

A Crise da Modernidade e a Formação Continuada do Professor: a Contribuição da Arte e da Ludicidade

Roberto Sanches Rabello ^(*)

Introdução

Diversos autores se referem ao mundo moderno como um mundo em crise (Capra, 1982; Maffesoli, 1998 e 1996; Duarte Junior, 2004): a civilização capitalista industrial, a sociedade a educação, a escola (pública e particular) estão em crise, o que termina atingindo até mesmo o trabalho docente. Quais os pontos em comum de uma crise mais geral e a crise da educação? Como a crise afeta o professor? E como as dimensões lúdica e estética podem contribuir nesse processo? Essas são as questões que me proponho refletir neste artigo.

Reportando-se ao contexto educacional neste mundo em crise, Nóvoa (2002) assinala que os professores vivem momentos de grande instabilidade profissional, convivendo com tensões ao lidarem com realidades locais e situações escolares marcadas por fenômenos de exclusão, de agressividade e de conflito social. O nosso sistema educativo é ineficiente e ineficaz e a evasão, a indisciplina a violência parece que tende a aumentar. E segundo o autor, cada vez mais se delega a escola uma função de “regeneração social”, como se fosse a única responsável pela educação, embora não se ofereça a condição necessária para o desenvolvimento de projetos mais arrojados.

Dentro da escola, ao professor é depositado fundamentalmente a crítica da crise escolar, ao invés de se considerar um conjunto de fatores e suas inter-relações. O desprestígio da profissão docente se reflete nos salários, nos cursos acadêmicos desprestigiados, embora paradoxalmente os professores sejam considerados as pedras-chave da nova sociedade do conhecimento. Comumente os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela: a ordem, a autoridade, os valores de tolerância e o respeito pelas diferenças (Nóvoa, 2002, p. 46).

O objetivo deste artigo é refletir a respeito da contribuição da arte e da ludicidade na formação do professor. Para isso, começo discorrendo sobre a crise da modernidade e como ela afeta a sociedade, a educação e especificamente o professor. Em seguida procuro estabelecer relações entre a crise mais

^(*) Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: bob@ufba.br

geral e a crise de identidade que vem provocando o desencanto do professor com a atividade docente. Na terceira parte do artigo abordo a especificidade das dimensões lúdicas e estéticas na educação do docente, levantando algumas contribuições para o crescimento do professor e melhoria do seu trabalho. Examinando finalmente a particularidade da arte e seu ensino, apontando para a necessidade de uma formação continuada que valorize o ser humano na sua totalidade.

A crise da modernidade e o racionalismo iluminista

A crise da modernidade é bastante complexa, atinge a sociedade como um todo e todas as áreas do saber. Duarte Junior (2004) atribui a crise do conhecimento moderno à falta de equilíbrio entre a razão abstrata e as verdades locais das comunidades. O autor estabelece uma distinção entre saber inteligível e o sensível, sendo o primeiro apenas intelectual, articulado abstratamente pelo nosso cérebro através de signos lógicos e racionais como as palavras e os números, enquanto o sensível diz respeito à sabedoria detida pelo corpo humano na sua totalidade. A educação, voltada para os interesses do mercado, escamoteia os valores sensíveis, não contemplando a personalidade integral da criança, suas raízes étnicas e culturais, suas características e histórias de vida.

Essa dimensão sensível, muitas vezes chamada de intuição, é um processo que se vale de todas as informações captadas do mundo por meio do corpo como um todo, que transcende os caminhos do pensamento simbólico. O saber sensível baseia-se na experiência direta, no saber corporal, na vida cotidiana e é a fonte do pensamento abstrato: “todo conhecimento, por mais abstrato e racional que seja, tem suas origens nos processos sensíveis do corpo humano” (Duarte Junior, 2004, p. 131).

Na mesma linha de raciocínio Capra (1982) destaca a os efeitos da divisão cartesiana corpo (matéria) e mente (espírito) para o pensamento ocidental, o que pode ajudar no entendimento da crise que afeta a saúde do professor. Em *o ponto de mutação* o autor coloca o intuitivo e o racional como modos de funcionamento mental complementares. Enquanto o pensamento racional é linear, concentrado, analítico, abrangendo as funções de discriminar, medir e classificar, o conhecimento intuitivo

baseia-se numa experiência direta, não-intelectual, da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não linear. Daí ser evidente que o conhecimento racional é suscetível de gerar atividade egocêntrica, ou *yang*, ao passo que a sabedoria intuitiva constitui a base da atividade ecológica, ou *yin* (p. 35).

A partir dessa divisão entre o intuitivo (yin) e o racional (yang) o autor estabelece associações que o permitem concluir o favorecimento do conhecimento racional em detrimento da sabedoria intuitiva, a competição sobre a cooperação, o masculino sobre o feminino, o analítico sobre o sintético. Essa ênfase, sustentada pelo sistema patriarcal, “durante os três últimos séculos acarretou um profundo desequilíbrio cultural que está na própria raiz de nossa atual crise – um desequilíbrio em nossos pensamentos e sentimentos, em nossos valores e atitudes e em nossas estruturas sociais e políticas” (Capra, 1982, p. 36).

E o autor descreve os efeitos desse desequilíbrio sobre a saúde dos indivíduos, da sociedade e dos ecossistemas de que somos parte integrante. Dominada pelo racional, nossa cultura considera o pensamento científico como o único válido e verdadeiro, atitude difundida e impregnada no nosso sistema educacional. Com isso, entre os ocidentais, a identidade passa a ser equipada com a mente racional e não com o organismo na sua totalidade e “na medida em que nos retiramos para as nossas mentes, esquecemos como ‘pensar’ com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes de conhecimento” (Capra, 1982, p. 37).

Essa fragmentação atinge também as disciplinas curriculares e especificamente o trabalho do professor. Assim, a ênfase dada ao pensamento racional, difundida a partir de Descartes, levou a educação a desprezar a dimensão corporal e os processos de sentir no processo de escolarização. O corpo deixa de ser parte integrante do ato de conhecer, ou seja, a civilização ocidental, industrial, tecnológica termina por sacrificar a dimensão sensível, corporal, artística. O projeto iluminista cartesiano ao acreditar que a razão fundamenta a existência humana, despreza os processos emocionais, como se o saber pudesse ser purificado progressivamente, eliminando a dimensão sensível do ato de conhecimento.

Esse projeto ao influenciar o tipo de educação a que estamos submetidos, ajuda na formação de pessoas compartimentadas. Como lembra Duarte Junior (2004), precisamos resgatar a contribuição do saber detido pelo nosso organismo como um todo, já que existe um saber corporal em todos os animais, cada vez mais embotado entre os humanos e um saber estético que podem contribuir para uma mudança significativa nas nossas relações com o mundo. Além disso, o conhecimento compartimentado em disciplinas, segundo esse autor, desabilita o especialista a desempenhar com eficiência e leveza sua vida cotidiana, provocando uma patologia individual e social. A fragmentação do conhecimento leva então o professor a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, sem buscar a

articulação com outros saberes, e particularmente o desenvolvimento de um saber corporal, sensível, intuitivo, estético, que possa re-encantar a educação.

O prazer e o sofrimento do professor

As relações que o professor estabelece no cotidiano da sala de aula são variadas e contraditórias. Quando pensamos em termos ideais identificamos o trabalho do professor como um privilégio. O professor lida com o conhecimento, o que traz imensas possibilidades de experiência pessoal e de troca afetiva. Diferente de um trabalho mecânico ele lida com pessoas, estabelecendo uma relação afetiva que pode ser muito rica e gratificante para si e para os outros. Poder contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas traz o fascínio de construir caminhos que levem a um mundo melhor. O processo educativo, enfim, pode ser um palco de relações construtivas, dinâmicas e prazerosas tanto para o professor como para o aluno.

Entretanto, nem tudo são flores, quando as condições são desfavoráveis e as relações não fluem. Em nossos dias, podemos falar num mal estar do professor que pode ser relacionado com o modelo civilizatório iluminista que vivemos. Como vimos, a crise do conhecimento atinge a escola e conseqüentemente o professor, os intelectuais que lidam com o ensino-aprendizagem. A crença de que somente pela razão é que podemos libertar as pessoas, atinge o professor, profissional que ilumina o caminho dos *a-lunos*, ou seja, dos seres que não têm luz. Ao invés de se sentir privilegiado enquanto mediador do ensino, o professor sucumbe ao canto triste da razão instrumental.

O sofrimento cotidiano do professor pode ser relacionado com a crise mais geral em função das próprias particularidades da profissão docente. Como lembra Laville (2005, p. 118):

A profissão do professor é cheia de grandes pressões e expectativas da parte dos alunos, dos pais, da sociedade e, portanto, da instituição, e na qual, paradoxalmente, os recursos de avaliação da eficiência real do trabalho são insuficientes, por assim dizer nulos. Nessa clivagem se introduz facilmente o medo da incompetência, o temor de usurpar um lugar e de estar a todo momento sujeito a ver desmascarada essa usurpação.

De fato, o professor é pressionado, avaliado e julgado o tempo todo, e sendo visto muitas vezes como o pivô de todos os males. Diante da pressão e expectativa que a profissão acarreta e da complexidade e diversidade do mundo moderno surge o medo da incompetência, o temor de ocupar um lugar sem preparação para tal. E por vezes, o professor evita o próprio sofrimento com o estado de torpor e não sente prazer ou sensação de vida na profissão. Enquanto todos relaxam o professor se preocupa com a

matéria do dia seguinte, corrige provas e trabalhos, participam de cursos, novos concursos e congressos.

Ademais, como lembra Nóvoa (2002), os professores vêm sendo tratados pela sociedade como profissionais de questionável qualidade, carregando o fardo de uma sociedade injusta, desigual. Aliado à precariedade material e humana das escolas e da sua própria qualificação enquanto docente, o profissional não mais recebe o respeito de outrora, passando a receber salários inferiores a outras categorias profissionais e se submetendo a jornadas de trabalho incompatível com as necessidades de aperfeiçoamento constante.

Os problemas enfrentados pelo professor diante de uma realidade adversa, ao fazer cair por terra os ideais que nutriam em relação à profissão, aumentam ainda mais o investimento afetivo e cognitivo exigido no cotidiano de trabalho, agravando o seu sofrimento. Na prática, o que não funciona em sala de aula, ou que o aluno não conseguiu aprender, redundando em desgaste e sofrimento. Muitos professores hoje são acometidos pela *síndrome de Burnout* que atinge diversas profissionais, causando desencanto, baixando a auto-estima e provocando o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão.

Com a instabilidade do papel social, a crise de identidade e com a auto-estima baixa, o professor não encontra espaço de interação entre as dimensões profissionais e pessoais, para dar um sentido à sua atuação. Na concepção de Nóvoa (2002, p. 24), a desvalorização progressiva atinge o docente como pessoa, e a própria formação não ajuda muito nesse sentido, na medida em que “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Ao enfatizar a inter-relação entre a pessoa do professor e a profissão docente, Nóvoa (2002) destaca a formação do profissional como ser humano, em suas múltiplas dimensões. A valorização do professor, passa pela valorização pessoal e recuperação do seu papel social e da sua autonomia. Portanto, a forma como o professor vive a profissão é tão importante como a forma que ensina, pois a insatisfação pessoal e a falta de motivação, além dos males causados ao profissional, podem causar indisposição com os estudantes. Quando os aspectos intelectivos e afetivos não se conectam no fazer pedagógico, o professor não consegue prazer e provoca a desmotivação do aluno, apelando para enfadonhas exposições, gritos e castigos. A insatisfação atinge o aluno como uma peste contagiante que se reverte para o próprio professor, num círculo vicioso.

Sabemos que a tarefa de transmitir conteúdo pode ser cansativa tanto para o aluno como para o professor, sobretudo quando este tem dificuldade em organizar o trabalho pedagógico e gerir a sala de aula. O professor tem a função de mediar a aprendizagem do aluno e prover a estrutura necessária para que o educando assuma o estudo de maneira responsável e autônoma. Além do esgotamento com a atividade de expor conteúdos, o professor que não consegue organizar o ensino termina por não atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem. Assim, não cabe mais a figura do professor como dono do saber e reprodutor de conteúdos, pois as transformações sociais exigem práticas mais participativas e coletivas que atendam às diferenças pessoais, étnicas e culturais.

No que se refere ao professor em relação a si mesmo, cabe a busca por um aprimoramento pessoal que abranja a ludicidade, a corporeidade, a afetividade, a sensibilidade estética, enfim, a reflexão crítica sobre si mesmo, diante sua ação profissional. E mais, que o professor tenha autonomia para buscar seu próprio conhecimento, aprendendo a aprender, a problematizar, a questionar e investigar sua própria experiência, produzindo conhecimento.

Cada professor tem um jeito de ser e um jeito de organizar o trabalho pedagógico fruto das experiências anteriores, saberes adquiridos, valores, sentimentos, crenças, convicções, enfim de suas histórias de vida. A sua formação é fruto de saber acadêmico, escolar, universitário, dos saberes adquiridos nos cursos de formação, mas também dos saberes intuitivos adquiridos em sala de aula, espaço de formação por excelência, para o qual convergem reprodução e inovação (Tardif, 2002).

Por outro lado, é importante lembrar que os professores vivem num espaço carregado de emoções, afetos, interações, conflitos. Em cada sala de aula o professor vive um universo diferente, no relacionamento com os alunos, que exige muita atenção no diagnóstico, na percepção das diversas situações. Trata-se de um trabalho que não depende só dele. Labaree (*apud* Nóvoa, 2002, p. 23), ressalta que “contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno: Um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado defende um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno”.

Diante da complexidade do seu trabalho, o professor necessita de uma sólida formação inicial e continuada, para que possa ajudá-lo na tarefa de educar e educar-se de maneira lúdica e estética. Como diz Luckesi (2000, p. 26), “na medida em que agimos ludicamente, criamos nosso mundo e a nós mesmos de forma lúdica”. Pensando dessa maneira abordo a seguir algumas reflexões sobre o significado das atividades lúdicas e estéticas na perspectiva da educação do professor.

As dimensões lúdica e estética na educação do docente

Diante da crise da modernidade e dos seus efeitos sobre o professor e seu trabalho docente, cabe refletir como as dimensões lúdica e estética podem contribuir para o processo pessoal de crescimento do professor e para o seu trabalho pedagógico, tendo em vista a recuperação prazer de ser professor. Para isso, me reporto primeiramente à formação do professor como ser humano, com todas as implicações sensoriais, sensíveis e pedagógicas.

Neste sentido, com o intuito de responder o que é e quais os efeitos da atividade lúdica para o sujeito, Luckesi (2002) oferece uma contribuição quando aborda a questão da ludicidade e das atividades lúdicas de um ponto de vista interno e integral, ou seja, enfocando “a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia” (22). O autor define atividade lúdica como aquela que propicia a experiência plena para o sujeito, o que significa a vivência de uma experiência em que o sujeito se entrega de corpo e alma. Nessa entrega o sujeito tem oportunidade ímpar de resgate do sentimento de si mesmo:

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadas da vida (Luckesi, 2000, p. 40).

O professor como um ser humano necessita de experiências plenas, que ativem as suas diversas dimensões, os diversos aspectos de sua personalidade, de maneira lúdica e estética. Isso exige o investimento num saber corporal cada vez mais desprezado e que tende a levar o professor a assumir apenas o pensamento discursivo como forma de conhecimento, além de posturas por vezes distanciadas do seu jeito de ser.

A personalidade do professor, suas habilidades e talentos são citados por Tardif (2002) como fatores importantes para o êxito do professor. Conforme aponta esse autor, “nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (p. 265).

No aspecto da interação é importante ressaltar que as atividades lúdicas podem contribuir para o amadurecimento emocional do professor, acarretando a melhoria do convívio social e das competências necessárias nas situações educacionais. Nestas, ao mesmo tempo em que fornecem prazer, as atividades

lúdicas desenvolvem diversas habilidades entre os alunos, exercitando papéis a serem desempenhados na sociedade. Podemos acentuar particularmente a contribuição do jogo para a distensão e assimilação da realidade (dissolução de conflitos, compensação de necessidades não satisfeitas), para a expressão de ideais humanitários (realização de sonhos, fantasias), revelação de medos, angústias, tensões, frustrações e para a integração de experiências já vividas.

Existem outras formas de atividades lúdicas pouco exploradas na escola, a exemplo da festa, que podem se constituir num valoroso caminho para o relacionamento humano e para a reintegração de valores perdidos, contribuindo assim para a nossa discussão. Sabemos que no Brasil, a festa se constitui em muitas comunidades uma força, uma forma de resistência, que tem como arma a sensualidade e a espiritualidade. Muniz Sodré (1988) fala da festa como um “jogo como libertação” que revigora o sujeito que dela participa, restaurando a sua integridade. O autor trabalha com a situação característica da diáspora negra no Brasil, onde a escravidão implicou *desterritorialização*, isto é, desenraizamento de indivíduos, transplantados de seu lugar próprio para a organização de um outro, longe de sua família e amigos. No novo ambiente, tratado como bicho, o escravo africano passa a trabalhar nas terras do senhor, dono de sua força física, por vezes morrendo de nostalgia (“banzo”).

No entanto, segundo Sodré (1988), os dispositivos de dominação utilizados pelo senhor não conseguiram acabar por inteiro com as transversalidades, nem sufocar a preservação da memória originária ou da criação cultural no meio da escravaria. “E essa criação era propiciada pelo jogo, tanto na forma do culto mítico religioso como do ludismo festivo que se esquivava às finalidades produtivas do mundo dos senhores” (p. 122). Ao dançar, por exemplo, os escravos constituíam uma roda, onde dando as costas para o senhor constituíam um novo espaço tempo, criando a sua independência por meio do movimento sensual. A dança gera espaço e tempo próprio. Ali na roda ele passa a viver o seu corpo, expressar sua individualidade, mostrar toda sua sensualidade. “Por meio desse complexo rítmico chamado dança, o indivíduo incorpora força cósmica, com suas possibilidades de realização, mudança e catarse (p. 123). Dessa maneira a dança proporciona uma re-elaboração simbólica do espaço:

movimentando-se, no espaço do senhor, ele deixa momentaneamente de se perceber como puro escravo e refaz o espaço circundante nos termos de uma outra orientação, que tem a ver com um sistema simbólico diferente do manejado pelo senhor e que rompe limites fixos de territorialização dominante” (Sodré, 1988, p. 123).

A festa com suas danças, músicas e requebros se constitui então uma forma de resistência, um jogo de libertação, uma forma de renovar a força, de mostrar um jeito de ser, de reviver e transmitir os saberes

tradicionais míticos, intuitivos, sensuais, realimentando o poder de pertencimento a uma totalidade integrada. “tudo isso é capaz de suscitar comunhão e júbilo coletivos, que geram sentimentos de triunfo e dignidade para o oprimido” (idem, p. 127).

A contribuição das atividades lúdicas como um elemento da cultura se estende também ao campo educacional estrito da sala de aula. Sabemos que os cursos de formação nem sempre resolvem os problemas cotidianos emergenciais, pois a formação inicial acadêmica é bastante teórica, reduzindo as bases de formação sobre arte e ludicidade. Ademais, entre os professores que carregam a convicção de que o seu papel é de transmitir conteúdos, as atividades lúdicas só devem existir na escola se o objetivo for a transmissão, a fixação e a avaliação de conteúdos. Hoje o professor é visto não como um sujeito que ensina repassando conteúdos alheios à experiência de vida do aluno, mas como alguém sabe como organizar o ensino, utilizando atividades lúdicas e estéticas como forma de atingir a plenitude do sujeito.

A racionalidade instrumental característica da modernidade atingiu também o campo da arte e seu ensino, tornando-os mais intelectualizados, reafirmando os preceitos iluministas. Como vimos, ao colocar o saber intelectual como única forma de conhecimento a modernidade destituiu a dimensão sensível do campo do saber. Isso contribuiu para a desvalorização da arte como forma de conhecimento. Da mesma forma que outras atividades lúdicas, as preocupações artísticas tornam-se um desperdício, perda de tempo, em face do progresso e das atividades consideradas sérias.

Como forma de conhecimento e de desenvolvimento de relações humanas, a arte sempre apela para uma aglutinação de interesses que são comuns ao homem ou a determinado grupo humano em particular. Existe presente no ser humano um impulso exploratório de inovação, um impulso gregário de integração que leva o sujeito a uma constante busca coletiva.

Langer (1982) define arte como a prática de criar, construir ou produzir formas perceptíveis (e não apenas sensoriais, pois se oferecem mais à imaginação que aos sentidos exteriores) expressivas ou simbólicas do sentimento humano, ou seja, da experiência interior, da sensibilidade e da emoção. A expressão simbólica, diz ela, estende o nosso conhecimento para além do campo de uma experiência real (p. 85). Não se trata de uma expressão conceitual de uma idéia. Afinal de contas, para dizer a realidade podemos nos servir das palavras, já que a linguagem é o nosso principal instrumento de expressão conceitual. A autora se refere à transmissão de uma experiência subjetiva. O símbolo lingüístico discursivo não reflete a trama dinâmica do sentimento, com as suas tensões e resoluções indeterminadas e organicamente interdependentes, enfim, não descreve exatamente a real natureza do

sentimento que queremos expressar. Por isso, “a expressividade da Arte semelha a de um símbolo [do sentimento] e não a de um sintoma emocional”, formulando nossas idéias de experiência interior: “como um símbolo, ela formula nossas idéias de experiência interior, assim como o discurso formula nossas idéias de coisas e fatos do mundo exterior” (Langer, 1982, p. 87).

A especificidade da relação da arte com o sentimento a torna inseparável de sua expressão, como uma metáfora da realidade subjetiva. Utilizar a arte como um mero discurso sobre um tema, portanto, significa empobrecê-la, redundando em conteúdos disciplinares sem vitalidade e sem emoção. “A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. [...] A Arte objetiva a *senciência* e o desejo, a consciência de si próprio e a consciência do mundo, as emoções e os humores, que geralmente são tidos por irracionais” (p. 87).

Embora a vida do sentimento não seja irracional, o modelo de civilização em que vivemos assim o coloca, delegando a arte a um plano inferior em relação ao simbolismo discursivo. Dessa maneira fica marginalizada uma das formas de acesso à experiência interior, sacrificando nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção. Para Langer (1982) a contribuição da arte para a cultura reside no oferecimento de formas à imaginação, definida como “traço mental tipicamente humano - mais antigo do que a razão discursiva; [sendo] provavelmente a fonte comum do sonho, da razão, da religião e da observação geral verdadeira” (p. 88).

O valor cognitivo da arte reside na simbolização do sentimento, no entendimento da sua natureza, na agilização da imaginação, mas, como lembra Langer (1982), a sua influência sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual, formando nossa experiência emotiva, fortalecendo a cultura, gerando assim as diversas maneiras de sentir de uma comunidade em um tempo histórico preciso. Por isso, afirma a autora, o descaso pela educação artística equivale a descaso pela educação do sentimento. Além de desenvolver a qualidade do sentimento, a arte exerce influencia sobre as vidas, enriquecendo as visões interiores, conferindo importância emocional ao mundo, impregnando de vitalidade as imagens que temos da realidade. “As artes objetivam a realidade subjetiva, e subjetivam a experiência externa da Natureza. A educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que a negligencia se entrega à emoção amorfa” (p. 90).

Na escola, a arte, como uma das formas de desenvolvimento estético, procura na atualidade conjugar o fazer, o apreciar e o refletir sobre arte, ativando os mecanismos sensíveis. Entretanto, Duarte Junior (2004) faz uma crítica ao ensino de arte no Brasil que segundo ele apela mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para a educação da

sensibilidade. Com isso, termina havendo uma supremacia do aprendizado verbal sobre as habilidades motoras. Além do mais, a transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte não vem acompanhada da valorização da capacidade sensível. Reafirma-se o privilégio do conceito, do discurso, do argumento sobre um objeto, em detrimento do fazer, do sentir, do experienciar. Perde-se assim a oportunidade de aproveitamento da arte como um tipo de conhecimento que estabelece pontes entre o saber sensível e a capacidade abstrativa simbólica no contexto escolar.

Refletir sobre a crise da modernidade e apontar formas de transversalidades e de resistência implicam reconhecimento da necessidade de uma formação continuada que ajude o professor a recuperar o prazer e o significado da profissão docente. O professor tem que ser formado não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação melhor consigo mesmo e com as comunidades locais, daí a importância de projetos de investigação-ação nas escolas.

Considerações finais

O projeto civilizatório e o domínio da natureza, não trouxeram a felicidade e a satisfação que poderíamos esperar diante dos progressos científicos, criando uma tensão entre o campo dos desejos e o da realidade existente, particularmente na área educacional. O iluminismo ao desenraizar o professor do seu próprio corpo, da sua individualidade e subjetividade, do saber local de sua comunidade, enfim, dos seus interesses e paixões, terminou provocando uma tensão, um sofrimento, uma dor.

Assim, a dor de ser professor, que como vimos passa pela negação de saberes, pela desqualificação da imagem social, pela crise de identidade, pela proletarização, pelas condições de trabalho aviltante, pela falta de formação continuada para atendimento às diferenças leva à exaustão e à convivência com um ambiente cada vez mais desencantador. O grau de tensão aumenta cada vez mais o desgaste e impede a tranquilidade, o sorriso e a escolha de atitudes e valores humanos apropriados para as diversas situações.

Nesse sentido ressaltamos que as atividades lúdicas e estéticas podem contribuir para o professor no processo vital de humanização e inserção na vida como ser cultural, o que pode ajudar na instauração de um processo educacional mais sensível, prazeroso, motivante, alegre, significativo, em uma palavra, belo. A cultura escolar não pode se limitar aos aspectos intelectuais, ao conhecimento lógico, mas abranger a totalidade da vida na sua plenitude e beleza. A escola não pode se distanciar da cultura local, que constitui a raiz do sujeito, mas entender o jogo e a arte como produtores e produtos

da cultura, que possibilitam a apreensão da realidade, a fluência da cultura e a formação simbólica dos participantes.

As manifestações lúdicas e estéticas, como formas de resistência, conduzem a uma não aceitação da realidade do jeito que ela é, induzindo a novas experimentações. Dessa maneira elas cumprem funções regeneradoras, ajudando na criação de respostas de luta e de fuga, criando vitalidade, envolvimento e garra. Por isso advogamos a necessidade uma formação sólida que possibilite a vivência lúdica e estética e a reflexão sobre o papel dessas atividades, não como forma de transmissão de conhecimentos, mas como uma forma de produção que contribui para uma compreensão mais integral da vida.

O exercício da felicidade passa pela recuperação do tempo civilizatório, ancestral, escamoteado pela razão instrumental, pois afinal de contas, reconhecer que fomos mal sucedidos no campo de prevenção do sofrimento implica busca de uma remediação possível. Nesse sentido, a crítica da sociedade que “adoece” o individuo se coloca como fundamental. E aqui se inscreve a recuperação das dimensões lúdica e estética, como forma de re-inventar a escola, não apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como lugar de vida e de atendimento às diversidades.

Referências

- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2004.
- LANGER, Susanne. *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- LAVILLE, Claudine Blanchard. *Os professores – entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.
- LUCKESI, Cipriano (org.). *Ludopedagogia*. Ensaio 1: educação e Ludicidade. Salvador: Ufba/Faced, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 1, 2000.
- _____. Ludicidade e atividades lúdicas. PORTO, B (org.), *Ludicidade: o que é isso mesmo?* Salvador: EDUFBA, p. 22-60, 2002.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Resumo: Este artigo reflete sobre a contribuição da arte e da ludicidade na formação continuada do professor, diante da crise da modernidade e do estresse causado pela atividade docente em condições adversas. Parte de algumas noções sobre a crise mais geral da sociedade durante a modernidade e da influência do racionalismo em todas as áreas do saber; enfatiza depois a questão do desencanto do professor com a profissão; e finalmente, reflete sobre as dimensões lúdica e estética na formação continuada do docente, tomando como referência o jogo, a arte e a festa.

Palavras-chave: Arte-educação; Ludicidade; Formação docente; Formação continuada.

Abstract: This article reflects upon the contribution of the art and of the ludicidade in the continued formation of professor, before the crisis of the modernity and of the stress caused by the educational activity in adverse conditions. Here, three aspects are raised: the most general crisis of the society during the modernity and the influence of the rationalism in all of the areas of the knowledge; the disenchant of the professor with the profession; and finally, the discussion about the *ludus* and aesthetics dimensions in the continued formation of professor, taking as reference the game, the art and the party.

Key-words: Art education; Ludicidade, Educational formation; Continued formation.