduzem, imitam ou estabelecem redes conscientes e inconscientes, como forma de contestação e de autoafirmação.

A percepção da realidade tem sido uma das problemáticas contemporâneas, visto a variedade de acontecimentos que ocorrem simultaneamente, porém, para a informação se tornar vital na elaboração de estratégias, principalmente as voltadas para a diminuição da violência no cenário educacional, é necessário que esteja embasada na perspectiva semântica, na qual converge para o significado.

É nessa perspectiva “que ela tem relevância para a construção do conhecimento, e não na perspectiva sintática que está relacionada a uma considerável quantidade de informação que nem sempre é pertinente ao contexto” para se criar novos conhecimentos. (TAVARES, 2010, p. 21). O conhecimento é uma informação compreendida e internalizada que auxilia em uma tomada de consciência prevalecendo uma atitude crítica prática e perceptível em um ambiente sensível, como a escola.

A educação deverá estar focada como um fator de relevância ao entendimento e aplicação eficiente da gestão do conhecimento, pois será ela a responsável por construir as bases de uma organização. Com o advento da sociedade do conhecimento, prevalece o reconhecimento da capacidade humana de ser ilimitada em gerar conhecimentos.

As ramificações desse conhecimento ligadas à ação deverão ser oriundas da educação, a qual ultrapassará os limites do conhecimento formal-acadêmico, transformando-se no principal responsável por impulsionar as modificações sensível-cognitivas do ser humano. Todavia, a educação deverá ser vista como a chave mestra para o desenvolvimento do indivíduo, e, a educação pela arte é uma iniciativa que pode atrair a atenção e o carisma dos estudantes.

#### **4 OBJETO DE PESQUISA: AS ESCOLAS**

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual do município de Londrina, ambas do mesmo porte, situadas em regiões diferentes. O Colégio Estadual Dario Vellozo, na região oeste e a Escola Estadual Tiradentes, localizada na região central.

O Colégio Estadual Dario Vellozo - Ensino Fundamental e Médio iniciou suas atividades conhecido inicialmente pelo nome de Escolinha da Maçonaria. Recebeu autorização de funcionamento em 25 de junho de 1958, sob o registro nº 535 e com a direção do professor Galdinho Moreira Filho. Inicialmente contava apenas com três professores e aproximadamente sessenta alunos. Em 1960 a escola foi transferida para o Estado.

Em 1964, já contando com duzentos educandos, recebe o nome de Casa Escolar, de acordo com o Decreto nº 16.187 de 14.10.64, publicado no Diário Oficial de 16.10.64. Fica criada a Casa Escolar Dario Vellozo.

A primeira diretora nomeada, foi a professora Laudicéia Monteiro Vieira. Em 1965 foram criadas duas classes noturnas para atender educandos maiores de 14 anos. Em 21 de junho de 1969, através do Decreto nº 15.625, datado de 21.06.69 passou a denominar-se Grupo Escolar. Com a Lei 5692/71 o Grupo Escolar passou a se chamar Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, tendo seu funcionamento autorizado pela Resolução 192/75. Em 1975, de acordo com o Decreto nº 1466 de 30.12.75 a escola passou a ser denominada Escola Estadual Dario Vellozo Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau.

O nome recebido pela escola foi uma homenagem da Loja Maçônica Regeneração 3ª ao eminente intelectual Dario Vellozo. No dia 24 de fevereiro de 1978, a escola foi transferida para a Rua Luiz Alves de Lima e Silva, nº 336, Jardim Itamaraty. Sua inauguração se deu no dia 12 de outubro de 1978, pelo Senhor Secretário Hélio Freire, da Saúde e Bem-Estar Social, representando o Excelentíssimo Senhor Governador do Estado Jaime Canet Júnior.

Foi reconhecida como Escola Dario Vellozo - Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau através da Resolução 2648 de 19.11.81. Em 1983 passou a denominar-se Escola Estadual Dario Vellozo - Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo. Em 7 de dezembro de 1990, através da Resolução 3433/90 a escola recebeu autorização

provisória para implantar o curso de 2º Grau e passa a denominar-se: Colégio Estadual Dario Vellozo - Ensino de 1º e 2º Graus. Em outubro de 1991 foi composto o hino do colégio cuja autoria é da professora Arlete Marzanatti Bornia, supervisora do colégio e sendo a música elaborada pelo Sr. Waldemir de Souza, músico e compositor de hinos sacros.

Fundada pelo Decreto nº 10.746/63, a Escola Estadual Tiradentes, iniciou suas atividades com o nome de Grupo Escolar da Vila Recreio, teve a professora Maria Geralda Paixão como primeira diretora. Em 1969, a Portaria 5869 alterou o nome do estabelecimento, passando a se chamar Grupo Escolar Tiradentes.

Em 1972, contava apenas com turmas de 1ª e 2ª séries. No ano seguinte, a escola passou a funcionar com séries de 1ª a 5ª. Neste mesmo ano, a escola é englobada pelo complexo escolar Marcelino Champagnat. Em 1975, a escola alterou novamente seu nome, sendo denominada Escola Tiradentes – Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau. No ano de 1977, a instituição funciona com as últimas turmas de 5ª e 6ª séries, passando, em 1978, a funcionar com o ensino de 1º grau, especificamente de 1ª a 4ª séries.

No ano de 1985, o estabelecimento, que até aquela época tinha sua estrutura física inteiramente de madeira, sofre grande reforma e passa a ter estrutura de alvenaria, passando a contar também, pela primeira vez, com uma quadra poliesportiva.

Em 1987, foi concedida a autorização para que funcionasse na escola uma sala especial, para atender alunos de 1ª a 4ª séries. Com atendimento específico de deficientes mentais e alunos com distúrbios de aprendizagem.

De acordo com o parecer nº 434/1993, de 17 de agosto, é aprovado o Plano Curricular de 5ª a 8ª séries, pela Secretaria do Estado de Educação, passando a escola, por meio deste ato, a ser denominada Escola Estadual Tiradentes – Ensino de 1º Grau. A escola manteve alunos do ensino fundamental I e II, até o momento em que o ensino fundamental I passou a ser municipal, adotando assim, em 2013, o sistema de educação integral, a única na cidade de Londrina.

Neste sistema, durante o período que as crianças passam na escola são servidas quatro refeições diárias. E os estudantes contam com dezoito disciplinas são distribuídas em 45 horas semanais.

#### 4.1 Análise dos Resultados

A proposta, a princípio, era para ser realizada todas as séries, contudo, tornou-se inviável pois a população seria muito grande e o tempo para análises, inexecutável. Optou-se, então, pela aplicação do questionário aos estudantes do 6º ano, mas ao contatar um dos diretores, descobriu-se que os matriculados eram de escolas municipais situadas em de vários bairros da cidade, fato que tornaria sem efeito a pesquisa. Ao final, o trabalho foi realizado com os alunos do 9º ano das escolas Tiradentes e Dario Vellozo, sendo a primeira com ensino integral.

Após a realização do levantamento bibliográfico sobre o assunto relacionado aos temas: Arte, especificamente Música, Dança e Teatro, Educação e Violência Escolar, elaborou-se os questionários para a coleta de dados. O primeiro questionário contou com sete questões fechadas direcionado aos estudantes do 9º ano. O segundo, foi elaborado para aplicação aos docentes que ministram aulas para esta série.

Após contato com os diretores, foram entregues os formulários às pedagogas, que os aplicaram aos alunos e professores. Esta opção foi por escolha delas, pois aplicariam em um melhor momento, em que não houvesse prejuízo acadêmico.

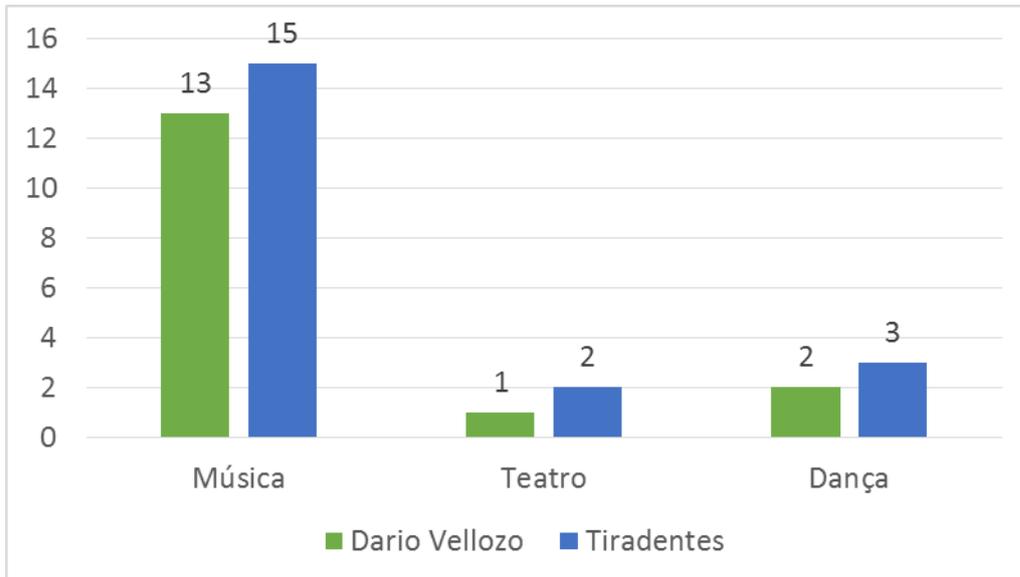
A partir dos recebimentos dos formulários, os dados foram analisados de forma a atender os objetivos. Na Escola Tiradentes, foram devolvidos 87% dos questionários dos alunos e 30% dos professores e no Colégio Dario Vellozo, houve a devolutiva de 52% dos questionários entregue aos estudantes e 12% em relação aos docentes.

O primeiro questionamento foi em relação ao gosto pela arte. Foi perguntado se eles gostavam de uma ou mais das áreas descritas e qual a favorita. Em ambas as escolas foi unânime o gosto pela música. O fato de ter a disciplina de Educação Musical na Escola Tiradentes, nenhum dos alunos colocou que gostava das outras artes. Diferentemente do aconteceu no Colégio Dario Vellozo, onde 55% responderam que gostam de dança e 36% que gostam também de teatro.

Quando lhes foi perguntado qual a preferida, do mesmo modo, a maioria respondeu que a música é a favorita, todavia, nos dois colégios houve interesse pelas demais áreas, como demonstrado no Gráfico 1. Percebe-se que, independentemente da região, a música chama mais a atenção dos jovens, talvez

pela facilidade de acesso. Contudo, não foi questionado quais os tipos de música que eles mais ouvem, mas, o interesse pelo mesmo objeto torna o ensino da disciplina facilitada.

Gráfico 1 – Resposta à questão 2: qual a sua preferida.

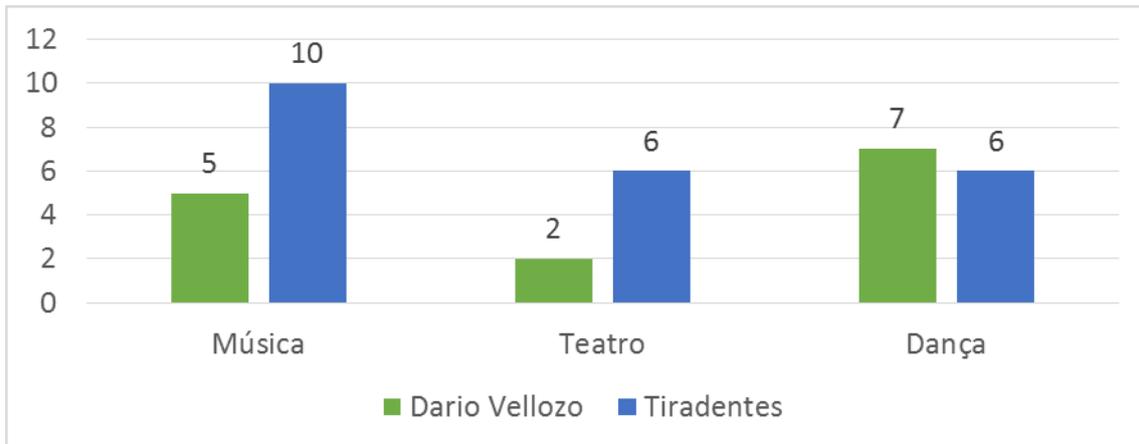


Fonte: a própria autora

Quando questionados sobre a oferta de aulas de música, o interesse dos alunos foi de 50%, visto que eles têm aulas de educação musical no currículo, mas quando a pergunta foi relacionada às aulas de dança e teatro, o interesse foi de apenas 30% tanto para uma quanto para outra; dois alunos, colocaram como opção, além da música, futebol de campo e salão. No colégio Dario Vellozo, em que os estudantes têm apenas a formação básica, 36% disseram que não fariam nenhuma delas.

Um ponto interessante foi a resposta de um aluno do Dario Vellozo, em que diz que não faria nenhuma destas aulas pois tem vergonha. Considerando esta resposta e os dados contidos no gráfico 2, conclui-se que o incentivo da arte deve ocorrer desde a primeira infância. Pois, visto os alunos que tiveram incentivo das aulas de música desde o 6º ano, têm mais vivência do que é a arte e sabem trabalhar neste contexto.

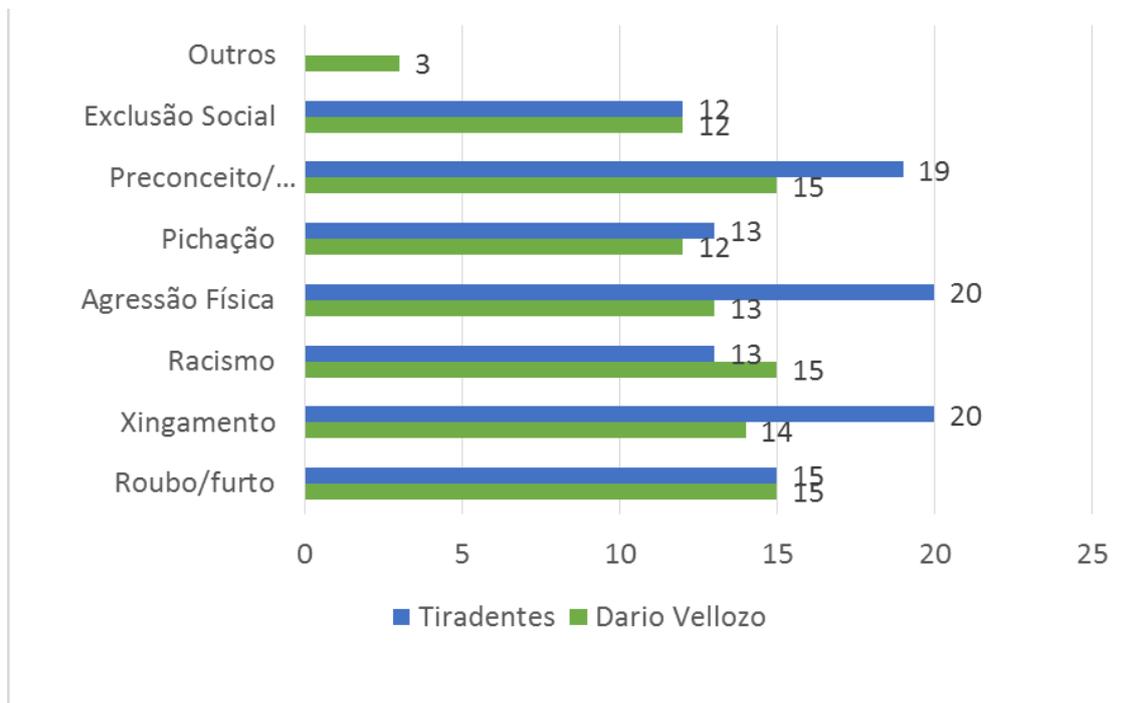
Gráfico 2 – Resposta à questão 3: opção se a escola oferecesse.



Fonte: a própria autora

No tocante ao tema violência, todos os estudantes afirmaram saber o que é. De maneira geral as respostas com maior incidência foram xingamento e agressão física, seguida pelo Bullying. Houve ainda como resposta atos de estupro, agressão com uso de armas de fogo e esfaqueamento. (Gráfico 3).

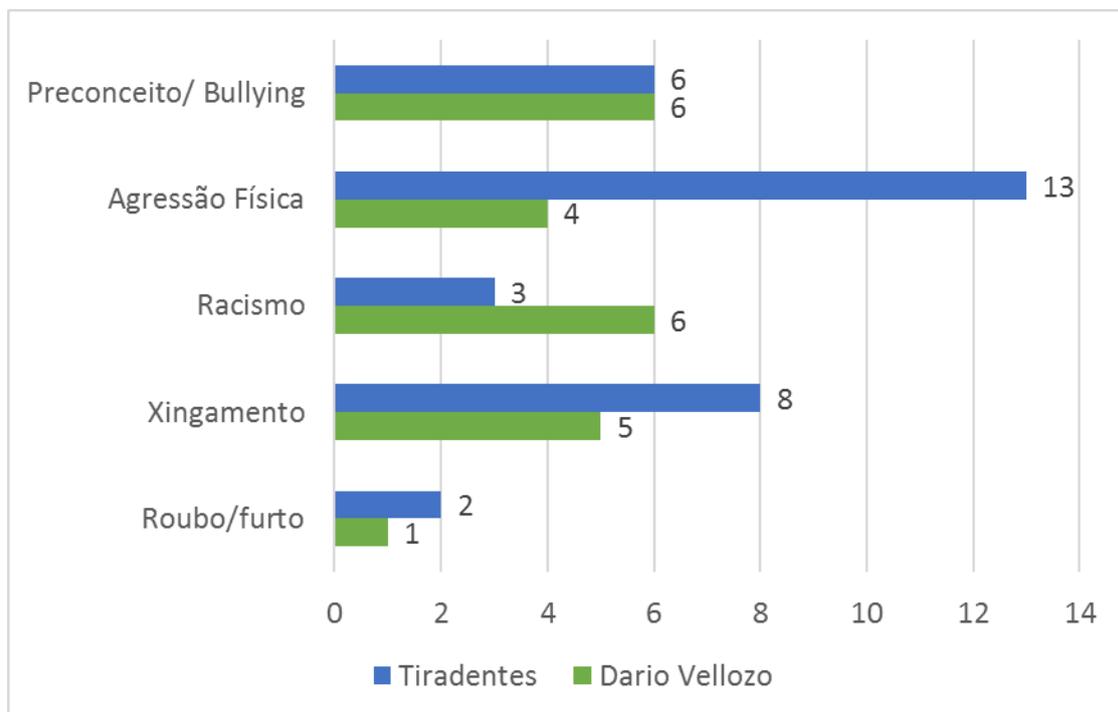
Gráfico 3 – Resposta à questão 5: quais os tipos de violência são conhecidos.



Fonte: a própria autora

Os alunos sabem que existem diversos tipos de violência, mas e na escola em que estudam, quais os tipos que eles já viram acontecer, esta foi outro questionamento e mais uma vez o xingamento e a agressão física ficaram no topo da lista. Cabe ressaltar, que no Colégio Dario Vellozo, nesta pergunta houve 36% de respostas negativas, ou seja, os estudantes nunca presenciaram nenhum tipo de violência praticada por colegas dentro da escola. (Gráfico 4).

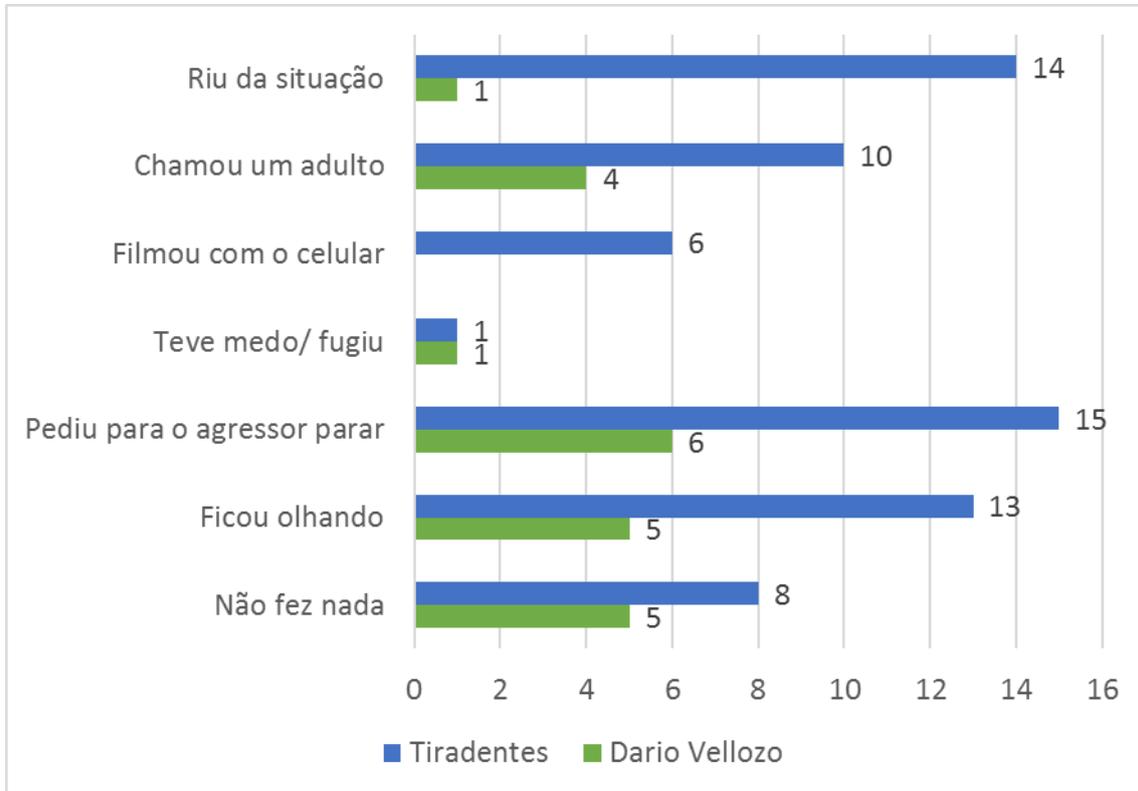
Gráfico 4 – Resposta à questão 6: quais agressões eles já presenciaram na escola.



Fonte: a própria autora

Como a maior incidência ocorreu na Escola Tiradentes, supõe-se que seja o fato de as crianças permanecerem em contato o dia todo. Por outro lado, conforme demonstrado no gráfico 5, estas mesmas crianças conseguem ter mais reação. Creio que o fato de 70% das reações foi o de rir da situação, provavelmente não devem ter sido agressões sérias, pois em 75% dos alunos responderam que chamaram um funcionário ou professor para resolver o caso.

Gráfico 5 – Resposta à questão 7: Qual a sua posição diante de uma agressão/violência.



Fonte: a própria autora

Com relação aos questionários dos docentes, todos responderam que trabalham a interdisciplinaridade com seus alunos, por ser uma exigência da disciplina ou pelo fato de a interdisciplinaridade ser fundamental na articulação dos conteúdos, e ainda que a fragmentação do conhecimento dificulta o aprendizado.

Quando perguntado se o trabalho com princípios artísticos poderia amenizar a violência escolar, mais uma vez todos foram unânimes em afirmar que sim, este tipo de trabalho contribuiria na diminuição do problema. De acordo com os professores, ao se trabalhar disciplinas de arte com os alunos, trabalha-se também com a sensibilidade, a concentração, a autonomia e as competências dos indivíduos. Um dos professores, da Escola Tiradentes, respondeu que “uma das funções da arte seja a humanizadora, a partir da reflexão sobre a estética das obras artísticas”, o que poderia contribuir para o aumento das discussões acerca das diversas formas de discurso, inclusive sobre a tolerância e o respeito às variadas identidades.

Outro professor, também da Escola Tiradentes, na questão dos princípios artísticos como fator de amenização da violência escolar, respondeu que:

O trabalho artístico possibilita a expressão do aluno, a compreensão de que este está inserido em um ambiente social e o compartilhamento é uma ação possível e necessária. Desse modo, a violência escolar pode ser atenuada quando os aspectos psicológicos essenciais de um indivíduo, como autonomia, competência e vínculo forem desenvolvidos. (Professor de Educação Musical, Escola Tiradentes).

Diante deste quadro de respostas positivas, há que se pensar numa maneira de, efetivamente, inserir as atividades artísticas, não só artes visuais, mas também a dança, a música e o teatro, no ensino básico.

No último questionamento, foi perguntado em quais áreas entre música, teatro e dança, os professores acreditam ter maior eficiência no favorecimento da boa relação entre os estudantes. Apenas um docente respondeu que dependeria da preferência de cada aluno, na qual ele se adaptasse melhor. Os demais disseram que todas, favoreceriam a disciplina escolar, dependeria sim, da dedicação e do comprometimento por parte do aprendente, e que independente de qual delas fosse a escolha, as três tornaria o aluno mais acessível, sociável e receptivo.

Destaco a resposta de um dos professores, com relação ao favorecimento da disciplina:

Todas [música, teatro e dança], pois são modalidades artísticas e como tal, desenvolvem o lúdico, o emocional, além da disciplina, tornando o indivíduo mais sensível e responsável. (Professor de Português, Colégio Dario Vellozo).

Quanto ao último objetivo desta pesquisa que foi averiguar se a gestão do conhecimento e da informação colabora na melhora do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas públicas estaduais de Londrina-PR, frente aos problemas da violência, não temos resposta, pois este processo se dará por meio das ações da escola (ou não) diante dos dados tratados e repassado aos diretores.

Por fim, temos que a inserção do trabalho com princípios artísticos é uma das possibilidades a ser estudada para contribuir com a amenização da violência escolar.

## **OS DESAFIOS DA ESCOLA**

### **EDUCAÇÃO PARA A NÃO VIOLÊNCIA**

A escola é ou pelo menos deveria ser a grande continuadora da formação futura do cidadão. Espera-se, no entanto, que todos se envolvam com tais cuidados usando estratégias educacionais compatíveis, “sendo exemplo de pessoas socialmente responsáveis e realmente envolvidas com o país, com a comunidade e com os avanços na qualidade de vida para todos.” (WITTER, 2009, p. 115).

Deve-se, portanto, reforçar no aluno, o sentimento de sua dignidade, como ser moral. E para isto, na visão de La Taille (2002, p. 23), resta à escola apenas uma solução: “lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania.” E, para ser cidadão são necessários sólidos conhecimentos, respeito pelo público, sejam eles espaços físicos ou serviços prestados; um mínimo de normas e regras seguidas e diálogo entre os olhares éticos. Não há democracia se houver completo desprezo pelo público e pela opinião pública.

Body-Gendrot (2002) sugere a escola multisserviços para combater a violência nas escolas, uma ideia revolucionária que consiste em agir de forma preventiva e multidimensional em relação aos problemas que tendem a levar à violência futura, fazendo com que a escola se torne o elemento coordenador de todas as parcerias. Esta ideia baseia-se na observação de que em bairros menos privilegiados, a escola é uma instituição familiar dotada de visibilidade para as famílias desorientadas. A escola deveria agir como um complemento na continuidade da educação que os pais mantêm em casa, devendo assim, ajudar as crianças quando estas chegam a suas portas e não a função exclusiva de educadora dos bons costumes.

Segundo Farrington (2002), a ideia básica da prevenção centrada no risco é muito simples: identificar os principais fatores de risco da criminalidade e implementar métodos preventivos visando combatê-los. Tem-se ainda que os fatores de risco relativos aos colegas, à escola e à comunidade encontram-se estabelecidos com menos firmeza que os fatores de risco individuais e familiares. O objetivo desse

desenvolvimento de habilidades seria aumentar a autoestima, incentivar os jovens a fazerem uso construtivo de seu tempo e fornecer modelos desejáveis.

Os profissionais que trabalham com adolescentes devem vê-los sob a ótica de sua imaturidade, “como futuros seres humanos que nascem imaturos, dominados por necessidades básicas primitivas, impulsivas e que por um processo de desenvolvimento vão estruturando sua maneira peculiar de existir, pensar e agir”, ou seja, vão construindo sua personalidade; a cultura onde vivem e a educação têm uma interferência muito grande neste processo de maturação. (VASCONCELLOS, 1997, p. 115).

Difundir e multiplicar os agentes interessados na compreensão e na busca de caminhos para uma relação democrática e construtiva, é ser capaz de contribuir para uma revolução mais criativa das relações sociais, visto que o adolescente é peça-chave neste processo, por estar em franco desenvolvimento. Ortega e Del Rey (2002, p. 12) propõem uma espécie de estratégia chamada de “alfabetização emocional e de vida comum” que são construídas e aplicadas no dia-a-dia. É também, fundamental, que as intervenções nos conflitos e em outros incidentes violentos que possam ocorrer na escola envolvam a maioria dos agentes educativos e, se possível, a maioria dos estudantes, para assim, haver uma resolução que agrade ao máximo de sujeitos envolvidos.

O estatuto da criança e do adolescente apresenta uma necessária proteção para eles, mas acabou por extrapolar num excesso de impunidade e estímulo à delinquência. Acabou sendo um instrumento demagógico e em parte antissocial. Hoje “o ‘menor’ se sabe amparado pela lei da impunidade.” (KNOBEL, 1997, p. 44).

Nem tudo pode ser regulado mediante normas; existe um espaço importante para a espontaneidade, que cada um administra em relação aos outros e, nestes espaços, “felizmente de liberdade, é onde aparecem conflitos, próprios da relação concreta dos que têm que fazer coisas em comum.” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 146). Knobel (1997, p. 47) destaca que “os que só enxergam as condições políticas e sociais para explicar a violência e as guerras, expressão máxima da violência, esquecem de acrescentar o componente destrutivo inerente à própria condição humana.”

Nesta luta de perdas, crescimento e insegurança, os adolescentes, com a sua egocentricidade, na qual a violência e a hostilidade são a antecipação consciente da

vitória e a expectativa inconsciente da derrota, se veem angustiados e podem, até mesmo, chegar à ilusão da fuga por intermédio de atitudes drásticas como o crime.

## **SUPERAÇÃO PELA ARTE**

De acordo com Sócrates: ‘conhecer significa conhecer-se a si mesmo’; e para que isto ocorra, o aluno deve receber todas as estimulações possíveis, incluindo o expressar-se artisticamente, desde a primeira infância, não deixando que a vergonha ou o medo, o proíba de seguir em frente, de enfrentar e superar obstáculos, tanto nos aspectos lógicos quanto nos aspectos cognitivos e emocionais da arte. Esse ‘aprender-fazendo’ capacita os indivíduos a atuarem cooperativamente na sociedade.

A palavra-chave para o ensino de arte é: improvisação! Deve sempre vincular o tema a ser abordado ao cotidiano do aluno. Contribuindo para que a valorização da arte como forma de conhecimento indispensável ao ser humano seja inegável e inquestionável.

Marques (2007b, p. 43), diz que o que se coloca atualmente é uma escolha entre uma arte isolada na escola, normalmente artes visuais, e uma arte que busque integrar e articular seus próprios conhecimentos e a realidade sócio-político-cultural, possibilitando, assim, a inserção de uma escola transformadora e transformadora na sociedade. Desta forma, “o conhecimento *em* arte articula-se com o conhecimento *através* da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade.”

No ensino de arte, as formas de interação são diferentes de outras disciplinas, pois o olhar do apreciador deve ser participativo entre o estabelecimento de significados e o que foi proposto pelo artista. Faz-se necessário, portanto, educar os jovens para que possam estabelecer o diálogo entre vivências, experiências estéticas e objetos artísticos. E, para isso, os saberes e fazeres da arte devem ser abordados em todos os níveis da educação formal, no sentido da formação do apreciador da arte

Ao final desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar se a inserção de atividades com princípios artísticos, poderiam interferir positivamente na construção do trabalho em grupo e com a conseqüente amenização da violência em ambiente escolar,

temos convicção que sim, desde que, haja o comprometimento dos professores e alunos. Pois, o trabalho em grupo assegura o contato com o próximo e o respeito pelo outro. Além do mais, a imaginação está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas, torna-se indispensável à incorporação de trabalhos artísticos nas escolas como forma de atenuar o problema da violência escolar, por meio de sua autoeducação, transformando o imprevisto em grandes improvisações.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam (coord). Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: **DESAFIOS e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 185-276.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. **On violence**. Orlando: Harcourt Books, 1970.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Educação musical e cultural musical: diálogo entro o filme Escola de Rock e Bernard Charlot. **Música em Contexto**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 93-117, dez. 2009.

BARRETT, Maurice. Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso. Lisboa: Presença, 1982.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

BLACKING, John. **Music, Culture and Experience**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BLAY, Eva. Adolescência: uma questão de classe social e de gênero. In: LEVISKY, David Léo (Org.) **Adolescência e violência**: consequências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 31-34.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. Jogos para atores e não atores. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BODY-GRENDOT, Sophie. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 165-186.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 mar. 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil.** 3.ed. Recife: Ed. Universitária, 2005.

CARLSON, Marvin. Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

CARVALHO, Maria C. M. de (Org.). **Construindo o saber:** metodologia científica – fundamentos e técnicas. 4.ed. Campinas: Papirus, 1994.

COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COWIE, Helena. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO. In: **DESAFIOS e alternativas:** violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 111-144.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação:** porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DAVENPORT, Thomas H.; MARCHAND, Donald, A.; DICKSON, Tim. **Dominando a gestão da informação.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

DE SORDI, José Osvaldo. **Administração da informação:** fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 2008.

DEBARBIEUX, Éric; DEUSPIENNE, Khadija Révolte. Das estatísticas oficiais aos levantamentos. In: **DESAFIOS e alternativas:** violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 13-36.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavra e um desafio político. In: \_\_\_\_\_; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-92.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002, p. 25-58.

FERRAZ, Hermes. A violência urbana: ensaio. São Paulo: João Scortecci, 1994.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.
- HEIDDEGER, M. **Being and time**. New York: State University of New York, Albany, 1996.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Contribuição da filosofia frente à questão da violência, indisciplina e educação. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 35-49.
- JAEGER, WERNER. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- KNOBEL, Maurício. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: LEVISKY, David Léo (Org.) **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 41-52.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998, p. 39-45.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim, Encontro com H-J Koellreuter. **Cadernos de Estudo: educação musical**, Belo Horizonte, n. 6, p. 131-144, fev. 1997. Entrevista concedida a Carlos Kater.
- KRYNSKI, Stanislaw. O adolescente e a violência: um processo em busca da identidade. In: LEVISKY, David Léo (Org.) **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 35-39.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: GROPPA,

LAWRENCE, R. **School crime and juvenile justice**. New York: Oxford University Press, 1998

LEVISKY, David Léo. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade e suas relações com a violência. \_\_\_\_\_. (Org.) **Adolescência e violência**: consequências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 17-29.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: Calazans, Maria Julieta; Castilho, Jacyan; Gomes, Simone (Coord.). **Educação e dança em movimento**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 209-215

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

McGARRY, Kevin. **O contexto dinâmico da informação**: uma análise introdutória. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MOCHI, Cassio Marcelo. **A violência na escola**: no âmbito do direito educacional e seus reflexos nos direitos da personalidade. Maringá: IDDM, 2013.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação**: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NUNES, Clarice. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: Calazans, Maria Julieta; Castilho, Jacyan; Gomes, Simone (Coord.). **Educação e dança em movimento**. São Paulo: Cortez, 2008, p. p. 31-46.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1991.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

ORTEGA, Rosario. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o Modelo Sevilha Anti-Violência Escolar (SAVE). In: **DESAFIOS e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 79-110.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília: UNESCO, 2002.

PLATÃO. **A república**. 3.ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PONTES, Gilvânia Mauricio Dias de; SOUZA, Tâmara Silva de. A linguagem musical: a prática pedagógica na educação infantil. **Paidéia**. v. 3, n. 1, p. 108-122, jan./dez., 2007.

PORPINO, Karenine de Oliveira. TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Dançar na escola: especificidades do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. In: PONTES, Gilvânia Mauricio Dias de (Org.) **Livro didático 4**: o ensino de arte do 6º ao 9º ano. 2.ed. Natal: Paidéia, 2009, p. 120-141.

PRINA, Federica Calvino; PADOVAN, Maurizio. **A dança no ensino obrigatório**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2000.

PRINA, Franco. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede europeia Nova Res. In: **DESAFIOS e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 145-184.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2008.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 49-71.

ROUBINE, Jean-Jacques. Introdução às grandes teorias do teatro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROYER, Égide. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: **DESAFIOS e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 57-78.

RUCHEINSCKY, Aloísio. A violência descortinando a educação: a polêmica de decifrar a prática social. In: LAMPERT, Ernâni (Org.) **Educação, cultura e sociedade**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 67-94.

RUIZ, Adriano Rodrigues, BELLINI, Luzia Marta. **Educação, construtivismo e ética**. Porto Ferreira: Ed. Gráfica São Paulo. 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

SILVA, Jose Francisco Quaresma Soares da. **Crônicas pedagógicas**: revivescências, arte e educação. 2012. 116f. Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evita-la. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-206.

SOUZA, Aguinaldo Moreira de. **O corpo ator**. Londrina: EDUEL, 2013.

SOUZA, Eduardo Conegundes. Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001, p. 303-315.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista de dança**. Campinas: Papirus, 2006.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão do conhecimento, educação e sociedade do conhecimento**. São Paulo: Ícone, 2010.

TELLES, Tiago Santos; SUGUIHIRO, Vera Lucia Tieko; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Os direitos de crianças e adolescentes na perspectiva orçamentária. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, jan./mar. 2011, p. 50-66.

VASCONCELLOS, Amélia Thereza de Moura. Violência e educação. In: LEVISKY, David Léo (Org.) **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 111-118.

VOLPATO, Rosângela Aparecida. A escola e a violência. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 27-33.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

WERSIG, G. Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**. v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WITTER, Geraldina Porto. **Família, educação e cidadania**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV. 2004.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

Questionário aplicado aos alunos do 9º ano

Olá, sou aluna do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações/ Unicesumar e estou fazendo uma pesquisa sobre a inserção da arte (música, teatro e dança) na escola e gostaria que você, se possível, respondesse este questionário. Obrigada.

Silvia Maria Rodrigues

Questionário para alunos do 9º ano

1) Você gosta de:      Música      ( ) sim      ( ) não  
    Teatro      ( ) sim      ( ) não  
    Dança      ( ) sim      ( ) não

2) De qual você gosta mais?      Música ( )      Teatro ( )      Dança ( )

3) Se a escola oferecesse alguma destas aulas você faria? ( ) sim      ( ) não  
 Qual? (pode escrever mais de uma) \_\_\_\_\_

4) Você sabe o que é violência?      ( ) sim      ( ) não

5) Quais os tipos de agressões que você conhece?

( ) roubo/furto (material escolar, lanche, dinheiro, etc)

( ) xingamento (pessoalmente, por redes sociais ou telefone)

( ) racismo

( ) agressão física (bater, chutar, beliscar, morder)

( ) pichação

( ) preconceito/Bullying (contra deficiente físico, quem usa de óculos, quem é gordo ou magro demais)

( ) exclusão social (não deixar alguém participar do grupo)

( ) outros: especifique \_\_\_\_\_

6) Você já viu alguma das agressões acima praticadas por algum colega nesta escola?

( ) sim      ( ) não

Quais: \_\_\_\_\_

7) O que você fez? Pode marcar mais de uma.

( ) não fez nada

( ) teve medo/ fugiu

( ) chamou um adulto

( ) ficou olhando

( ) filmou com o celular

( ) riu da situação

( ) pediu para o agressor parar

**APÊNDICE B**

Questionário aplicado aos docentes

Olá, sou aluna do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações/ Unicesumar e estou fazendo uma pesquisa sobre a inserção da arte (música, teatro e dança) na escola e gostaria que você, se possível, respondesse este questionário. Obrigada.

Silvia Maria Rodrigues

Prof<sup>o</sup> Dr. Jose Francisco de Assis Dias (Orientador)

Prof<sup>o</sup> Dr. Aguinaldo Moreira de Souza (Co-orientador)

Questionário para os professores

1) Qual disciplina você ministra? \_\_\_\_\_

2) Você trabalha a interdisciplinaridade com seus alunos?    ( ) sim        ( ) não

Por que?

---

---

3) Você acredita que a inserção do trabalho com princípios artísticos pode contribuir para a diminuição da violência escolar? Justifique.

---

---

---

---

4) Quais áreas entre música, teatro e dança, você acredita que favorecerá a disciplina entre os alunos? Por quê?

---

---

---

---

**ANEXOS**

**ANEXO A**

Relação de Escolas Estaduais em Londrina

Referência: 2014

Rede de Ensino: Estadual

Nome da Escola	Endereço	Número	Bairro	D D D	Fone
1. ADELIA D BARBOSA, C E PROFA-EF M	RUA AURELIO BUARQUE DE HOLANDA	670	C H PARIGOT SOUZA	43	33487 557
2. ALBINO F SANCHES, C E-EF M PROFIS	RUA JACAREZINHO	80	PQ DAS INDUSTRIAS	43	33412 917
3. ANA MOLINA GARCIA, C E-EF M	RUA ROSA BRANCA	200	VL RICARDO	43	33252 355
4. ANTONIO DE MORAES BARROS, C E-EF M	RUA SERRA DO RONCADOR	574	JD BANDEIRANT ES	43	33275 969
5. BEAHIR E MENDONCA, C E PROF-EF M	RUA DAS PERDIZES	65	JD PARAISO	43	33373 812
6. BENEDITA R REZENDE, C E-EF M	AV ROBERT KOCK	377	JD GUARARAPES	43	33560 602
7. BENEDITO ROKAG, C E I-EF M	TERRA INDIGENA APUCARANINHA	0	DIST LERROVILLE	43	
8. BENJAMIN CONSTANT, C E-EF M	RUA ATILIO SCUDELER	1000	VL PORTUGUESA	43	33266 960
9. CARLOS A MUNGO GENEZ, C E PROF-EF M	RUA DR GILNEY CARNEIRO LEAL SN	0	CJ JAMILE DEQUECH	43	33416 976
10. CARLOS DE ALMEIDA, C E-EF M	RUA FLORESTOPOLIS	457	CJ LINDOIA	43	33215 950
11. CASSIO LEITE MACHADO, E E PROF-EF	RUA FIGUEIRA	1300	JD SANTIAGO	43	33486 440
12. CEEBJA HERBERT DE SOUZA E F M	RUA LUIS ALVES DE LIMA E SILVA	336	JD ITAMARATY	43	33384 873
13. CEEBJA LONDRINA-EF M	RUA BENJAMIN CONSTANT	1138	CENTRO	43	33247 199
14. CEEBJA PROF MANOEL MACHADO-EF M	ROD JOAO ALVES DA ROCHA LOURES	5925		43	33422 047
15. CELIA MORAES DE OLIVEIRA,C E PROFA-EF M	RUA BRILHANTE	326	P WALDEMAR HAUER	43	33254 581
16. CENTRO EST EDU PROF P MARIA R CASTALDI	AV ARTHUR THOMAZ	1181	JD JAMAICA	43	33380 011

17. <b>CLEIA GODOY F SILVA, C E PROFA-EF M</b>	RUA ANTONIO THEODORO DE ALMEIDA CAMARGO	315	JD TAROBA	43	33411 772
18. <b>DARIO VELLOZO, C E-EF M</b>	RUA LUIZ ALVES DE LIMA E SILVA	336	JD ITAMARATY	43	33274 557
19. <b>DEA ALVARENGA, C E PROF- EF M</b>	RUA ANTIMONIO	140	JD SAO FRANCISCO	43	33483 499
20. <b>EUCALIPTOS, E E-EF</b>	RUA CARMEM ROMERO	123	C HAB EUCALIPTOS	43	33219 097
21. <b>EUZEBIO B DE MENEZES, C E CAP-EF M</b>	RUA VASCO DA GAMA	165	<b>DIST SAO LUIS</b>	43	33989 135
22. <b>FERNANDO DE B PINTO, E E DR-EF</b>	RUA PEDRO PESCADOR	405	CJ JACOMO VIOLIN	43	33560 622
23. <b>GABRIEL C MARTINS, C E DR- EF M</b>	RUA DEPUTADO NILSON RIBAS	520	JD DOS BANCARIOS	43	33274 141
24. <b>GUARAVERA, C E DE-EF M</b>	RUA PARA	348	<b>DIST GUARAVERA</b>	43	33983 228
25. <b>HEBER S VARGAS, C E PROF DR-EF M</b>	RUA MARIA DE OLIVEIRA MELO	285	JD SAN IZIDRO	43	33262 460
26. <b>HUGO SIMAS, C E-EF M</b>	RUA PIO XII	195	CENTRO	43	33237 303
27. <b>HUMBERTO P COUTINHO, C E-EF M</b>	RUA MAURILIO MAZZER	130	CJ ERNANI M LIMA	43	33341 734
28. <b>INST ED E DE LONDRINA-EF M N PROFIS</b>	RUA BRASIL	1047	CENTRO	43	33243 057
29. <b>INST LOND EDUC SURDOS, C E-EI F M</b>	RUA MADRE TONINA UGOLINI	35	BOA VISTA	43	33394 168
30. <b>JARDIM ELDORADO, E E-EF</b>	RUA COMANDANTE RHUL	240	JD CALIFORNIA	43	33368 593
31. <b>JOAO KAVAGTAN VERGILIO, E E I-EI EF</b>	TERRA INDIGENA APUCARANINHA	0	<b>ALDEIA SEDE</b>	43	33996 516
32. <b>JOAO RODRIGUES DA SILVA, C E PROF-EF M</b>	RUA JUREMA	229	CJ ANTARES	43	33341 513
33. <b>JOAO SAMPAIO, C E-EF M PROFIS</b>	RUA FLAMENGO	162	VL YARA	43	33254 709
34. <b>JOSE A ARAGAO, C E PROF-EF M PROFIS</b>	RUA PIAUI	720	CENTRO	43	33716 785
35. <b>JOSE CARLOS PINOTTI, C E PROF-EF M</b>	RUA CARLOS BERGOSSI	360	JD DOS PASSAROS	43	33284 020
36. <b>JOSE DE ANCHIETA, C E-EF M</b>	RUA RIACHUELO	89	JD HIGIENOPOLI	43	33242 625

			S		
37. JOSEMARIA ESCRIVA, E E MONS-EF	RUA LUIZ VICENTE AMADEU GONGORA	95	JD PACAEMBU II	43	33390999
38. KAZUCO OHARA, E E PROF-EF	RUA SERRA DA MANTIQUEIRA	895	JD BANDEIRANTES	43	33380801
39. LAURO G DA V PESSOA, E E PROF-EF	RUA JULIO FARINACEO	550	C H MARIA CECILIA	43	33344555
40. LUCIA B LISBOA, C E PROFA-EF M PROFIS	RUA ARACI DE ALMEIDA	30	MANOEL GONCALVES	43	33487786
41. MACHADO DE ASSIS, C E-EF M	RUA JAU	148	BOA VISTA	43	33258549
42. MARAVILHA, C E DE-EF M	RUA IVAI	170	DIST MARAVILHA	43	33988214
43. MARCELINO CHAMPAGNAT, C E-EF M	RUA SAO SALVADOR	998	CENTRO	43	33239332
44. MARGARIDA B LISBOA, C E PROFA-EF M	RUA FINLANDIA	150	JD SAO VICENTE	43	33417841
45. MARIA AP ROSIGNOL FRANCIOSI, C E-EI EF M	ASSENT ELI VIVE	0	DIST LERROVILLE	43	
46. MARIA HELENA DAVATZ, C E PROFA-EF M	RUA GINEZ NAVARRO	28	DIST LERROVILLE	43	33982037
47. MARIA J B AGUILERA, C E PROFA-EF M PROF	RUA TARCISA KIKUTI	55	C H A MARCAL NOG	43	33424529
48. NEWTON GUIMARAES, C E PROF-EF M	RUA GUARUJA	228	JD FLORIDA	43	33242263
49. NILO PECANHA, C E-EF M	RUA IAPO	94	VL NOVA	43	33290005
50. NOSSA SENHORA LOURDES, C E-EF M PROFIS	AV SAO JOAO	965	JD BRASILIA	43	33376226
51. OLAVO G FERREIRA DA SILVA, C E DR-EF M	RUA SINODE BIGHINATTI	266	C H AVELINO VIEIRA	43	33480473
52. OLYMPIA M TORMENTA, C E PROF-EF M PROFIS	RUA RUDOLF KEILHOLD	173	C HAB JOAO PAZ	43	33292744
53. PAIQUERE, C E-EF M	RUA RUI BARBOSA	307	DIST PAIQUERE	43	33986246
54. PATRIMONIO REGINA, C E DO-EF M	ROD MABIO GONCALVES PALHANO CX P 5330	377	PAT REGINA	43	33395186
55. PAULO FREIRE, C E PROF-EF M	RUA VENEZA	115	JD PIZZA	43	33417767

56. <b>POLIVALENTE, C E-EF M PROFIS</b>	RUA FIGUEIRA	411	JD SANTA RITA	43	33385018
57. <b>RINA M DE J FRANCOVIG, C E PROFA-EF M</b>	RUA RINALDO DOS SANTOS SN	0	P R CAMPOS ELISEOS	43	33421528
58. <b>RIO BRANCO, C E BAR DO-EF M</b>	RUA SILVIO PEGORARO	20	JD PETROPOLIS	43	33420892
59. <b>ROSELI PIOTTO ROEHRIG, C E PROFA-EF M</b>	RUA BASILIO ZANI	27	C H JOSE GIORDANO	43	33574901
60. <b>ROSENO VOKRIG CARDOSO, E E I-EI EF</b>	TERRA INDIGENA APUCARANINHA	0	ALDEIA BARREIRO	43	33996527
61. <b>RUI BARBOSA, E E-EF</b>	TRAV IGUACU	40	VL NOVA	43	33290262
62. <b>SAGRADA FAMILIA, C E-EF M</b>	RUA SATURNO	303	JD DO SOL	43	33272984
63. <b>SAO JOSE, C E-EF M PROFIS</b>	RUA DOS EUCALIPTOS	215	JD LEONOR	43	33388227
64. <b>THIAGO TERRA, C E-EF M</b>	RUA DOS PASTORES	65	JD UNIAO VITORIA I	43	33414622
65. <b>TIRADENTES, E E-EF</b>	RUA BARAO DO CERRO AZUL	213	VL RECREIO	43	33290133
66. <b>TSURU OGUIDO, C E-EF M</b>	RUA CARLOS MENOLLI	220	CHAC SANTA RITA II	43	33386528
67. <b>UBEDULHA C OLIVEIRA, C E PROFA-EF M P</b>	RUA JULIO FARINACEO	110	CJ HAB LUIZ SA	43	33370325
68. <b>VANI RUIZ VIESSI, C E PROFA-EF M</b>	RUA GIUSEPPE VITTORI	165	CJ SAO LOURENCO	43	33412590
69. <b>VICENTE RIJO, C E-EF M PROFIS</b>	AV JUSCELINO KUBITSCHECK	2372	CENTRO	43	33237630
70. <b>WARTA, C E DA-EF M</b>	RUA EDUARDO CEBULSKI	112	<b>DIST WARTA</b>	43	33984499
71. <b>WILLIE DAVIDS, C E DR-EF M</b>	RUA GUARANIS	874	VL CASONI	43	33252349
72. <b>WISTREMUNDO R P GARCIA, C E PE-EF M</b>	RUA TANZANIA	110	PQ OURO VERDE	43	33486146

Fonte: <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>

## **ANEXO B**

Crônica VI – Uma Experiência de Ensino

## Crônica VI – Uma Experiência de Ensino

**José Francisco Quaresma**

*Desde o momento em que se anunciou o novo projeto cultural a ser implantado no colégio, a excitação tomou conta dos jovens. Dentre os vários temas oferecidos, o teatro, do qual eu seria instrutor, era destinado tanto aos estudantes do ensino fundamental quanto do nível médio. Deste modo, durante os próximos quatro meses, todas as tardes de terças e quintas-feiras, os integrantes dos dois grupos que, espontaneamente, escolheram minha disciplina, em horários vespertinos diferenciados, participariam de oficinas que reuniam conhecimentos acerca do teatro, em aulas práticas, conjugadas com teoria, com o objetivo maior de vivenciar experiências e conhecimentos acerca de si e do universo da criação cênica.*

*Os encontros ocorreram sem qualquer transtorno e uma curiosidade efervescente tomava, gradativamente, conta dos meninos e meninas. Durante as oficinas delineou-se uma dramaturgia muito particular, que dizia respeito às questões de cada grupo, em suas respectivas especificidades etárias.*

*Com o empenho e o comprometimento conjunto, os estudos avançaram, as cenas foram concebidas e estruturadas e, então, quando o coordenador pedagógico aventou a possibilidade de se promover uma noite cultural, num teatro da cidade, com o objetivo de mostrar o resultado aos pais, colegas e demais professores, o aceite foi imediato. Mas, para deixar o trabalho mais amadurecido e melhor acabado, propus que estendêssemos os dias e horários dos ensaios naquele último mês precedente à apresentação, o que incluía, também, as manhãs de sábado. Todos se mobilizaram num processo de produção que envolvia cenografia, figurinos, maquiagem e os últimos preparativos. Os grupos se compuseram em várias equipes para a organização final, numa especial demonstração de processo colaborativo. Enfim, tudo se encaminhou para que a noite da apresentação redundasse em grande sucesso, o que, de fato, ocorreu. Atores e platéia foram arrebatados pela emoção.*

*Ao final, entre os cumprimentos, os elogios foram preponderantes para os graus de integração e segurança demonstrados pelos atores, além,*

*naturalmente, dos créditos destinados, pelos pais, aos próprios filhos e filhas, e; do lado dos professores aos seus prediletos. Entretanto, a mais curiosa manifestação veio de uma professora do ensino médio que se declarou encantada com o trabalho de vários de seus protegidos, atores da encenação. Em meio às declarações positivas endereçadas àquelas meninas e meninos que julgava previamente capazes, usando como referência as participações destes em suas aulas, sem qualquer cerimônia ela enumerou dois ou três outros garotos, aos quais não reservava confiança e à queima roupa perguntou: o que você fez para que esses meninos trabalhassem tão bem, pois em minhas aulas eles não participam de qualquer atividade, além de criar todo tipo de problema?*

*Entre assustado e constrangido, respondi que os meninos apontados jamais deram trabalho, e, pelo contrário, eram merecedores de elogios como os primeiros a chegar, demonstrar espírito de cooperação, respeitar os demais colegas e o trabalho conjunto. Ainda pouco convencida, a professora replica: e como se explica isso? Ao que respondo, encerrando a conversa, sem compreender ao certo se a explicação seria convincente e conclusiva: - Desculpe-me, professora, não tenho condições de lhe oferecer uma avaliação concreta, mas, posso lhe dizer com segurança que esse tipo de trabalho lhes chamou a atenção, isto é, eles se interessaram por isso. Daí, o resultado: fruto do engajamento e comprometimento individual e coletivo.*