

INCLUSÃO, ARTE E DOCÊNCIA: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

INCLUSIÓN, ARTE Y DOCENCIA: CAMINOS PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

INCLUSION ART AND TEACHING PATHWAYS TO PEDAGOGICAL INNOVATION

Marcelo Bafica COELHO¹

Maria Angélica Augusto de Mello PISETTA²

RESUMO: O Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica tem nos proposto, enquanto professores pesquisadores, repensar nossos processos formativos e os processos de formação que praticamos, de forma colaborativa. Neste trabalho, pretendemos refletir sobre a docência em tempos de discurso universitário impactado pelos rumos do capitalismo atual, em que a autoria do professor pode ser um desafio, proposto na construção permanente de uma docência sempre em questão. Em virtude da pulverização do estilo e da subjetividade do professor na atualidade, vivemos uma constante demanda por aperfeiçoamento. Além disso, quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Para tornar a educação um espaço de diálogo entre tamanha variabilidade, precisamos buscar novos caminhos para a inovação pedagógica que se faz necessária. Mas o que seria inovação pedagógica? Nossa proposta é nos posicionar e pensar esse conceito em articulação com o processo de inclusão e interculturalidade. Neste sentido, elegemos, entre outros, a arte como um dos recursos potenciais para o questionamento de currículos ainda colonizados e colonizadores. Refletir, criar e debater são ações que defendemos como resposta às exigências emancipatórias do presente momento histórico e do cenário político em que estamos imersos.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação pedagógica. Inclusão. Interculturalidade. Arte. Docência.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF) – RJ – Brasil. Professor Adjunto de Filosofia da Educação e de Epistemologia das Ciências da Educação. Doutor em Educação e Ciências Humanas pela PUC-Rio. Pesquisador associado ao GAP(E) – Grupo Alteridade Psicanálise e Educação; ao NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior; e ao FORMAR – Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-1456-0669>>. E-mail: marcelobaco1@gmail.com

² Universidade Federal Fluminense (UFF) – RJ – Brasil. Professora adjunta de Psicologia da Faculdade de Educação da UFF. Psicanalista, doutora em Psicologia, especialista em psicologia clínico-institucional, modalidade residência (UERJ). Atualmente, pesquisa discursos na escola, inclusão de alunos autistas na educação infantil e o brincar e subjetivação da criança. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-9288-260X>>. E-mail: angelicapisetta@gmail.com

RESUMEN: *El Observatorio Internacional de Inclusión, Interculturalidad e Innovación Pedagógica nos ha propuesto, como profesores investigadores, repensar nuestros procesos formativos y los procesos de formación que practicamos, de forma colaborativa. En este trabajo, pretendemos reflexionar sobre la docencia en tiempos de discurso universitario impactado por los rumbos del capitalismo actual, en que la autoría del profesor puede ser un desafío, propuesto en la construcción permanente de una docencia siempre en cuestión. En virtud de la pulverización del estilo y de la subjetividad del profesor en la actualidad, vivimos una constante demanda por perfeccionamiento. Además, cuanto más se amplía el derecho a la educación, cuanto más se universaliza la educación básica y se democratiza el acceso a la enseñanza superior, más entran al espacio escolar sujetos antes invisibilizados o desconsiderados como sujetos de conocimiento. Para hacer de la educación un espacio de diálogo entre tamaña variabilidad, necesitamos buscar nuevos caminos para la innovación pedagógica que se hace necesaria. ¿Pero qué sería la innovación pedagógica? Nuestra propuesta es posicionarnos y pensar ese concepto en articulación con el proceso de inclusión e interculturalidad. En este sentido, elegimos, entre otros, el arte como uno de los recursos potenciales para el cuestionamiento de currículos aún colonizados y colonizadores. Reflexionar, crear y debatir son acciones que defendemos como respuesta a las exigencias emancipatorias del presente momento histórico y del escenario político en que estamos inmersos.*

PALABRAS CLAVE: *Innovación pedagógica. Inclusión. Interculturalidad. Arte. Docencia.*

ABSTRACT: *The International Observatory of Inclusion, Interculturality and Pedagogical Innovation has proposed to us, as research professors, to rethink our formative processes and the processes of formation that we practice, in a collaborative way. In this work, we intend to reflect on teaching in times of university discourse impacted by the current capitalism, in which the authorship of the teacher can be a challenge, proposed in the permanent construction of a teaching always in question. Due to the spraying of the style and the subjectivity of the teacher in the present time, we live a constant demand for improvement. In addition, as the right to education, the universalization of basic education and the democratization of access to higher education are expanded, more and more people enter into the school space who were previously invisible or disregarded as subjects of knowledge. In order to make education a space for dialogue between such variability, we must seek new paths for pedagogical innovation that is necessary. But what would be pedagogical innovation? Our proposal is to position ourselves and think this concept in articulation with the process of inclusion and interculturality. In this sense, we chose, among others, art as one of the most potent resources of questioning curricula in response to the emancipatory demands of the present historical moment and the political scene in which we are immersed.*

KEY WORDS: *Pedagogical Innovation. Inclusion. Interculturality. Art. Teaching.*

Introdução

O Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE) é formado por uma rede de pesquisadores que tem como objetivo principal investigar contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas no processo de formação de educadores em universidades nacionais e internacionais, por meio de variadas metodologias e de subprojetos de pesquisa que serão desenvolvidos colaborativamente pelas universidades participantes, sendo respeitadas as demandas regionais de cada Instituição de Ensino Superior (IES).

Imersos em um momento de crise e mal-estar na educação, que nos insere em uma constante demanda de produção e aperfeiçoamento, entendemos que a proposta do OIIIIPE é uma forma de reação coletiva em busca de reencontrar novos sentidos profissionais, reconstruindo identidades a partir de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de valorização profissional, sublinhando as dimensões reflexivas do trabalho docente. Não desconsideramos que o mal-estar expresso no campo da educação reflete um discurso histórico-social, inconsciente em sua força de subjetivação e faz emergir uma dinâmica social desaguada na docência.

Deste modo, em conformidade com o projeto do OIIIIPE, temos buscado evidenciar saberes-fazeres docentes que promovam práticas formativas inovadoras, mais afinadas às diferenças pessoais, locais e culturais de onde emergem. Tais práticas são aqui compreendidas como aquelas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, baseada, entre outros aspectos, em lógica disciplinar e universitária, na pura transmissão de conhecimentos científicos. O que seriam práticas formativas inovadoras? Cunha (2010, p. 24-27) nos fornece pistas iniciais:

- a) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída; a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que relaciona sujeito e objeto;
- b) a gestão participativa, onde há uma quebra com a estrutura vertical de poder e requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade;
- c) a reconfiguração de saberes, por meio da qual o que se propõe como novo é o abandono das estratificações dualistas entre sujeito/objeto, saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos;

- d) a reorganização da relação teoria/prática, onde se assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade sociocultural que contextualiza a prática educativa; compreende a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva;
- e) a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, porém respeitando os ritmos e flexibilidades da construção coletiva;
- f) a mediação, que assume a inclusão das relações sócio afetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento;
- g) e o protagonismo, que rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade; compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento.

Apostando que o processo de formação do professor na universidade precisa estar pautado na (re)invenção de novos *saberes fazeres*, buscaremos desenvolver um ensaio, destacando, principalmente, o potencial da arte, da afetividade, do desejo, das relações pessoais e do diálogo nos processos formativos. Antes, porém, vamos apresentar, mesmo que brevemente, um pouco do contexto problemático no qual estamos inseridos.

Alguns desafios para a docência no contexto atual

O campo da Educação como um todo, como se sabe, é vastíssimo. São inúmeras as possibilidades de análise teórica, assim como de efetivação das ideias sobre os processos educativos. O fenômeno, em si, é multidimensional. O ato pedagógico envolve as partes cognitiva, emocional, relacional, social, institucional, política, entre outras. Por esta mesma razão, o mundo inteiro ainda encontra dificuldade para enfrentar os problemas educativos que se apresentam. Afora alguns exemplos específicos, restritos frequentemente aos países desenvolvidos ou esporádicos em relação aos países em desenvolvimento, para os sistemas educacionais não é uma tarefa fácil proporcionar uma educação que seja ao mesmo tempo de qualidade e estimulante para os educandos.

O exercício pedagógico, assim, é algo que precisa constantemente ser aperfeiçoado. Apesar das muitas teorias e métodos de ensino disponíveis, alguns com mais de um século de criação, é comum encontrarmos no “chão da sala”, conforme o jargão educacional brasileiro, *professores que respondem com ações repetitivas* cada vez que se

defrontam com problemas de indisciplina ou de desatenção dos estudantes. Para cada falta de ordem ou distração dos alunos, alguns docentes reagem da mesma forma, obtendo assim o mesmo resultado, infelizmente, nem sempre satisfatório. Ou seja, a maioria dessas respostas são condicionadas. As queixas frequentes dos professores em torno da docência configuram um pouco o quadro das condições desse condicionamento. Em termos gerais, poderíamos nos questionar: o que condiciona essas queixas?

Dubet (1997) articula essas questões a partir de sua pesquisa sociológica sobre a violência nas instituições, inclusive a escola, identificando as mudanças sociais que se fazem notar na educação formal, sobretudo nos embates relacionais no seio da escola. Alimentado por sua experiência docente junto a alunos pré-adolescentes do ensino público francês, ele sublinha que as repercussões do imperativo capitalista vigente se fazem notar pela violência institucional que situa o aluno numa posição antecipada de fracasso escolar, através de expectativas idealizadas manifestadas por um ensino quantitativo e massificante, apartado da realidade dos mesmos e com um currículo impossível de ser cumprido, tendo em vista o tempo previsto para sua execução. E na massa dessa onda social que condiciona os atos docentes, o autor destaca a força da deterioração dos lugares sociais consagrados do professor e do aluno, que tomaram forma, sobretudo com o advento do racionalismo.

Estamos diante, dessa feita, segundo Dubet (1997), com uma realidade complexa a ser construída, que demanda a invenção de normas e condições de relacionamento que garantam a construção do conhecimento. Pozo (1998) também faz referência a esta massificação da informação e exigência social em torno da aprendizagem, que instaura na profissão docente uma voracidade crescente por “atualização”, nomeada pelo autor como “sociedade da aprendizagem”. São sempre novas tecnologias e técnicas que deixam o professor numa condição e num lugar social de resto, destituído de uma posição de mestria, já datada em termos sociais. Podemos perceber que, se por um lado exigências de autonomia e performance passam pela aquisição de conhecimentos (podem passar), por outro lado, o hedonismo e o imediatismo das relações contemporâneas (BAUMAN, 1998) tem colocado em xeque o valor social atribuído ao saber e ao professor.

Além disso, grande parte das ações funcionam quase como *revides* frente a uma situação desconfortável em que se encontram. Há casos que o retorno docente se dá por meio do *desinteresse*. Diante de uma circunstância de desobediência e de ausência de interesse por parte dos alunos, o professor acaba por se acomodar e refletir o desânimo que encontra, presa fácil de uma dinâmica discursiva que o aliena subjetivamente. A aula é

ministrada para os poucos estudantes que demonstram se importar com a matéria. Mesmo assim, o mal-estar docente é estabelecido. Aos poucos, a relação educativa com o conjunto da turma vai se fragmentando, é quando professores e alunos passam a expressar essa falta de vitalidade no cotidiano das salas de aula e até mesmo na própria vida. A dimensão do encontro e da relação que faz do saber uma produção com o outro se esvai, deixando evidenciado o que Lacan (1992) acentua forjar o discurso universitário: o saber como agente do vínculo social. Nestes termos as relações só se constituem – numa fragilidade anunciada por tantos autores na atualidade – para “operacionalizar” a circulação de um saber autônomo, fugidio, burocrático e impessoal.

Outra das respostas tradicionais é a *repressão*. É frequente que em casos relatados como esses, alguns professores devolvam a agressividade, exercendo de forma autoritária o poder institucional que possuem. Isso não quer dizer que defendamos a proibição total a tal recurso. O que questionamos é a utilização rotineira e irrefletida, sem que sejam estimuladas as possibilidades de inventividade pedagógica que estão a nossa disposição.

É preciso que reflitamos sobre o fazer pedagógico de uma forma global. As ações desenvolvidas em sala de aula são resultantes de uma pedagogia que se opta por fazer de forma consciente ou não. Por outro lado, como bem salienta Rubem Alves (2014, p. 16): “Há que se considerar a possibilidade de que o ato pelo qual as ideias se organizam não seja fruto das decisões do eu que pensa. Forçadas a marchar numa direção única, elas se rebelam”. Uma dimensão outra se manifesta no ato, sobretudo o que se impõe na repetição. Para além da subjetividade do professor que padece da repetição, o que este ato revela de automático em termos de discurso?

Algumas perguntas devem sempre ser refeitas: quem são os estudantes a que me direciono? Quais são suas expectativas? No momento histórico que nos encontramos, quais são os conteúdos e valores importantes a serem trabalhados? Como está sendo realizada efetivamente minha prática? Qual o grau de satisfação que obtemos? Os alunos se sentem estimulados? Qual o grau de reflexão política que estamos atingindo coletivamente? Estou dando abertura para que todos possam livremente expressar suas opiniões? Etc.

Questões que tem como pano de fundo o desejo de um sujeito que se constitui não apenas como produto do discurso de um Outro impessoal. Desejo particular e inacabado, que se alimenta das brechas, da ausência de um saber pronto ao qual aderir. Um desejo avisado de que seu fazer é sempre algo por vir.

Assim, como mencionamos, neste trabalho pretendemos produzir uma reflexão que nos ajude a elencar alguns critérios ou pontos específicos que julgamos promissores para termos bons resultados diante dos desafios didáticos que se apresentam. Seriam estes critérios elementos suficientes e caracterizadores da inovação pedagógica? Eles nos ajudam a responder as perguntas acima?

Perspectivas para a inventividade pedagógica

A primeira perspectiva que deve ser reavaliada em relação ao contexto educacional talvez seja a valorização da dimensão dos afetos. Sozinha, esta já é uma temática ampla com inúmeros desdobramentos. Sem perder de vista os elementos cognitivos, tradicionalmente mais valorizados por força do racionalismo que funda a universidade, consideramos que a dimensão do desejo³, tal como a explicita Lacan (1992), coloca em cena os condicionantes subjetivos que nos atravessam como respostas particulares que proporcionam a construção de um saber, via possível da expressão afetiva de qualquer natureza.

Nessa dimensão, com bem explicita Lacan (2005), o afeto por excelência, que não engana e pode por isso ser representativo da força pulsional dos afetos em geral, é a angústia, afeto do que não tem nome na experiência humana, fronteira entre o subjetivo e o que provém do Outro. É também nessa fronteira que se constitui o desejo do homem, segundo o autor, marca de sua separação das determinações automáticas do Outro que nos invadem pelo discurso. Nestes termos o autor esclarece que a angústia demarca essa fronteira em sua dinâmica, que nos separa e aproxima do Outro, através das relações que estabelecemos no laço social. Essa dimensão é fundante das relações e mais especificamente da que nos concerne aqui, a relação professor-aluno.

Neste sentido, é preciso dar especialmente destaque à *relação que se estabelece* dentro de sala de aula. Como um todo, este é um exercício que extrapola os limites escolares ou acadêmicos. Para que sejam formados indivíduos com capacidade crítica, é preciso que haja, de fato, a possibilidade de diálogo. Tais relações, fonte e possibilidade de toda construção particular, se sustenta no laço social que permeia todo vínculo humano. Assim, tematizar as relações requer que nos detenhamos um pouco ainda nas condições inconscientes do laço social que nos demanda.

³ Para esclarecer: consideramos, aqui, que a dimensão dos afetos é submetida a do desejo.

Isto não quer dizer, entretanto, que cada sujeito não deva dar conta de seus proferimentos linguísticos uma que vez que estes sejam enunciados. Há, segundo o pensador alemão Jürgen Habermas (2004), pretensões de validade que são erguidas cada vez que falantes entram numa situação comunicativa. O *telos* do diálogo, isto é, a direção para qual aponta o ato comunicativo, é a possibilidade dos falantes questionarem as proposições dos outros interlocutores, assim como refletirem sobre as próprias opiniões que sustentam.

Parece que esquecemos que podemos estar errados e mudar de ideia. Esse é o pressuposto da argumentação. Quando há consenso não há, de início, maiores problemas. Mas, quando a controvérsia se instala, é preciso exercitar o processo de autorreflexão, a prática do respeito ao outro participante do diálogo, dentre várias outras habilidades que são necessárias à práxis discursiva.

Em pesquisa realizada junto a estudantes de licenciaturas no ano de 2014, obtivemos pistas discursivas sobre a importância da sensibilidade docente no processo de ensino-aprendizagem. Em caráter ilustrativo, trazemos alguns excertos conforme quadro 1:

Quadro 1: Sensibilidade Docente

O diálogo é fundamental! Tenho sempre boas recordações das aulas de literatura em que abordávamos textos que trouxeram algumas problemáticas atuais e depois podíamos debater junto à orientação do professor, sobre o tema. Era um momento de grande aprendizagem (R3).
Os saberes cotidianos de contato com o outro, respeito e educação pelo outro (R4).
O saber de gostar realmente daquilo que faz como um simples contar de história, uma maneira de se expressar na voz, entre outras (R17).
Um ensino de História que ressalte o papel de outros atores sociais, além dos costumeiros “heróis nacionais” sempre da classe dominante (R56).
A sensibilidade do professor de perceber as diferenças e tratá-las de forma que seja possível um aprendizado acessível a todos os alunos (R57).
O professor deve ter a sensibilidade de se adaptar as culturas em que está inserida na sala de aula e mostrar aos alunos que se devem respeitar as diferenças (R61).

Consciência social por parte do professor e também dos alunos dessa sala de aula (R63).
Saberes como respeito ao outro independente das diferenças é fundamental, bem como partir da ideia de que da mesma forma que alguém pode ser diferente para mim e, por isso me causar estranhamento, eu também posso causar estranhamento a essa pessoa por ser diferente dela (R93).
Práticas que enalteçam e valorizem as diferenças, sem que a discriminação ocorra (R102).
Saber lidar com as diferenças e tomar as decisões certas para cada situação (R131).
Mostrar que existem diferenças, todos nós somos diferentes e não é por isso que somos melhores ou piores do que os outros. E que devemos respeitar todos (R145).
Demonstrando as diferenças de uma forma respeitosa e sempre que puder, relacionada com o conteúdo (R146).
O principal “saber” é o saber respeitar. Buscar entender e se adaptar àquelas diferenças, além de mostrar nas aulas que toda diferença tem seu valor (R195).
O esforço em entender o contexto social do aluno (R199).
A sensibilidade, a atenção, compreensão são os sentimentos necessários para atuar em sala de aula e enquanto estamos na graduação, necessitamos de mais prática (R204).

Fonte: Santiago e Akkari (2016) – adaptado pelos autores

Sensibilidade pedagógica poderia ser considerada como inovação? Em nossa opinião, esta talvez seja a ferramenta fundamental nesse processo. Compreendemos que inovar requer mudanças de atitudes e reinvenção de saberes e práticas, muito provavelmente do próprio cotidiano escolar. Assim, consideramos que relações dialógicas diante de conflitos e da relação com o conhecimento podem ser o início de profundas mudanças nas culturas, políticas e práticas de inclusão e interculturalidade nos espaços educacionais.

Pensando nas respostas do quadro acima, percebemos que uma mudança de postura, tanto dos professores quanto dos alunos, deve acontecer para não deflagrar despropositadamente uma agressividade quando somos questionados. É importante que valorizemos a elegância, o respeito no trato com outros interlocutores sem que se descuide

da profundidade das análises do tema em discussão. O que vemos frequentemente são julgamentos superficiais e apressados que se manifestam num tom de discórdia desnecessário. A polarização política dos últimos tempos em nossa sociedade reflete um pouco dessa baixa qualidade argumentativa. (COELHO, 2011).

Outra característica importante, de base, para a inovação pedagógica, é a dimensão da escuta do professor. Nossa sensibilidade será tanto mais aguçada quanto mais valorizarmos essa escuta, a despeito do conteúdo que tenhamos que ministrar. O referencial teórico e a dimensão prática da psicanálise, no que ela problematiza o sujeito em sua relação constitutiva do Outro, neste quesito, podem ser recursos preciosos para aprimorarmos nossa capacidade “auditiva” para entendermos o outro.

Quando estas dimensões não são valorizadas, o que vemos com frequência são aulas que não “acontecem”. A apatia dos alunos torna-se a regra, assim como a desmotivação de professores. No outro polo, temos o medo de errar, a vergonha. É comum encontrarmos em sala de aula, mesmo em contextos acadêmicos, estudantes que sentem uma tremenda angústia ao lhes ser direcionada a palavra.

Quando a vergonha se associa ao narcisismo exacerbado, sobretudo na neurose obsessiva, ou a níveis exorbitantes de exigência do meio, ela pode bloquear o ímpeto de interagir com o outro, impedindo a ação comunicativa, pois nada é suficiente diante de um *supereu* feroz que exige perfeição, nem tampouco diante de um professor severo, que se coloca diante da turma como se fosse um semi-Deus. (COELHO; ARREGUY, 2015).⁴

Trabalhar com inovação pedagógica requer atenção especial aos mecanismos psíquicos internos, às relações que se estabelecem entre professores, alunos e toda comunidade escolar ou acadêmica, em suma, a todos os aspectos problemáticos envolvidos na dinâmica educacional, assim como às alternativas promissoras que emergem de nosso cotidiano. Dentre tais alternativas, as potencialidades do trabalho com a arte merecem especial destaque.

Considerações finais e propositivas: a potencialidade da arte na reinvenção de saberes

⁴ Texto originalmente em francês, sem número de página, disponível em: <<http://www.analysefreudienne.net/blog/marcelo-bafica-coelho-les-inhibitions-de-la-parole-et-l-ecoute-dans-l-emergence-du-sujet-a-l-apprentissage/>>.

Buscamos explicitar que, para efeito deste ensaio, entendemos arte como manifestação que engloba todas as criações realizadas pelo ser humano e que expressa uma visão mais sensível do mundo, em nosso caso específico, da educação.

Assim, podemos dizer que transformar ou expressar saberes através da poesia, música, e outras múltiplas linguagens seria uma forma de reinventar saberes e produzir arte, enquanto prática criativa que permite novas leituras, visões de mundo e o (re)conhecimento das diferentes culturas. De acordo com Barbosa (2017, p. 3):

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional⁵ dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura.

Consideramos importante que o professor, enquanto sujeito da cultura, se aproprie de uma sensibilidade estética, desenvolvida nas relações com os objetos culturais e artísticos. Assim, acreditamos que a dimensão da arte pode potencializar mediações inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, à medida em que suas variadas expressões podem romper com paradigmas tradicionais e promover transformações de caráter individual, coletivo e institucional.

Em recente atividade realizada em uma disciplina do curso de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, foi proposta uma experiência com fotos de autoria de Sebastião Salgado, de crianças em situação de refúgio; a partir das fotos os grupos eram incentivados a pensar quem era aquela criança, o que gostava, o que temia e o que sonhava. Tal atividade provocou um debate profícuo no grupo, assim como a desestabilização de práticas pedagógicas tradicionalmente presentes no cotidiano escolar que incorrem em situações de preconceitos e barreiras à participação e à aprendizagem de alunos considerados diferentes, no sentido depreciativo e marginalizante do termo.

⁵ Segundo Susanne Langer, o pensamento/linguagem presentacional é aquele que capta e processa a informação através da imagem. O sistema presentacional corresponde à arte, através da qual temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. Por meio da linguagem presentacional, o ser humano consegue transmitir significados que não podem ser transmitidos através de das linguagens discursivas (científica ou linguística).

Outra atividade que merece nossa menção foi a prática de danças circulares como estímulo à integração e participação da turma de alunos do mestrado, e ainda como prática corporal que revitaliza a função do corpo na construção do saber; assim como a elaboração de memorial de formação e outras atividades que buscaram ampliar a criatividade e sensibilidade do grupo em relação à pesquisa como um processo cultural de encontro e (re)conhecimento com o outro.

Estes são apenas alguns exemplos, dentre muitos possíveis, que indicam práticas alternativas que obtiveram resultados promissores. Diante do que foi exposto até aqui, gostaríamos de continuar propondo algumas questões: como podemos compreender inovação pedagógica? Seria ruptura com o conhecimento fragmentário, departamental e disciplinar? Diálogo interdisciplinar ao nível da pesquisa, do ensino e da extensão como possibilidade de gerar a produção de novos conhecimentos com configurações substancialmente diferentes das que encontramos no debate epistemológico clássico? Diálogo intercultural como processo de abertura a outros saberes, enraizados na diversidade cultural? Desestabilização dos modelos epistemológicos dominantes?

Uma resposta possível talvez seja considerarmos o conjunto dessas questões como um todo, pois, conforme Tavares (2013, p. 70), a educação superior como educação popular implica a aceitação e o respeito por outras leituras e visões do mundo, o que quer dizer que se confere dignidade epistemológica aos saberes invisibilizados ao longo da história, mas também dignidade ontológica aos protagonistas desses saberes.

No OIIIPe temos operado com o conceito de inovação pedagógica como práticas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, baseada, entre outros aspectos, em lógica disciplinar e na pura transmissão de conhecimentos científicos. As práticas formativas inovadoras requerem posturas investigativas e o fortalecimento dos saberes mediante a participação ativa dos estudantes, entre outros aspectos.

Não temos a pretensão de afirmar nossas práticas como absolutamente inovadoras, apenas gostaríamos de salientar que muito ainda se pode fazer com relação à inovação pedagógica através da arte. Quando bem trabalhada, a dimensão artística pode contribuir como uma ferramenta didática e reflexiva importante dentro de sala de aula. É comum ouvirmos, hoje em dia, reclamações a respeito das distrações dos alunos. Sem o objetivo de atrelar o conceito de inovação à tecnologia, somos impelidos a reconhecer a atratividade que as novas tecnologias exercem. Computadores, celulares, games, etc., atuam diretamente na sensibilidade juvenil. Aulas “tradicionais” frequentemente não conseguem

fazer frente a essa quantidade de estímulos. O trabalho com a arte pode ser uma alternativa e os processos formativos precisam considerar esse aspecto para que as práticas educacionais sejam, sempre que for necessário, inovadas ou reinventadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Variações sobre o prazer**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2014

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

BARBOSA, A. M. **Arte, educação e cultura**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COELHO, M. B. Qualidade Argumentativa: Uma Competência Política na Esfera pública. In: BANNELL, R. I.; VILANOVA, R.; FENERICH, C. (Org.). **A Formação para a Cidadania e os Limites do Liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras., 2011, p. 7-212.

COELHO, M. B.; ARREGUY, M. E. Les inhibitions de la parole et l'écoute dans l'émergence du sujet à l'apprentissage. In: **Congres International Psychanalyse et Éducation: La place du sujet dans l'Éducation aujourd'hui**, 2015, Paris. Analyse Freudienne/Intervention aux Colloques/Congres International Psychanalyse et Éducation. Paris: Association Analyse Freudienne, 2015. v. 1. p. 1-7.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 3ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2010.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 222-231, 1997.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

LACAN, J. **O seminário, livro 10, a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

LACAN, J. **O seminário, livro 17, o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1992.

PISETTA, M. A. A. M. Reconstrução do fazer docente: psicanálise e sociedade. **Revista Teias**, v. 14, n. 32, 145-154, maio/ago., 2013.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. Epistemologia Freireana: dimensão crítico-dialética da formação docente. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (orgs). **Epistemologias da docência universitária**. Editora CRV: Curitiba, 2016. pp. 13-30.

TAVARES, M. A. Universidade e pludiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, São Paulo: Viena, nº 24, 2013.

Como referenciar este artigo

COELHO, Marcelo Bafica; PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Inclusão, arte e docência: caminhos para a inovação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1407-1420, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11651

Submetido em: 15/03/2018

Aprovado em: 19/06/2018