
TECENDO OS FIOS DA MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**WEAVING THE STRIPS OF MULTIDIMENSIONALITY OF PEDAGOGICAL PRACTICE***

Maria Cristina dos Santos Peixoto **

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão teórica sobre a fragmentação dos saberes/fazeres humanos, ainda existente no cotidiano de nossas escolas, reafirmando a necessidade do enfoque multidimensional da prática pedagógica, em suas dimensões humana, técnica e política. Ressalta conceitos sobre Educação e Didática, pontuando as contribuições de cada dimensão, na perspectiva de um fazer pedagógico comprometido com a inteireza humana. No sentido de contribuir para tais reflexões, no que diz respeito à dimensão humana, busca a trilha de Morin (1986;1999;2000a;2000b;2002) nas discussões sobre o paradigma da complexidade, que abre a possibilidade com que os saberes/fazeres pedagógicos sejam reconfigurados e se materializem de forma construtiva, orgânica e sensível no cotidiano dos espaços escolares. Dentro desta linha de argumentação, o autor ao trazer para reflexão o Sujeito, faz uma análise a respeito do paradigma dominante/hegemônico, que se baseou na exclusão do próprio sujeito, separando-o do objeto. Sob tal ótica, o artigo ressalta, também, aspectos relevantes sobre as dimensões técnica e política, sustentadas por teóricos como Freire (1985a), Candau (1984), Paro (2002). Sendo assim, avalia a necessidade atual de se agregar a **dimensão criativa** à prática pedagógica, entendendo a Arte enquanto um instrumento verdadeiramente educativo. Assim,, toma como suporte, principalmente as contribuições de Read (2001) e Vygotsky (1988;1999;2001;2003^a;2003b) e Ostrower(1987).

Palavras-chave: prática pedagógica, multidimensionalidade, dimensão criativa–paradigma da complexidade.

Abstract

Pedagogical projects are one practical sufficiently recurrent in the school. Between these, it has one that it The present article aims at reflecting on the fragmentation of human learning and knowledge which are still present in our schools daily practices, reaffirming the necessity of a multidimensional approach of pedagogical practice in its human, technical and political dimension. It emphasizes concepts about Education and Didactics highlighting the contribution of each dimension in getting a pedagogical cause engaged with human integrity. To contribute to reflections on human dimensions, it searches Morin's path (1986, 1999, 2000a, 2000b, 2002) in the debates about the paradigm of Complexity which opens the possibility to reframe the pedagogical knowings and doings in such a way that they can materialize in a constructive and sensible way in daily practices within schools. Following this path of argument, the author tries to analyze the dominant/hegemonic paradigm which bases itself on the exclusion of the subject. The article also highlights relevant aspects about the technical and polical dimensions supported by theorists as Freire (1985a), Candau (1984), Paro (2002). It evaluates the current need of aggregating the creative dimension to pedagogical practice, understanding Arts as an instrument truly educative. For so much, it takes as a support the contributions of Read (2001) and Vygotsky (1988, 1999, 2001, 2003a, 2003b) and Ostrower (1987).

Key words: pedagogical practice, multidimensionality , creative dimension- paradigm of the complexity.

* As reflexões contidas no artigo se desdobraram em um Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ – **Arte e Educação: uma interface no curso de formação de professores**, que está sendo realizado no Colégio Estadual “João Pessoa”, em Campos dos Goytacazes/RJ, no ano de 2008/2009. Este texto foi apresentado na Prova Didática no Concurso para docente da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, em 18 de Dezembro de 2006.

* * Doutora em Educação/UFF, Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

COMEÇANDO A NOSSA CONVERSA

Como educadora, de olho na realidade social, instiga-me a busca de caminhos que problematizem questões desafiadoras e comprometidas com discussões do ser humano, e, no caso específico deste tema, - o educando - em um momento em que a lógica capitalista nos tem reduzido a todos ao mínimo.

Defendo que a atualidade exige que pensemos a multidimensionalidade da prática pedagógica na perspectiva do paradigma da complexidade que nos abre a possibilidade de que os saberes/fazer pedagógicos sejam reconfigurados e se materializem de forma construtiva, orgânica e sensível no cotidiano¹ dos espaços escolares.

A partir deste mote, trago à cena algumas contribuições teóricas apontadas por Morin (1986; 1999; 2000a; 2000b; 2002) sobre complexidade, não no sentido que seja um diálogo que venha “facilitar” / “suavizar” as contradições educacionais existentes de forma a universalizá-las, mas buscando em seus aportes trilhas para superação da fragmentação inadequada que nos acometeu, na tentativa de entendimento da crise atual da razão e as possíveis direções em busca de uma nova racionalidade que dê conta deste ser em uma dimensão maior e, conseqüentemente, que se comprometa, com a superação de práticas pedagógicas, ainda, fragmentadas, destituídas de sentido.

Sabemos, no entanto, que a perspectiva da complexidade não vem trazer uma resposta simples, mas um problema ao desafio que enfrentamos.

Morin, filósofo e sociólogo francês da contemporaneidade, vem discutindo sobre o paradigma da complexidade. Incansável explorador na superação das estruturas deterministas e fragmentadas do saber, seus textos fazem críticas à ciência, ressaltando sua responsabilidade e seu papel na sociedade, abrindo espaço para um debate fecundo, crítico/ reflexivo da Filosofia e da Ciência, para a auto-organização de ambas, além de propor a comunicação entre as ciências, rompendo com as fronteiras que as separam para a compreensão da complexidade da realidade e também para a compreensão da realidade da complexidade.

¹ Entendo a categoria - Cotidiano, como um lugar de mudanças e de invenções. Para Michel de Certeau (1994) o cotidiano se compõe de numerosas práticas ordinárias, sutis e astutas que as pessoas em sua invisibilidade vão inventando para subverter os diferentes poderes.

Dentro desta linha de argumentação, o autor ao trazer para reflexão o Sujeito, faz uma análise a respeito do paradigma dominante/hegemônico, que se baseou na exclusão do próprio sujeito, separando-o do objeto. Reafirma ser imperioso postular o problema da disjunção total objeto - sujeito, que restringiu o monopólio do sujeito à especulação filosófica e metafísica e o objeto sendo atributo da ciência.

Assim, ressalta o valor do pensamento complexo, que é tecido em conjunto, e, que não pode ser linear, uma vez que integra os modos simplificadores do pensar e, conseqüentemente, nega os resultados mutiladores e reducionistas, comprometendo-se com a amplificação do saber, levando à inseparabilidade do conhecimento e da ação (MORIN, 1986, p.192).

A idéia da espiral, proposta pelo autor, sugere-nos o rompimento com a causalidade linear, a idéia do princípio da dialógica (diferente da dialética), que propõe juntar os princípios, as idéias e as noções relativas ao Ser e ao Saber, além de incluir o princípio hologramático. Este princípio ressalta que, uma parte do todo, representa o todo, como uma unidade complexa que contém quase a totalidade da informação. Não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte. Podemos exemplificar, ao lembrar que a totalidade do nosso patrimônio genético está contida no interior de cada célula do corpo.

Em sua reflexão sobre a fragmentação dos saberes/fazer, Morin (1999) acrescenta:

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras não para relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto. O pensamento que recorta e isola permite aos especialistas e expertos ter grandes desempenhos em seus compartimentos, e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento,... Mas a lógica a que obedece... ignora, oculta ou dissolve tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador (p. 11).

É na contramão dessa realidade fragmentada que uma prática pedagógica multidimensional deverá direcionar-se, comprometida com uma

perspectiva crítica e criativa, em que as dimensões: humana, técnica, política e, agrego - **criativa**, sejam, organicamente entrelaçadas na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem.

Quando somo ao fazer pedagógico a dimensão criativa faço jus às contribuições teóricas e práticas, que Lima (1981)² e Di Mattia (1990)³ trouxeram para a Didática. Há duas décadas estas autoras e educadoras defenderam publicamente no meio acadêmico brasileiro suas teses sobre a importância da arte para o processo de aprendizagem do educando.

No entanto, é incompreensível que tais estudos tenham sido sufocados pelos setores acadêmicos, que se propõem a refletir e tomar decisões sobre a melhoria do ensino, levando-me a crer que tal “desconhecimento” do lugar da arte na educação, esteja favorecendo a permanência da aridez no espaço escolar, a falta de sentido da aprendizagem do educando, a perpetuidade de um currículo oficial que é a expressão da cosmovisão masculina, além do descompromisso de profissionais da educação que teimam em não dar o devido valor à Didática enquanto ciência e arte.

Que interesses estariam por traz da negação e desvalorização do fazer criativo na educação?

EDUCAÇÃO E DIDÁTICA: OS FIOS QUE SUSTENTAM ESSA URDIDURA

Antes de continuar, vale ressaltar a compreensão que defendo sobre **Educação** enquanto um processo que gradualmente instrumentalize o ser humano para transformar o seu entorno. Entretanto, este processo não se faz apenas de fora para dentro, pois, etimologicamente o termo **educar**, vem do latim *ex – ducere*, **conduzir para fora**, significando encorajar o desenvolvimento e a expressão das qualidades únicas de cada pessoa, implicando, dessa forma, uma parceria, um caminhar junto, diálogos, troca de olhares e de experiências, escutas sensíveis e manifestações das relações entre humanos e mundos.

² A *Ampla Didática* foi publicamente defendida e aprovada em 1981, como tese de Livre-Docência apresentada à Universidade Federal Fluminense.

³ Di Mattia (1985), em sua Dissertação de Mestrado (UFF), retoma a *Ampla Didática*, propondo a *Ampla Didática Fundamental* e articulando a dimensão criativa às outras dimensões.

Esta concepção de Educação se apóia na questão de um processo complexo e, por isso, não é passível de definições lineares. Com esse olhar, reafirmamos o conceito de Educação, enquanto um ato criador - criar é dar a vida. Assim, através do criar, o qual é mediado pela linguagem, pelo diálogo e por imagens, se poderá chegar à complexidade do Ser. No processo de vivência desta complexidade o Ser poderá construir uma consciência de si mesmo e do mundo que o cerca, reafirmando sua identidade cultural, tendo em vista a constante mutação em que se constitui a consciência humana.

Nesse sentido, a Educação deverá criar situações para que o educando aprenda sobre os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Ressalto a questão específica da **Didática** que, inicialmente, foi concebida como arte e procurou durante muito tempo um método capaz de ensinar tudo a todos, ideal preconizado por Comênio.

A Didática sempre teve um caráter mediador entre o ensinar e o aprender, servindo de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Cabe a ela fornecer os subsídios necessários à execução de seu trabalho, ou seja, ensinar eficientemente para que surja no educando uma aprendizagem real. Sendo assim, a Didática é o sustentáculo que garante o equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem, e, se desejamos que o aluno aprenda, necessário se faz que o professor domine os instrumentais adequados ao processo de ensino, garantindo, enfim, a aprendizagem.

Entretanto, nas últimas décadas a Didática, foi, freqüentemente, criticada, chegando, inclusive, a ser considerada como inútil e alienante. Essas acusações não foram infundadas, pois, a Didática se apresentava/apresenta, muitas vezes, de forma “ingênua” (desvinculada da realidade), ou de forma vazia/tecnicista, destituída de sentido.

No limite desse artigo não vou aprofundar os embates sociais/históricos/políticos/econômicos que levaram às diferentes articulações entre ensino-sociedade, entretanto, em face deste quadro, os profissionais do ensino perceberam a necessidade de orientar suas ações no sentido do **ensinar a ensinar** e vêm ampliando os seus saberes/fazer do aspecto puramente técnico, para as reflexões sobre **o como, o para quê e para quem ensinar**.

Dessa forma, observo que, um grupo significativo de profissionais da educação⁴, conscientes da importância de sua atuação crítica na sociedade, vêm se empenhando em não restringir suas práticas a meios desvinculados dos fins sociais da educação escolar, buscando articular o caráter científico da Didática à sua concepção de arte, ou seja, procurando instrumentalizar-se em conhecimentos teóricos e práticos que lhe permitam buscar, diante de cada desafio pedagógico, novos caminhos e vôos cada vez mais ousados como compete a um poeta, a um artista.

Tentando garantir o entendimento que trago sobre Didática e arrematando minhas breves reflexões, tomo emprestado, para este diálogo, a definição de Lima (1985):

Á Didática caberia, pois, a dinamização do processo ensino-aprendizagem mobilizando-se simultaneamente contribuições tecnológicas, científicas e, sobretudo, pessoais, com vistas ao sócio-político (p.26).

A partir dessas considerações, sustento que o ensinar e o aprender não são ações neutras, pois, encontram-se situados em um tempo/espaço histórico específico. A **Didática** é antes de tudo um **saber fazer** que deve construir-se, consciente e competentemente, no cotidiano de nossas escolas de forma dinâmica/ orgânica/ criativa, buscando estar sempre de olho nos contextos sociais, ainda marcados pela desigualdade social e seletividade escolar.

POR UMA AÇÃO DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL

Acredito que, se é o nosso desejo que os educandos tenham uma aprendizagem significativa, que lhes garanta formas de intervenções mais conscientes/ críticas na sociedade, se faz necessário que o processo ensino-aprendizagem oriente-se em toda a sua abrangência.

Sobre a abrangência da prática pedagógica, Candau (1984), ao defender uma Didática Fundamental em oposição a uma Didática

⁴ Tenho observado em Encontros, Seminários, Colóquios, Congressos em Educação o número cada vez maior de professores que apresentam, seja através de Porters, Comunicações, Oficinas os trabalhos/pesquisas que vêm realizando, no cotidiano das escolas públicas e privadas.

meramente instrumental, afirma em *A didática em questão*:

Parto da afirmação da multidimensionalização deste processo. O que quero dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões: humana, técnica e político-social (p.14).

Como já referir-me anteriormente, não poderia deixar de agregar às minhas reflexões, a contribuição anterior a esta, Lima (1981), que acrescentou a dimensão criativa ao processo ensino e aprendizagem, através da proposta da Ampla Didática, defendendo que arte e ciência não são pólos contrários, estando unidas na criatividade, em cuja confluência cabem muitas linguagens, e, também, Di Mattia (1990).

Á contribuição teórica sustentada pelas autoras, como as pesquisas⁵ que venho realizando, sobre a importância da arte em uma abordagem integral, enquanto um instrumento educativo e um dispositivo para uma aprendizagem significativa de si própria e do Outro.

É nesta perspectiva que ousou dimensionar a prática pedagógica articulando-a à dimensão criativa, juntamente às outras dimensões, entendendo que cada uma das dimensões não é vivida separadamente, pois, elas representam os fios da teia do próprio saber/fazer pedagógicos, uma vez que fazem parte de um mesmo todo.

DIMENSÃO HUMANA

Pensar sobre a dimensão humana é colocar o sujeito da aprendizagem no tempo/espaço que lhe é de direito.

Quantas vezes, nós educadores, em nome de planejamentos, propostas curriculares, PCNs, avaliações, reduzimos os educandos, sujeitos da aprendizagem, a um amontoado de números, dados e registros burocráticos, distanciando-nos daqueles que são a razão de ser do trabalho pedagógico?

⁵ Nos últimos quinze anos venho articulando a dimensão criativa aos meus fazeres pedagógicos, como uma "arteira" da educação. Tais práticas culminaram na pesquisa de doutorado em Educação, pela Universidade Federal Fluminense, defendida em 20 de Abril de 2006, publicada em PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. **Cenários de Educação através da arte**: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as). Niterói: Intertexto, 2008.

Afinal, quem é este sujeito que espera que a escola o eduque?

Paulo Freire (1985b; 1987), em suas recorrentes análises sobre o ser humano, sublinha que o homem é um ser inacabado, sendo este ponto, uma das suas teses básicas sobre a Educação - **o homem sujeito da Educação**.

Nessa linha de argumentações, por ser um ser inacabado, o homem é o único animal que participa de sua própria formação, necessitando passar pelo processo educativo para que o seu desenvolvimento se faça, isto é, o homem nasce com potencialidades intelectuais e afetivas que poderão ser desenvolvidas, dependendo o seu desenvolvimento das **relações** que mantenha com o mundo exterior. Além disso, sua formação vai depender da qualidade e da quantidade das estimulações recebidas pelo meio físico e social.

O momento presente tem exigido uma busca permanente por um entendimento mais aprofundado da realidade em que vivemos. Nesse sentido, uma Educação que permita a construção da inteireza possível do ser, deverá provocar o des-ancorar do fragmentário e do mecânico, que ainda persistem em nossas teias do pensar/agir, em nossas teorias e nossas premissas.

Read (2001), teórico com quem dialogo sobre a arte, sinaliza que os objetivos da Educação deverão estar pautados “em uma concepção libertária da democracia, só podendo ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (p.6).

O desenvolvimento da singularidade, segundo o autor, é um dos pontos fundamentais da Educação, pois, a capacidade de ser único, de se ter maneiras únicas de falar, de expressar a mente e a emoção, de ver e de inventar, constituem um valor inestimável para a humanidade, uma vez que propõe que:

O objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence (READ, 2001, p.9).

Ainda na perspectiva de uma Educação comprometida com uma totalidade humana possível, Morin (2000a), em suas recorrências, propõe que a Educação deverá criar situações para que o ser humano aprenda sobre os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as

influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. Continuando, o autor sublinha que o primordial para todo o processo de Educação deveria ser a construção de um ser humano consciente sobre a sua condição humana, enquanto ser uno, múltiplo, ético, enquanto um ser de compreensão, que veja a realidade em sua unidade e multiplicidade, percebendo-a como um todo, como um *holus*, permitindo, sobretudo, uma relação de consciência com a realidade, uma vez que é facilitada a consciência de algo, quando se tem uma certa visão da totalidade.

Nessa ótica, o processo educativo deverá permitir que o ser humano se sinta incluso como sujeito humano, permitindo-o viver seu processo de globalização no âmbito da interioridade e da subjetividade humana, atualizando toda a sua potencialidade.

Morin (2000a) acrescenta que a única forma de salvaguardar a liberdade humana é a possibilidade da vivência/ação do sentimento de comunidade e solidariedade. É a solidariedade que constitui uma sociedade complexa. Assim, um pensamento que une e não se fragmenta, prolonga-se para o plano da ética, da solidariedade e da política (2000a).

Daí a importância que os **espaços escolares** se materializem em espaços, acima de tudo, de **construção de relações**, oportunizando que o cognitivo se entrelace com o afetivo, e que aprendizagens se façam na relação com o Outro, na busca permanente de construção da autonomia do pensar e da solidariedade humana.

Atenta às questões sobre o processo de formação humana, incluo as reflexões de Linhares e Trindade (2003) quando sublinham que há uma concepção de existência humana que conjuga a materialidade de corpos humanos à ação interventora que inclui as **palavras**. Somos corpos, comportamentos, palavras (p.13-14).

Assim, entendo com a Teoria da Complexidade, que tudo está ligado a tudo, que uns influenciam os outros, até mesmo quando não se deseje, uma vez que, formamos uma grande teia, a Teia da Vida. Além disso, nas oportunidades de aprendizagens em grupo, as mentes e as mãos aprendem a se dar, comungando sensibilidades, ampliando a sincronicidade nos campos simbólicos na busca da relação de nós.

Nesse sentido, quando práticas pedagógicas favorecem o espaço de construção coletiva do conhecimento e instigam a **tomada da palavra autêntica**, o educando tem a chance de perceber-se humano.

Neste ponto, trago Faundez e Freire (1985, p.52): “Dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo”, e, sendo o diálogo, uma forma criativa de aprendizagem, ainda Freire (1987) nos diz: “Somente na comunicação tem sentido a vida humana”(p.32).

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) sustenta que a palavra é mediada pela ação/reflexão, pois, não é no silêncio que o homem se faz, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, colocando-se **o diálogo como uma exigência existencial, como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens**. É bom lembrar que a palavra - **Homem** – significa **humus, terra fértil**.

Assim, quando nos deixamos penetrar uns pelos outros, as nossas palavras tornam-se ação. O intercâmbio do objeto com o sujeito acontece dentro de outra lógica, tentando romper com o dualismo, ao abrir espaço à interlocução, ao diálogo como mediadores no processo de criação.

Com Freire e Faundez (1985b) solidificou-se a questão humana da diferença, sendo, justamente, **a diferença que nos permite dialogar** (p.116).

Sabemos que os educandos trazem experiências distintas e que é preciso vivê-las distintamente. E, como são distintas as experiências, uns podem ensinar aos outros, e, uns podem aprender com os outros. Nós só aprendemos, se aceitamos que o diferente está no Outro. O diálogo só existe quando aceitamos que o Outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos (p.36).

Assim, pensa-se na pluralidade, sem perder as identidades, reforçando-se a diferença, pois, o cotidiano exige que se façam rupturas com o binário eu-outro, sujeito-objeto, professor-educando, dominado-dominador, feminino-masculino.

Nas conversas que teci com estes autores, Taylor (2003), ainda na trilha freireana, sublinha:

Nossa compreensão do mundo, nossa maneira de estar no mundo, não é condicionada simplesmente por nossos saberes científicos. A ciência nos ajuda a compreender os fatos, as coisas, os objetos que nos cercam. Mas ela só contribui parcialmente para a nossa compreensão de nós mesmos e dos outros enquanto Sujeitos-atores e autores da nossa vida. O saber dialogar, pelo qual consigo compreendê-los, não é uma simples aquisição científica e sim um saber relacional. O ‘saber-compreender-

você’ não pode ser reduzido a um saber científico porque, atrás da roupagem de nossos conhecimentos, mesmo daqueles que pretendem ser factuais, há um cenário que estrutura o significado da nossa vida e que ultrapassa os limites da ciência disciplinar” (p.63-64).

Assim, com estes autores reforço que, somente uma prática pedagógica que privilegie em sua dimensão humana, um espaço que favoreça o diálogo entre professores e educandos, possibilitará a vivência de uma saber relacional.

Que saberes reveladores/desveladores do conhecimento do eu, vão sendo construídos ao se estar em contato com o Outro? São os saberes lunares, defendidos por Taylor (2003), que na contramão do paradigma hegemônico propõe que se apreenda a si, ao outro e o mundo com o coração?

Igualmente, deveria ser no diálogo enfatizado por Freire (1987), cujos ingredientes são o Amor, a Humildade, a Fé, a Confiança, a Esperança e o pensamento verdadeiramente crítico (p.79-83), que a ação pedagógica, fundamentalmente afetiva, aconteceria.

As problematizações sobre a dimensão humana na prática pedagógica sugere pensar a formação do educando em uma visão ampla, que garanta com que as dimensões: física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, ética e espiritual, como aponta Morin (1999), sejam vivenciadas, devendo o processo educativo instigar e criar situações para que aprendam a pensar e a sentir sobre si mesmos e sobre o seu mundo entorno, através de ações pedagógicas coletivas e criativas, adequadas ao seu nível de compreensão.

Sabe-se que a aprendizagem é um fenômeno individual, e o conhecimento é social, sendo apreendido através das relações que o sujeito cognoscente estabelece com os seus pares. Para tanto, as experiências de aprendizagem deverão instigar com que o espaço da convivência seja, permanentemente, vivenciado, garantindo com que se construam relações pedagógicas solidárias.

Tentando arrematar, vale lembrar com Di Mattia (1991):

A Pedagogia que considera apenas a dimensão individual do ato de aprender, desvinculando do social e das relações político-sociais que o condicionam, esquece que o conhecer é resultante de interações realizadas no social e com isso se torna alienada e unilateral... não podendo a

dimensão afetiva ser negligenciada nem tampouco exclusivizada (p.55).

DIMENSÃO TÉCNICA

Para discussão sobre a dimensão técnica, parto da idéia do conhecimento em rede, enquanto uma nova forma de concepção de conhecimento que foi inaugurado com o paradigma da complexidade (MORIN, 2000a; 2000b).

Esta linha de argumentação considera que o conhecimento não é uma construção linear, estática, dogmática e acabada, contrapondo-se às concepções dualistas, abstratas e simplificadores que marcaram as práticas pedagógicas reducionistas, caracterizadas pela exclusão/dissociação do próprio sujeito histórico.

Nesta ótica, os saberes veiculados no espaço escolar fragmentaram-se e compartimentalizaram-se em disciplinas, impedindo a vivência da totalidade do conhecimento e do ser, frente a realidades cada vez mais polidisciplinares/transversais/multidimensionais, exigindo que a escola, enquanto um espaço plural, atravessado por diferentes saberes e sujeitos, tenha que se abrir cada vez mais para práticas críticas/criativas que superem a fragmentação existente.

Além disso, não só do ponto de vista da subjetividade a idéia de rede globaliza, como, também, ao propor a unidade teoria/prática e a articulação ciência/senso comum. Estes são aspectos fundamentais para a visão de complexidade, pois, não é possível entender o conhecimento compartimentalizado, hierarquizado em conhecimento maior/menor, certo/errado, tampouco desarticulado da AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO.

Considero que o processo de ensino e de aprendizagem representa um pensar/fazer intencional, que procura organizar de forma sistemática e objetiva as condições que venham a favorecer com que o educando aprenda. Para tanto, resta ao professor o domínio competente do saber fazer para que a atividade pedagógica seja uma atividade multidimensional comprometida com uma ação integradora e com a reconstrução do conhecimento que contextualize e englobe.

Pensar na competência técnica do educador exige uma formação que lhe garanta um olhar, além do pedagógico, um olhar filosófico, sociológico e psicológico sobre o educando e o seu processo de aprendizagem, para que tenha a segurança possível, para responder a perguntas, como: O que é ser

criança? Qual a cultura da infância? Quais os valores importantes nesse processo de formação? Quais os interesses dos educandos? Como eles (as) aprendem? Em que etapa de construção do conhecimento se encontram? Em que contexto vivem? Qual a sua atuação nesse contexto? O que as crianças sabem? ou Que conhecimentos e experiências já possuem? Quais as suas potencialidades? Quais as suas limitações? Quais os seus sonhos? Sei que tais questões não param por aqui.

Aprofundo as minhas inquietações pedagógicas, ainda em companhia de Freire (1985b), quando o autor propõe a Pedagogia da Pergunta como a única forma de Educação Criativa, capaz de estimular a capacidade humana de assombrar-se e de resolver seus problemas existenciais (p.52).

Assim, instigada, lembrando que “Todo conhecimento começa pela curiosidade” (FREIRE, 1985b), acredito que despertar a curiosidade dos educandos seja um bom começo para pensarmos no domínio técnico, em métodos e em técnicas adequados, que permitam a aprendizagem do educando, pois, a curiosidade envolve interesse pessoal, saberes já vivenciados, desejos de crescimento, possibilidades de sucesso que são expressões fundamentais. Isso se queremos que o espaço escolar se abra para a VIDA e que os saberes sejam construídos com SABOR.

Acredito que o trabalho com Projetos Pedagógicos poderá ser um aliado frente a tais necessidades, pois, eles propõem a globalização do conhecimento e das ações, permitem a vivência coletiva, além de serem processuais, uma vez que o importante é como o conhecimento se estabelece.

Dominar o saber fazer exige do professor estudos teóricos sobre como nossas crianças constroem o conhecimento nas diferentes áreas: na leitura e na escrita, sobre as noções de número, de espaço, de tempo, de vida em sociedade, entre tantos outros conhecimentos, não esquecendo de partir dos saberes que já conhecem, instigando-as a ampliá-los e favorecendo-os à criação de novas formas críticas de ver a realidade.

As reflexões apontam para a importância do Planejamento pedagógico na perspectiva que seja um instrumento dialético de trabalho que deverá incluir tanto a previsão das atividades didáticas a partir dos objetivos propostos, quanto a sua revisão ao longo do processo, além de facilitar com que saberes sejam articulados dinamicamente. Conceber um planejamento pedagógico em rede sugere que ele só existe enquanto está sendo tecido, logo, não é

um produto, um resultado, pois ele se constrói/desconstrói durante o próprio processo de sua produção.

Sobre essa questão Luckesi (1986) ressalta que o planejamento é como um meio para se programar as ações docentes, mas, é também um momento de pesquisa e reflexão ligado à avaliação. Considera que uma de suas funções é racionalizar, organizar e coordenar a ação docente, em uma ação articuladora da atividade escolar e dos problemas do contexto histórico-social.

Há que se considerar que os elementos do planejamento – objetivos, conteúdos, métodos, não são neutros e meras técnicas de trabalho, devendo estar situados em um contexto, uma vez que falam de histórias, de conflitos vividos por todos envolvidos no processo educativo.

Quanto ao processo de avaliação, um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores, autores como: Luckesi (1986), Libâneo (1994), Afonso (2000), Esteban (2001), Saul (2000), entre outros, vêm discutindo sua importância em uma nova perspectiva investigativa, uma vez que deve ser considerada não uma ação neutra, mas, mediatizada por problematizações políticas/econômicas/sociais/paradigmáticas.

Nessa ótica, cabe ao professor priorizar a função pedagógica-didática da avaliação, partindo da **função diagnóstica**, que deverá fazer um contraponto à função classificatória, que caracteriza as práticas escolares excludentes, as quais a ênfase à técnica se faz prioritária, tornando-se a avaliação um problema administrativo do conhecimento. Nessa ótica, cuida-se para que a avaliação se relacione aos objetivos defendidos pelo sistema de controle, que, por sua vez, tem a função de classificar, e, conseqüentemente, exclui o educando, sem indagar-se: Que objetivos foram defendidos? Para quê educando? Para que realidade?

Através do diagnóstico é possível partir do que o **educando sabe**, identificando seus avanços, suas dificuldades e as do professor, possibilitando durante o processo pedagógico as modificações necessárias.

Sendo a avaliação um momento da prática pedagógica para tomada de decisão e um momento de profunda reflexão, pergunto: Que decisões deverão ser tomadas no âmbito da escola, do sistema, para que os/as meninos/as realmente tenham acesso e sucesso ao seu processo de aprendizagem?

Dessa forma, somente com um olhar investigativo que sugere o entendimento do conhecimento em rede, não-linear, não acabado, em

um permanente movimento, que permite ver no “erro” do educando possibilidade de acerto, será possível a reconstrução do processo de avaliação da própria prática docente.

Avaliar em uma perspectiva investigativa é dizer não ao homogêneo, valorizando o diálogo, o diferente/divergente, percebendo os limites/dúvidas/conflitos/tensões, necessários ao processo coletivo de transformação da prática pedagógica.

Pensar na dimensão técnica do fazer pedagógico exige, também, que o/a professor/a busque uma metodologia dinâmica, através de todos os meios e recursos disponíveis que favoreçam que o educando aprenda, partindo sempre de propostas tanto individuais quanto grupais. Para tanto, deve investir em sua formação continuada, que inclua o mundo digital, dando sentido ao uso da tecnologia, que veio revolucionar, sobremaneira, a relação do educando com o conhecimento, com base em um labirinto de possibilidades.

Entretanto, a partir das questões suscitadas, há que se considerar, que a busca por uma instrumentalização técnica, não deverá se dar de forma descolada do contexto político-social-econômico em que o trabalho pedagógico se encontra imerso, pois, uma preocupação essencialmente tecnicista poderá provocar um fazer descontextualizado a serviço daqueles que ainda torcem pelo esvaziamento da função da escola e do educador.

Na contramão de fazeres reducionistas e pragmáticos, aposto em uma Didática multidimensional que deverá se abrir aos mais diversos meios que garantam com que o educando aprenda, priorizando aqueles que convidem à divergência, à criação e a transformação do pensamento.

DIMENSÃO POLÍTICA

Não, não há um aspecto político; a educação é política. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível (FREIRE e FREI BETTO, 1985a, p.18).

A partir das contribuições dos autores, é possível perceber que todo o processo educativo não é neutro, encontra-se situado em um tempo/espaço específico, e, é influenciado, por determinantes

sociais/políticos/econômicos/culturais. Além disso, é vivenciado por pessoas concretas – professores e educandos Assim, a prática pedagógica representa um espaço de mediação que possui em si uma dimensão político- social, devendo ter como ponto de partida e de chegada - **prática social global**.

Pensar na dimensão política do processo de ensino e de aprendizagem é, também, reconhecer a função transformadora desse processo, pois, é através da educação escolar que o educando deverá, através das suas leituras do mundo, ampliar a sua visão de mundo, construída através dos saberes da experiência, transformando-a e desvelando-a na práxis.

Dessa forma, propor a articulação dos conhecimentos historicamente construídos pelo senso comum e pelos saberes científicos, requer a superação da dualidade entre a teoria e a prática, para que tanto professores e educandos, conscientemente, percebam-se sujeitos de si, construtores da história.

Quanto mais o educando conheça o mundo, mais consciência tenha sobre si mesmo, melhor condição terá para lutar por seus direitos em busca de sua cidadania.

Frei Betto em um diálogo com Freire ressalta:

A pessoa politizada é aquela que, no seu fluxo de informações, apesar das diferentes ‘peças de roupa’, sabe, no seu varal, relacionar Pinochet com Reagan, FMI com o preço do pão na esquina, compreende? Isso é consciência política. E não necessariamente ter lido Marx. Consciência política é ter esta apreensão da vida, é ter este varal (1985a, p.61).

Hoje mais do que nunca a consciência política se faz necessária, uma vez que vivemos um clima ideológico, no qual são construídos sistemas de signos e imagens, que atingem frontalmente os espaços escolares, que surgem com o objetivo de manipular o gosto e a opinião de pessoas que são destituídas de um senso crítico apurado. As imagens que são veiculadas pela sociedade tornam-se mercadorias, transformando-se em sistemas de produção e comercialização, que refletem uma verdadeira tirania de imagens, através de uma acumulação de espetáculos a serem consumidos sem critério valorativo. Se por um lado produzem-se imagens efêmeras, por outro, produzem-se para o povo, imagens estáveis cercadas de autoridade e poder.

Além disso, têm-se produzido uma subjetividade humana, na qual o importante não é nem o **Ser** nem somente o **Ter**, mas o **Parecer Ter**, valorizando a performance, e a vida passa a significar o adquirir uma imagem competente, confiável, pós-moderna através da compra de um sistema de signos, como etiquetas de moda, marcas de carro, discursos e saberes “progressistas”, entre tantas outras imagens criadas.

Percebe-se que foi no plano ético, que as consequências dessa crise de valores foram mais profundamente perversas, atingindo o ser humano, as suas relações sociais, a sua integridade e a sua dignidade.

Frente ao quadro, não é hora de criamos espaços de vivências sensíveis e criativas, para que o coletivo escolar invista com consciência política sobre tais questões? Esta não seria uma das formas de instrumentalizar politicamente os educandos?

Assim, uma prática autônoma/reflexiva/criativa, articulada à ação-reflexão-ação pedagógica se apresenta como uma opção por um desenho de um projeto democrático mais pleno, criando espaços para que educadores e educandos se percebam autores/dirigentes, no dizer de Gramsci (1978), através de um processo de participação ativa, tanto intelectual e social, na ressignificação de novos projetos sociais e educacionais mais orgânicos que possam dar conta dos desafios, constituindo-se em experiências profundamente ricas.

O momento presente tem exigido uma busca permanente por um entendimento mais aprofundado da realidade em que vivemos e por uma educação que descrystalize práticas pedagógicas de dominação, que em nada têm contribuído para a construção da autonomia do educando.

Dessa forma, um profundo investimento em um Projeto Pedagógico de fato, deveria ser a opção política da equipe escolar, buscando definir coletiva e participativamente os conhecimentos, as competências, as atitudes, os valores a serem trabalhados pelos educandos e pela comunidade escolar.

Em suma, práticas que permitam a vivência da construção da inteireza possível do ser deverão provocar o des-ancorar da não participação, que tem sido gerada, também, pela fragmentação e mecanização do conhecimento e do ser humano, que, teimosamente, ainda persistem em nossas teias do pensar/agir, em nossas teorias e nossas premissas.

DIMENSÃO CRIATIVA

Com o objetivo de instigar novos olhares sobre os fazeres pedagógicos, trago a dimensão criativa como um elemento capaz de favorecer e tonalizar a dinâmica da prática multidimensional.

Paulo Freire (1985b), ao enfatizar a importância da criatividade na formação do homem:

Na verdade, quanto mais se ‘embrutece’ a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber ‘respostas’ a perguntas que não foram feitas (p.53).

Ao longo de minha trajetória como educadora venho constatando o lugar periférico da arte - educação na instituição-escola e a necessidade de articular a arte, em uma abordagem integral aos fazeres pedagógicos, compreendendo a sua importância - um dispositivo para uma aprendizagem vivencial e criativa de si mesma e do outro.

Nesta perspectiva, entendo que, mais do que o empobrecimento da vivência da arte no cotidiano escolar, é o olhar simplificador/redutor sobre o processo de criação, que não tem colaborado com o rompimento da fragmentação existente, sem viabilizar uma aprendizagem mais inteira, cheia de sentidos e significados para os nossos educandos.

A atualidade vem exigindo que a prática pedagógica siga em direção à inteireza e à complexidade do ser humano, permitindo romper com as polaridades que, há séculos, foram impostas pela racionalidade, ainda presente; e exige, também, a necessidade de se pensar a escola como um espaço potencial de criação de saberes humanos – sociais, éticos, lógicos, corpóreos, estéticos e culturais.

Não existe apenas uma definição sobre o que é arte. Sabemos que a idéia de arte é construída socialmente, com base em referências históricas, através de teorias e outras referências sobre a formação escolar e os contextos socioculturais. Alguns entendem a arte sendo ao mesmo tempo, uma atividade, uma forma de expressão e um campo de conhecimento (PEIXOTO, 2003).

No entanto, a arte é a linguagem natural da humanidade e representa um caminho de conhecimento da realidade humana (OSTROWER, 1998, p.25-26). Assim, ela se faz presente, juntamente com a Ciência, desde as primeiras manifestações humanas, nascendo há cerca de

trinta mil anos, apresentando-se como elemento mediador das interações humanas. O homem, ao manipular cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, movimentos, luzes vai representando ambições, sonhos e valores de sua cultura; tudo isso, antes de saber escrever com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com os outros, de interpretar o mundo em que vivia pela linguagem da arte.

Ao percorrermos a história, percebemos que todos somos criadores, tendo esse poder gerador dentro de nós, pronto para ser acessado e, assim, fecundar nosso tempo segundo as nossas próprias potencialidades criativas.

Fischer (2002) afirma ser a arte necessária, à medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, esquecida do espírito coletivo. Acrescenta que a função da arte é refundir esse homem, torná-lo novo e são (p.8), concluindo que a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo como o todo (p.13).

Por sua vez, Mendes (1972) com as suas recorrentes análises sobre a arte, revela-nos: “A Arte é a expressão mais forte de originalidade de cada cultura. A arte é o fazer que se confunde com o ser, o fazer que é criação, criação do próprio ser” (p.1).

A concepção de arte que ora apresento, poderá auxiliar na fundamentação de uma prática pedagógica que se direciona para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

Portanto, o fazer artístico através da criação, representa uma forma de mobilização de ações que resultam em construções de formas novas, a partir da natureza e da cultura, sendo, também, resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas.

Herbert Read (2001), inglês e profundo estudioso sobre a arte e a educação do século XX (1893-1968), defende a tese do valor da arte como meio educativo (p.15), acreditando, juntamente com Platão, que “a arte deve ser a base da educação” (p.1).

Os autores com os quais enlaço os fios da arte vêm ressaltar a estreita relação entre arte, educação, aprendizagem, ou seja, o valor pedagógico da arte no sentido de conhecimento, de expressão de sentimentos/emoções, de comunicação, de sensibilidade perceptual, de interação do homem com o seu mundo, além do seu potencial para a criação.

Para Ostrower (1998) a arte é uma necessidade espiritual do ser humano, tendo como prova disso o fato irrefutável de todas as culturas na história da humanidade, desde os tempos mais longínquos até a atualidade, terem criado obras de arte, em pintura, em escultura, em música, em dança como forma de expressão da essencial realidade de seu viver.

As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte (OSTROWER, 1998, p.25).

Além destas reflexões, Vygotsky, em sua obra - *Psicologia da Arte* (2001, p, 321) enfatiza que:

Não é por acaso que, desde a Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. Tudo de que trata esse capítulo – todo o valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte, vêm inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica.

É evidente o sentido educativo da arte e da prática a ela relacionada sugerido pelo autor em seus estudos, o qual sustenta que a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, considerando que ainda não foi elucidado devidamente. Uma vez que nos limitamos somente à análise dos processos que ocorrem na consciência, dificilmente encontraremos respostas para as questões mais fundamentais da psicologia da arte. Não saberemos em que consiste a essência da emoção, que, para ser entendida, precisa ir além do consciente.

Dessa forma, Vygotsky (1988, 1999, 2001, 2003 a, 2003 b) reflete sobre a linguagem, como constituidora do sujeito, ou seja, a arte potencializando a linguagem como instrumento do pensamento. Afirma que, quando o indivíduo se apropria da cultura e da linguagem, ele se auto-organiza, uma vez que elas são dinâmicas, possuem movimento e não se cristalizam.

De acordo com Vygotsky (2001), a arte, como forma de expressão da linguagem,⁶ tem a função de signo⁷, fazendo a mediação do homem com o mundo e servindo como instrumento de transformação e de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, é possível a criação de uma consciência de si, o que, posteriormente, também foi sustentado por Mendes (1972).

Este autor ao defender a concepção histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, sustenta que, além da função de comunicação, a linguagem é constitutiva do pensamento - à medida que o torna signo - exercendo a função mediadora entre sujeito e objeto, organizando a realidade, a ação e o comportamento humanos. Nesse enfoque, Vygotsky atribui importância à linguagem no processo de internalização, que, por sua vez, cria a consciência.

Nesta ótica, a linguagem parece desempenhar o duplo papel em: reconstruir internamente os Processos Psicológicos Superiores (PPS) e identificar-se como instrumento de mediação na interiorização deles.

As pesquisas, que venho desenvolvendo no campo da arte e educação, verificam que no âmbito da prática pedagógica é de suma importância que se busque a unidade multidimensional da realidade, articulando as artes à construção dos conceitos/categorias, através de vivências criativas que oportunizem o educando entrar em contato com a sua subjetividade, suas linguagens e expressões primeiras, reencontrando o seu caminho próprio, para que construam novos saberes necessários à sua formação e resgatem o sentido originário da palavra saber, que significa saborear. Tais vivências deverão ser mediadas por atividades expressivas, em interlocução com diferentes abordagens (corporal, cênica, plástica, poética, musical), que integrem as quatro funções psíquicas do Ser (pensamento, sentimento,

⁶ Vygotsky entende a linguagem enquanto um signo mediador e transformador por excelência.

⁷ É um instrumento psicológico, com materialidade simbólica, com função de desenvolvimento e tem marca cultural. É um meio de comunicação, de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. É um meio de união das funções em nós mesmos, além de ter uma função representativa.

sensação e intuição), possibilitando que criação e vida se articulem e se completem, através da inclusão do educando como ator social do seu próprio processo.

Assim, o educando estaria vivenciando, consciente e sensivelmente, a sua complexidade, além da possibilidade de uma melhor percepção do outro, do seu companheiro de trajetória, abrindo-se para um processo de socialização pautado em relações solidárias, cooperativas e amorosas.

Sob tal ótica, Morin (2000b) argumenta a importância das ciências do imaginário, pois acredita que as realidades imaginárias são extremamente importantes para o ser humano. A riqueza que, por exemplo, é trazida pela poesia e pela literatura, que não deverão ser vistas como luxo ou ornamento estético, mas como escolas de vida, escolas de complexidade. Quando lemos literatura, poesia, quando analisamos uma obra de arte, por exemplo, aprendemos, compreendemos, percebemos o que as ciências não chegam a dizer, porque ignoram os sujeitos humanos. É possível descobrir a si mesmo na poesia, nos romances, em um sonho pessoal, se trabalhados e expressos em uma linguagem artística.

Não tenho dúvidas quanto às reflexões de Morin (1999), principalmente, ao sustentar que:

A poesia faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos a dimensão da existência humana. Revela que habitamos a Terra não só prosaicamente... mas, também, poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está dizível. As artes levam-nos à dimensão estética da existência (p.26).

Sobre a ampliação da dimensão estética da existência, quando se permite que as artes sejam vivenciadas em nossas vidas, Ostrower (1998), argumenta que: “Einstein, o grande gênio da física, também tocava violino e fazia filosofia” (p.40).

Nesta linha de argumentações, a autora, ainda sublinha:

Na verdade, porém, o ser humano não pode ser considerado em partes, só pode ser considerado como um todo integrando as partes. Se decerto não cabe negligenciar as várias contribuições específicas nos processos criativos, tampouco cabe atribuir

função predominante seja ao inconsciente seja ao consciente. O ato criador, sempre ato de integração, adquire seu significado pleno só quando entendido globalmente (OSTROWER, 1998, p.55-57).

Para que se materialize tal reflexão, acredito que a dimensão criativa na aprendizagem poderá contribuir na articulação das partes, tentando integrar o saber na vida, através da vivência da complexidade e da inteireza, que o ato da criação pode proporcionar. **Quando se dá oportunidade para o ser humano criar, pensamento e ação se colocam em movimento; a ação é capaz de provocar “desordens”, inquietações, impedindo um único pensamento que seja redutor. Contrariamente, o pensamento é capaz de ampliar o olhar e o sentir de múltiplas formas, favorecendo o contato com a subjetividade e a inteireza possíveis, podendo atingir uma consciência ética mais ampliada sobre o mundo que o cerca.**

A criatividade em suas diferentes linguagens poderá instigar com que o fazer pedagógico seja vivenciado de forma significativa, oportunizando vivências complexas e criativas, além de estar contribuindo para o enfrentamento da crise da razão que se estalou no mundo e em nossas cabeças, alimentada pelos paradigmas ainda hegemônicos. Assim o ato de criação representa uma tentativa dessa superação, voltando-se a novas formas de pensar e sentir.

Na tentativa de enlaçar/entrelaçar alguns fios nessa tessitura sobre a dimensão criativa da prática pedagógica, trago Vygotsky (2003a) que nos resgata a importância de criarmos, no presente, espaços para a imaginação:

O homem haverá de conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora; orientar o amanhã, com uma conduta baseada no futuro e partindo desse futuro, é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do educando na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação é uma das principais forças no processo de sucesso deste fim. A formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se prepara pela imaginação criadora encarnada no presente (p.108).

TENTANDO ARREMATAR ALGUNS FIOS

A minha intenção, ao trazer esse estudo sobre a multidimensionalização da prática pedagógica, é favorecer que nós educadores possamos, em nossa práxis, ir além da própria Didática, de métodos e de técnicas, buscando articular, permanentemente, escola e sociedade, professor e educando, teoria e prática, ensino e pesquisa. E isso, somente será possível se estivermos mergulhados no cotidiano de nossas escolas, olhando no olho de nossos meninos/meninas, para juntos, resgatar o sonho e a poesia, em nossos fazeres, prenhes de idéias, de esperanças e de emoções, quando seremos capazes de aliar ciência à ética e à arte.

Sinto que o chão de nossas escolas precisa ser fecundado com arte e com utopias e, que nesse espaço, privilegiado de descobertas, cada criança, cada jovem e cada adulto aprenda a ter fé em si mesmo e, corajosa, criativa e coletivamente, **tome da PALAVRA e diga:**

Tenho palavras em mim buscando canal,
Estão roucas e duras, Comprimidas há
tanto tempo, Perderam o sentido, Apenas
querem explodir (ANDRADE, 1945).

Acredito que com muita ousadia, imaginação e abertura às muitas possibilidades do cotidiano, teremos a chance de fincar raízes e criar asas em direção à inteireza do caminhar didático...

Esta é uma importante tarefa!...

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional:** Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Nosso tempo. In: **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945.
- CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de Fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DI MATTIA, Joselena Santos. **Além da crise do ensino brasileiro ou ampla didática fundamental**. Niterói: EDUFF, 1991.
- ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- FREIRE, Paulo; FREI BETTO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985a.
- FREIRE, Paulo; FREI BETTO.; FAUNDES, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1984.
- LIMA, Balina Bello. **Ampla didática:** reflexão sobre o ensino brasileiro e proposta de reformulação baseada na criatividade. Niterói: EDUFF, 1984.
- LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaret (Orgs). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Em busca de uma consciência original. **Revista Arte e Educação**. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, ano I, n.9, jan.1972, p.10. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Distrito Federal, Brasília: UNESCO. 2000 a.
- _____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000 b.
- _____. **Complexidade e Transdisciplinaridade:** a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental. Rio Grande do Norte: EDUFN, 1999.
- _____. **O método III:** o conhecimento do Conhecimento. Portugal: Publicações Europa - América, 1986.
- _____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de et al. (Orgs). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Um olhar no espaço de construção simbólica e amorosa do Ser. Rio de Janeiro: Clínica Pomar. **Revista de Arteterapia**. Imagens da transformação. n.º6, v. 6, março de 1999. p.102-111.
- _____. As artes de fazer o cotidiano na educação infantil. **Revista Prismas da Educação**. Rio de Janeiro: La Salle, v.1, n.1, 2003. p.34-39.
- _____. A complexidade do real e sua multidimensionalidade: de olho no caleidoscópio da vida. **Revista Prismas da Educação**. Rio de Janeiro, v.5, n.5, 2005. p.33-40.
- _____. Cenários de educação por meio da arte. In: PHILIPINI (Org). **Arteterapia em revista**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008. p.117-130.
- _____. **Cenários de educação através da arte:** bordando linguagens criativas na formação de educadores (as). Niterói: Intertexto, 2008.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** Desafio à Teoria e à Prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte, Brasília, DF: MEC/SEC, 1998.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria Nazaret (Orgs). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.p.63-64.

VIGOTSKY, L S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri: Ediciones Akal, 2003a.

_____. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **A tragédia de Hamlet príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido: 01/11/2008

Aceito: 01/03/2009

Endereço para correspondência: Maria Cristina dos Santos Peixoto. Rua Itaperuna, n. 100, Pé Pequeno, CEP 24240-070, Niterói-RJ. E-mail: mcris@uenf.br