



MARINA BALASTREIRE ANGELO

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NO TRABALHO DO
PROFESSOR DE ARTE: UM ESTUDO EM VÁRZEA
PAULISTA / SP**

CAMPINAS - 2013



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

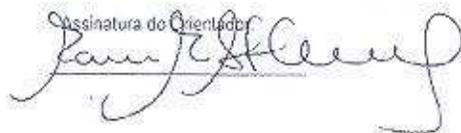
MARINA BALASTREIRE ANGELO

AS PRÁTICAS CORPORAIS NO TRABALHO DO
PROFESSOR DE ARTE: UM ESTUDO EM VÁRZEA
PAULISTA / SP

Orientadora: Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de **Mestra em Educação, na área de Concentração de educação, conhecimento, Linguagem e arte**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARINA BALASTREIRE ANGELO E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. MÁRCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ.

Assinatura do Orientador



Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador de Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21582-8

CAMPINAS

2013

iii

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

An43p	<p style="text-align: center;">Angelo, Marina Balastreire, 1981- As práticas corporais no trabalho do professor de arte: um estudo em Várzea Paulista / SP / Marina Balastreire Angelo. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Márcia Maria Strazzacappa Hernandez. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: center;">1. Arte – Ensino. 2. Corpo. 3. Educação formal. I. Strazzacappa Hernandez, Márcia Maria, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">13-004/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The body practices in teacher's work of art: a study in Várzea Paulista / SP

Palavras-chave em inglês:

Art teaching

Body

Formal education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Márcia Maria Strazzacappa Hernandez (Orientadora)

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Lilian Freitas Vilela

Eliana Ayoub

Jorge Luiz Schroeder

Data da defesa: 06-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ma.balas@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS PRÁTICAS CORPORAIS NO TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE:
UM ESTUDO EM VÁRZEA PAULISTA / SP

Autor: Marina Balastreire Angelo

Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em defendida por
Marina Balastreire Angelo e aprovada pela Comissão
Julgadora.

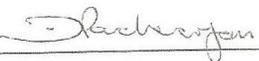
Data: 06/02/2013



ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:





2013

RESUMO

O presente estudo analisa a atuação dos professores de arte, em sala de aula, em relação ao corpo da criança, buscando compreender os espaços possíveis para que o corpo se manifeste e se expresse. Parte do princípio de que a arte é relevante para o desenvolvimento da corporeidade da criança e da constatação de que na prática escolar há um distanciamento do trabalho corporal. Apoiou o estudo em referências como Vygotsky (2008), Gonçalves (1994), Le Breton (2007), Strazzacappa (2006), Barbosa (1997) e Duarte Jr. (2010). Como método para investigação foram utilizadas entrevistas com professores de arte da rede pública de Ensino Fundamental da cidade de Várzea Paulista/SP. Contrariando algumas hipóteses levantadas inicialmente, percebe-se que a distância entre a teoria e a prática dos professores de arte já não é tão acentuada quanto se supunha, apesar da existência de dificuldades, por parte dos mesmos, em estimular a expressão corporal dos alunos. Constata-se que a busca individual dos professores, unida ao trabalho de formação continuada, potencializam a criatividade e a construção de conhecimento, aproximando a visualidade e a corporeidade em sua atuação pedagógica, permitindo o desenvolvimento do ensino de arte que priorize a educação dos sentidos.

Palavras-chave: ensino de arte, corporeidade, educação formal.

ABSTRACT

This study analyzes the role of art teachers in the classroom, in relation to the child's body, trying to understand the possible spaces for the body to manifest and express yourself. Assumes that art is relevant to the development of the corporeality of the child and the realization that in practice there is a detachment of the body work in the school. Support for the study references as Vygotsky (2008), Gonçalves (1994), Le Breton (2007), Strazzacappa (2006), Barbosa (1997) and Duarte Jr. (2010). As a method for research interviews were used with art teachers in the public elementary school in the city of Várzea Paulista / SP. Contrary to some hypotheses initially realize that the gap between the theory and practice of art teachers is not as strong as previously thought, despite the difficulties, by the same, to stimulate the body language of the students. It appears that the pursuit of individual teachers, coupled with work continuing education, enhance creativity and knowledge building, approaching visuality and embodiment in their pedagogical performance, enabling the development of arts education that prioritizes the education of the senses.

Keywords: art teaching, corporeality, formal education.

Agradecimentos

A Deus que me deu vida, que proporciona a possibilidade de conviver com tantos outros seres humanos que me encantam e me ensinam mais sobre a vida, a cada dia.

Aos meus pais que, mesmo diante das dificuldades da vida, colocaram minha formação em primeiro lugar, incentivaram minhas buscas, permitiram que eu sonhasse e, principalmente, aceitaram minha escolha pela arte.

A minha querida irmã, meu espelho, sempre acreditando e me dando forças para que buscasse meus objetivos.

Ao meu marido Thiago, que mesmo não compreendendo minhas divagações artísticas, apoiou meu trabalho e, com amor e atenção, ajudou a renovar minhas forças nos momentos em que tudo parecia confuso.

A minha orientadora Márcia Strazzacappa, cujo contato me fez crescer e ampliar minha maneira de ver a arte e a educação.

Às amigas Tânia Alves, Priscilla Vilas-Boas e Laura Pronsato, companheiras de jornada. Nossas trocas de experiências foram fundamentais para a consolidação desse trabalho.

Ao sábio Prof. Dr. Jorge Schroeder, amigo, conselheiro e grande incentivador desse trabalho.

Às professoras de arte e à coordenadora Carina Xavier, do município de Várzea Paulista, que colaboraram nesse processo com seus ricos discursos, dando base a construção dessa pesquisa.

Aos docentes e pesquisadores do LABORARTE pela incrível contribuição na construção da teia de saberes que carregou ao final do Mestrado.

SUMÁRIO

1. Introdução	15
2. Caminhos percorridos ao encontro do corpo	18
2.1 Sobre o campo de pesquisa: cidade de Várzea Paulista.....	21
3. Corpo, Arte e Educação: conceitos e pressupostos	25
3.1 Sobre o conceito de corporeidade adotado	25
3.2 Arte na escola: contextualização histórica.....	27
3.3 Escola como espaço de interações sociais	29
3.4 Corpo na escola: mobilidade x imobilidade	31
4. A corporeidade na sala de aula: a atuação dos professores de arte	34
4.1 Com a palavra, as professoras!.....	34
4.1.1 A questão da formação.....	35
4.1.2 Corpo: onde, por que e para que	38
4.1.3 Escola como espaço de expressão: contradições	40
4.1.4 Quando o corpo é presente	42
4.1.5 Dificuldades relatadas e interpretadas.....	46
5. Considerações finais: “afinal, que corpo é esse, professora?”	52
Bibliografia	55
Anexo I – Transcrição das entrevistas	57

1. Introdução

O presente trabalho de pesquisa parte de questionamentos que fiz, como professora de arte, desde 2006, ao iniciar o magistério no Ensino Fundamental I ingressando na Rede Municipal de Educação de Várzea Paulista/SP, . Tendo concluído há pouco a graduação em Dança na UNICAMP, com um universo de possibilidades vislumbrava, confesso que o impacto foi grande: escola pública, salas numerosas, crianças com baixa renda, escassez de material... Mas o encantamento também foi enorme, pois comecei a enxergar o universo da escola como um rico campo de pesquisa.

O trabalho em escola me obrigou a abrir os olhos para outras linguagens da arte, e qual foi minha surpresa quando notei que todas dialogavam entre si. O olhar para o mundo da arte, anteriormente restrito pelo viés da dança, ampliou-se para as áreas da música, do teatro e das artes visuais. Meu universo de saberes se desequilibrava, abrindo espaço para outros questionamentos. Surgiu então a inquietação em torno do corpo da criança no ambiente escolar, o que conduziu meu foco de estudo: identificar as práticas corporais no contexto do ensino de arte.

Nesse contexto, a questão principal se colocava acerca do espaço destinado ao corpo na aula de arte. Parece impróprio me referir ao “espaço destinado ao corpo” ao passo que o corpo jamais se separa do indivíduo enquanto presença física, pessoal no mundo. No entanto, percebo que nossas escolas ainda segregam o corpo do intelecto, ou até mesmo o corpo do indivíduo, sendo destinados momentos para a atuação de um e de outro separadamente.

Ao longo desse estudo, muitos foram os interlocutores que perguntaram: “Mas o corpo na Arte?... Corpo não seria objeto de estudo da Educação Física?... Isso demonstra a ideia arraigada no interior das escolas de que o corpo e a corporeidade são componentes de estudo e observação apenas na área da Educação Física, desconhecendo inclusive as diversas linguagens abrangentes na área de Arte – artes visuais, dança, música e teatro, por meio das quais o trabalho corporal pode (e deve) se fazer presente. A referida ideia também reflete uma fuga do sensível em direção ao inteligível, como bem nos coloca Duarte Jr. (2010), herança de antigas sociedades que desprezavam o corpo e suas formas de expressão naturais.

Hoje, atuando como professora de arte na rede SESI/SP, retorno ao meu antigo ambiente de trabalho, então como pesquisadora: a rede de ensino fundamental da cidade de Várzea

Paulista/SP, tomando-a como campo de pesquisa. A peculiaridade que me chama a atenção nesse campo é a presença de professores especialistas nas áreas de Arte, Educação Física, Filosofia, Inglês e Espanhol no Ensino Fundamental 1. Mesmo não havendo, por lei, obrigatoriedade desses profissionais do ensino nos primeiros anos de escolaridade, o município se coloca à frente no que se refere à organização curricular, tendendo assim à qualidade do ensino.

Levando em conta esse diferencial, identifiquei nesse campo a possibilidade de analisar as propostas de expressão artística desenvolvidas pelos professores, especialistas na área, verificando especialmente a forma como trabalham a linguagem corporal das crianças. Pelo fato de ter vivenciado uma experiência profissional na referida rede fui a campo com muitas hipóteses pré-concebidas, que foram se dissolvendo ao passo que tomei contato com os sujeitos – professores de arte – e me aproximei de suas práticas.

Sabe-se que a formação do professor de arte é, na maioria das vezes, especializada em uma linguagem e, ao se deparar com a realidade escolar, ele necessita atuar de forma abrangente nas diferentes linguagens, mesmo aquelas com as quais não tem plena afinidade. Nota-se, por exemplo, que muitos deles possuem como primeira formação a área de Artes Visuais, e precisam desenvolver trabalhos na escola que envolvam também a linguagem corporal, algo que causa insegurança por parte de alguns, que afirmam não ter preparo para esses trabalhos.

Mas será que não caberia ao professor, como mediador na construção do conhecimento, como interlocutor das relações que se estabelecem na escola, abrir os olhos para a urgência de pensar a educação do corpo em articulação com a educação do intelecto? Não seria essa a chave para o desenvolvimento do educando?

Defendo a ideia de que o professor pode ter papel importante na construção do sujeito, dando subsídios para seu desenvolvimento, em especial no que se refere ao ensino público da região em estudo, o município de Várzea Paulista/SP, cuja infraestrutura escolar não é a ideal. Justamente por esse motivo, a maneira como atuam esses profissionais pode ser decisiva no sucesso desse propósito. Acredito que os professores de arte precisariam assumir a educação dos sentidos como ponto fundamental na sua atuação profissional, para que não deixem escapar entre os dedos a rica oportunidade de fomentar conhecimentos relevantes à formação do sujeito.

Seguindo tais proposições, inicio o presente trabalho com o capítulo “Caminhos percorridos ao encontro do corpo”, no qual apresento os procedimentos metodológicos selecionados para a pesquisa, os quais propõem um diálogo entre levantamentos teóricos e dados empíricos extraídos dos discursos dos sujeitos.

Em um segundo momento, no capítulo intitulado “Corpo, Arte e Educação: conceitos e pressupostos”, o texto esclarece o conceito de corporeidade adotado, com as referências teóricas relativas ao assunto, e traz uma contextualização histórica sobre o ensino de arte na escola, de modo a tornar mais claro o recorte feito para esse trabalho, em relação ao ensino de arte na contemporaneidade. Entende-se que, esclarecendo o processo pelo qual a arte se fez presente na escola ao longo da história da educação brasileira, pode-se compreender melhor a forma atual como ela se consolida como componente curricular.

Na sequência do texto, apresento o campo de pesquisa, bem como informações sobre os sujeitos e os dados extraídos das entrevistas, em um capítulo chamado “A corporeidade na sala de aula: a atuação dos professores de arte”. Nessa parte do texto consta a análise das entrevistas, cujo conteúdo é importante para o propósito da pesquisa.

Por fim, apresento as considerações finais do texto, contendo respostas para as minhas questões iniciais sobre a atuação do professor diante do corpo da criança. Pude verificar que as propostas de educação estética pelo desenvolvimento da corporeidade são reais, mesmo quando tímidas, ou enfrentando dificuldades para acontecer.

Dessa maneira, procurei desvelar a questão do corpo na escola, pelo olhar do professor de arte. Estabeleci como objetivo discutir a função pedagógica da arte no que se refere às práticas corporais voltadas à criança. Para tanto, analisei a atuação do professor, bem como suas percepções sobre o corpo e a linguagem corporal nas aulas. Ao final de todo o processo, posso afirmar que a pesquisa me trouxe um novo olhar sobre o corpo na escola, colocando em xeque minhas primeiras hipóteses.

2. Caminhos percorridos ao encontro do corpo

Na etapa da pesquisa de campo, realizei entrevistas junto aos sujeitos desse estudo, os professores de arte que atuam na Rede Municipal de Educação da cidade de Várzea Paulista / SP, no âmbito do Ensino Fundamental I (englobando do 1º ao 5º ano). A escolha desse local se deve a uma característica: a existência do ensino de Arte na grade curricular, ministrado por professores com formação específica na área (Curso Superior na área de Arte ou Educação Artística), algo inovador no cenário educacional brasileiro, no qual o ensino de arte para o nível Fundamental I é realizado, em geral, pelos professores polivalentes, com formação em Pedagogia.

No início das primeiras observações que me levaram ao estudo sobre o tema dessa dissertação, quando ainda atuava como professora de arte da referida rede, enxergava essa característica como um interessante diferencial no sistema educacional, pois os estudantes teriam acesso ao conhecimento e à vivência artística com profissionais especializados na área. Compreendia esse aspecto como algo vantajoso, ao passo que um trabalho bem executado desenvolveria o pensamento criativo nas crianças ainda na fase simbólica, em que prevalecem a ludicidade e o faz-de-conta. Por esse motivo, surgiu o desejo de analisar a atuação dos professores de arte, especialmente no que se refere à expressão corporal.

Inicialmente, pensei na possibilidade de realizar observações das aulas de arte, pelas quais meu papel de pesquisadora seria realizar um estudo etnográfico. Porém, logo percebi que não seria um método eficaz para a coleta dos dados que necessitava, pois possuía um conhecimento prévio do campo, bem como um vínculo com alguns dos profissionais envolvidos no mesmo – diretores, coordenadores e professores com os quais trabalhei anteriormente – e teria dificuldades em observar sem interferir ou sem me sentir parte do campo, o que levaria a distorções que prejudicariam a posterior análise. Somente então decidi pela entrevista, por se tratar de um método em que o conhecimento se constrói pela interação entre pesquisador e sujeito. A voz dos sujeitos sobre o assunto em estudo seria minha principal fonte de dados.

A escolha do método de coleta de dados está diretamente relacionada ao contexto da

pesquisa, sendo o mais adequado para o propósito estabelecido inicialmente: identificar em um grupo específico de professores a forma como desenvolvem o trabalho com a linguagem corporal em sala de aula. Havia uma hipótese de que a maneira como trabalhavam influenciava de alguma forma na construção da corporeidade do estudante. Por isso, a escolha da entrevista semi estruturada, a qual, segundo Flick (2009, p.149), é desenvolvida para estudar teorias subjetivas em campos como escolas e outras áreas de trabalho profissional. Nela, são feitas perguntas controladas pela teoria – que nesse caso são as teorias referentes ao ensino de arte no Brasil – e direcionadas para as hipóteses.

A entrevista foi organizada com três questões que giravam em torno das principais inquietações da pesquisa: “Você acredita que a arte pode mudar a maneira como a criança se relaciona com seu corpo? Como?”, “As práticas corporais fazem parte das suas aulas? Como e com que frequência?”, e por fim “Você tem dificuldades para trabalhar a expressão corporal dos seus alunos? Quais?”. Tais questões foram dirigidas inicialmente a uma professora de arte que faz parte do grupo de estudos LABORARTE¹, que voluntariamente se dispôs a colaborar no estudo, cedendo uma entrevista-piloto. Após essa entrevista organizei as questões mencionadas, e segui em busca dos sujeitos que seriam entrevistados para o processo de coleta de dados.

A proposta inicial consistia em entrevistar quinze professores de arte, cuja atuação abrange dez escolas de ensino fundamental do município. Porém, após muitos encontros e desencontros, consegui ter acesso a um número menor do que o pretendido. Entre muitas das situações de desencontro que me deparei, compreendi que o tempo livre dos professores era algo raro, o que dificultou o acesso a eles, mesmo com todo o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que abriu as portas para minha atuação enquanto pesquisadora.

Diante desse contexto, após inúmeras tentativas, consegui por fim realizar entrevistas com oito professoras, as quais, mesmo não atingindo a amostra proposta inicialmente, foram suficientes, pois apresentaram um parâmetro geral do ensino de arte no município, ao passo

1 O LABORARTE é um grupo de estudo e pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP, existente desde 1994. Hoje, configura-se com um Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, composto por docentes, pesquisadores, orientandos de graduação e pós-graduação.

que os sujeitos representavam realidades escolares das diversas regiões da cidade. Quatro dessas entrevistas foram realizadas no local de formação continuada dos professores (Centro Cultural de Várzea Paulista), enquanto as demais foram feitas em seus respectivos locais de trabalho, ou seja, nas escolas.

Sujeitos	A.P.	Ad.	Iv.	L.	Na.	R.	S.	V.
Idade	40	42	44	42	62	51	45	41
Tempo de magistério	16	20	21	20	32	25	17	14
Tempo na rede de Várzea	8	7	4	7	8	7	5	7

Tabela 1 – sujeitos, idade, tempo de magistério e permanência na rede de Várzea Paulista

Como apresentado na tabela, os sujeitos são todos do sexo feminino, a média de idade é de 45 anos e o tempo de profissão, como professoras de arte, varia entre 16 e 32 anos. Dessas oito professoras, apenas duas delas não se dedicam exclusivamente às aulas no município de Várzea Paulista, trabalhando em período oposto em outra rede de ensino (uma na rede estadual e outra na rede SESI). Todas foram graduadas na área de arte antes da vigência da Lei 9394/96, a qual instituiu a arte como componente curricular obrigatório, vivenciando um período em que as práticas de ensino na área ainda estavam no contexto das “atividades livres” e não eram conceituadas como componente curricular, ou área de conhecimento.

Em acordo com os pressupostos metodológicos de Flick (2009), a interpretação dos dados foi feita com base na transcrição das entrevistas e nas notas de campo obtidas durante a realização das mesmas. Todas as professoras abordadas foram solícitas em participar da pesquisa, e responderam todas as questões levantadas. As entrevistas foram filmadas e posteriormente transcritas para realização da análise. Após a transcrição, realizei a codificação teórica por meio da formulação de categorias de análise que conduziam a conceitos que se relacionavam entre si, e

estabeleciam o escopo do trabalho.

As principais categorias em destaque foram construídas em torno das questões postas: concepção do professor sobre o corpo na aula de arte, práticas envolvendo o corpo e dificuldades relacionadas. Posteriormente, ao desenvolver essas categorias na forma de análise, surgiram outras categorias, pautadas em algumas falas e expressões das professoras entrevistadas, que mereceram maior atenção, tais como “... tudo começa no corpo”; “uso os jogos teatrais”; “trabalho com o boneco”; “percebo que a arte na escola está diferente” e “a criança precisa se expressar”. Essas novas categorias foram também postas em análise, em um constante diálogo com as teorias que sustentam esse estudo.

Desse modo, as entrevistas trouxeram alguns dados positivos relativos ao trabalho corporal, superando minha expectativa inicial. Mediante a análise das transcrições, identifiquei inicialmente que as dificuldades em relação ao desenvolvimento da corporeidade da criança relacionavam-se às questões do tempo e do espaço escolar, ao desconhecimento e à insegurança sobre o trabalho corporal. No entanto, também foi possível observar que havia sim a presença do corpo na aula de arte e, apesar das dificuldades ou até mesmo do desconhecimento mais profundo sobre a linguagem corporal, as professoras estavam buscando abrir espaço nas suas aulas para essa linguagem.

Sendo assim, pude perceber que realmente a entrevista foi o procedimento mais adequado para a investigação levantada nessa pesquisa, pois o contato direto com os sujeitos, a observação de seus gestos e expressões, e a interação pesquisador-pesquisado foram situações que enriqueceram o processo de análise. As respostas para as questões revelavam muito mais do que as práticas docentes das professoras, traziam suas crenças, seus desejos e suas impressões sobre seus alunos. Nesse momento, percebi o quanto as decisões que tomava como pesquisadora, em relação aos procedimentos de coleta de dados, eram fundamentais na construção do “corpo” da pesquisa.

2.1 Sobre o campo de pesquisa: cidade de Várzea Paulista

Várzea Paulista, cidade localizada a 57 km de São Paulo, que se originou a partir da estrada de ferro que liga Santos a Jundiaí, foi distrito pertencente à Jundiaí até 1965. Possui hoje 107.000 habitantes, dispostos em uma área territorial de 35 km².

Atualmente, Várzea Paulista se encontra em expansão, não simplesmente no aspecto populacional, mas nas áreas educacional e cultural, criando novos projetos socioeducativos que visam atender a população. Apesar do pouco tempo de emancipação, a cidade se desenvolve bastante na região, contando com a recente instalação de conjuntos habitacionais, melhorias no saneamento básico, e até a implantação de uma universidade.

Em contrapartida, ainda possui bairros com infraestrutura precária, com construções aglomeradas e mal organizadas, como a Vila Real e o Jardim América (localizados na região norte da cidade). Apresenta altos índices de criminalidade e pobreza, resultado do processo migratório que levou pessoas de outros estados a se abrigarem em áreas de risco, por meio da ocupação ilegal de terras. Dessa forma, vários bairros se formaram em beira de encostas e até próximos a aterros sanitários.

Apesar disso, Várzea Paulista conquista sua identidade cultural ao se tornar a “Cidade das Orquídeas”, em 2005, ao completar 40 anos de emancipação. Reconhecida como um dos maiores pólos de produtores de orquídea na América Latina, a cidade conta com cinco orquidários de grande importância, além de cultivadores e vários orquidófilos.

É interessante destacar que o governo do município, seguindo princípios do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2005 e 2012, pautou sua administração em três aspectos: participação popular, a inclusão social e o desenvolvimento baseado na preservação do meio ambiente. Nos últimos anos, o sistema educacional em Várzea Paulista passou por reformas importantes, como a realização de concursos para efetivação de professores e funcionários, a reforma e construção de escolas, a entrega anual de kits de material escolar para os alunos do município e a organização do estatuto do funcionário público.

Outro aspecto que chamou a atenção na área da educação municipal é o

oferecimento de um diferencial no Ensino Fundamental 1 (ensino que abrange do 1º ao 5º ano): aulas de inglês, espanhol, filosofia, arte e educação física, com professores especializados. Para otimizar o ensino, a prefeitura também ofereceu encontros de formação e grupos de estudo, envolvendo professores, gestores e funcionários.

Na mais recente gestão municipal, o trabalho da SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer) seguia três princípios, com base na legislação e nas propostas da atual administração: democratização do acesso e da permanência, gestão democrática e melhoria da qualidade de ensino. Esses princípios, associados às diretrizes pedagógicas, eram referências para a construção do projeto político pedagógico das escolas.

Em visita à referida Secretaria, tomei contato com os planos de formação e ementas dos cursos de capacitação ofertados nos últimos anos. Verifiquei que entre os anos de 2010 e 2012, período de realização dessa pesquisa, foram oferecidos aos professores diversos cursos de capacitação, nas áreas de linguagens, cultura e arte. Originados na necessidade de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos atrelados à área de atuação dos professores, os cursos foram organizados pela Secretaria de Educação do município, tendo em vista a promoção da valorização do corpo docente, em busca de uma educação de qualidade.

Desse modo, no período compreendido entre os meses de setembro e dezembro de 2010, os professores receberam a formação em “Música”, com duração de 30 horas e a “Oficina de Teatro, orientação cênica e expressão corporal”, ministrada em 18 horas. Já entre os meses de março e julho de 2011, foram oferecidos aos professores de arte os cursos de “Musicalização para professores”, com duração de 30 horas, e de “História da arte dos quadrinhos e confecção de uma narrativa gráfica”, com duração de 20 horas.

No ano de 2012, na área de “Alfabetização, letramento e linguagens”, os professores da rede de ensino de Várzea Paulista, incluindo os de arte, tiveram oportunidade de realizar cursos de “Histórias em Quadrinhos como linguagem e recurso didático” e “Música como linguagem: ritmo e rima como prática de letramento”, dando sequência às temáticas desenvolvidas nos anos anteriores. Na área de “Ciências sociais e educação”, houve o curso sobre “Culturas Africanas: história, literatura e influências na cultura brasileira”, oferecido a todos os professores da rede,

tendo como propósito o trabalho transversal relacionado ao conhecimento das raízes da cultura africana que atribuem significado à cultura brasileira e à identidade dos próprios alunos.

Para compreender um pouco mais sobre a atuação dos professores de arte de Várzea Paulista, além de considerar as possibilidades de formação dos mesmos, na pesquisa de campo busquei conhecer o trabalho desenvolvido por profissionais da área em seis escolas municipais: três da região norte, sendo EMEF Juvelita Pereira, EMEF São Miguel Arcanjo e EMEF Erich Becker; uma da região central, a EMEF Palmyra Aurora D'Almeida Rinaldi; uma da região sul, a EMEF Carlos de Almeida; e uma da região leste, a EMEF João Aprillanti. Dessa maneira, entendendo a prática dos professores nas diversas regiões da cidade, sendo consideradas suas diferenças de localização, clientela e acesso, pude ter uma visão geral das condições que influenciam no trabalho do professor, inclusive no que se refere a corporeidade do aluno.

3. Corpo, Arte e Educação: conceitos e pressupostos

3.1 Sobre o conceito de corpo adotado

Para o presente estudo, adotei a linha sociológica para a compreensão do conceito de corpo. Porém, sabe-se que há diferentes formas de se concebê-lo, pelo viés da sociologia. Para Marx (apud LE BRETON, 2007, p. 16), por exemplo, o corpo era uma forma moldada pela interação social. Outra linha de pensamento considera, de forma contrária ao marxismo, a condição social com um produto direto do corpo, pondo em primazia o biológico em relação ao social. Somente na transição do século XIX para o século XX é que nasceu a ideia de corpo socialmente construída:

A passagem progressiva da questionável antropologia física, que deduz do aspecto morfológico as qualidades do homem, para a consciência de que o homem constrói socialmente seu corpo, não sendo de modo algum a emanação existencial de propriedades orgânicas, estabelece o primeiro marco milenar da sociologia do corpo: o homem não é produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com outros e na imersão no campo simbólico. (LE BRETON, 2007, p.18)

Entende-se aqui que as representações do corpo são representações da pessoa, sendo efeito de elaborações sociais e culturais de determinado espaço e tempo. Assim, na concepção de corpo considerada nessa pesquisa, é preponderante não omitir ou subestimar a própria presença humana, ou seja, o corpo nunca está separado do ser humano que o encarna, atuando e interagindo com suas particularidades e percepções individuais.

Dessa maneira, a forma como se concebe o corpo está intimamente ligada às construções sociais e culturais que a envolvem. Essas construções mudam em cada sociedade, e em cada momento histórico. Com base em alguns pressupostos, de autores como Le Breton (2007, 2009), relacionado à construção social do corpo, e Vygotsky (2008), que destaca o sócio interacionismo na construção do sujeito, sustento a concepção de corpo dessa pesquisa, não como uma estrutura biológica moldável pela cultura, mas como uma representação simbólica da presença humana no seu ambiente, ou seja, a forma de ser e estar no mundo, que se modifica constantemente diante das influências sociais e culturais do seu meio.

Diante dessa transitoriedade, a sociologia explica a corpo como uma estrutura simbólica, atrelada às condições temporais e espaciais pelas quais o corpo se manifesta. Assim, Foucault, Bourdieu, Baudrillard (apud LE BRETON, 2007, pp. 80-84), entre outros pensadores, conceberam o corpo segundo as estruturas sociais que presenciavam em seu tempo. Foucault, por exemplo, foi direto ao apontar o controle do corpo, no sentido da organização de suas ações, para o estabelecimento de formas de dominação de pessoas, dentro de um sistema social que se instala a partir do século XVII².

Da mesma maneira, pensarmos o corpo na contemporaneidade requer a consideração dos fatores que determinam a estrutura social vigente. Atualmente, as representações sobre o corpo são pautadas nos valores que dominam a nossa sociedade, como a primazia do consumo, da tecnologia, da mídia. Segundo Le Breton (2007), ao passo que cresce o valor técnico e mercadológico atribuídos ao corpo, mais esse perde seu valor moral.

A paradoxal dualidade corpo-homem, que se apresenta simbolicamente em nossos tempos, é um desafio a ser enfrentado pelos que se aventuram a pesquisar o fenômeno corporeidade. Essa é uma questão problemática na atualidade, ao passo que cada vez mais os indivíduos se afastam do que lhe é mais próximo e real: seu próprio corpo.

Esse estudo propõe um olhar para essa questão no ambiente escolar e, de forma mais específica, no ensino de arte na escola. O desafio é enxergar o corpo da criança sob a égide de construções sociais da atualidade, e propor a elaboração de novos sentidos para o mesmo, por meio da experiência artística.

Mas, e os professores de arte, como concebem o corpo da criança? Como atuam em relação à linguagem corporal? Como utilizam as possibilidades de criação e expressão, próprias da área que atuam, para potencializar a capacidade de expressão da criança? São essas as questões que motivam a pesquisa.

2 Ideia sustentada por Michel Foucault, em *Vigiar e Punir: o Nascimento da Prisão*, Petrópolis: Vozes, 2004.

3.2 Arte na escola: contextualização histórica

Para compreender o ambiente escolar e o espaço que destina hoje à área de arte, volto um pouco no tempo, resgatando a presença das atividades ditas artísticas no início do século XX. Os estudantes das escolas públicas, normalmente oriundos de famílias de alto poder aquisitivo, eram educados dentro da proposta tradicional de ensino, tendo o professor como centro do processo. No tocante às artes, reconheciam-se apenas duas disciplinas: o Desenho e o Canto Orfeônico, orientadas por meio de técnicas que primavam pela visão utilitarista e imediatista da arte, ou para uma doutrinação nacionalista.

Mais tarde, entre 1930 e 1950, o filósofo inglês Herbert Read trouxe a tendência da livre expressão, por meio do Movimento Educação através da Arte. O objetivo central de sua proposta consistia no desenvolvimento da capacidade de percepção estética do mundo, porém, na prática, sua teoria redundou na banalização do “deixar fazer”. A radical mudança do treino de habilidades artísticas para a livre expressão acabou causando na escola uma descaracterização da área de arte, cujas ideias de “passatempo” ou mera diversão permanecem nas concepções de muitas pessoas quando se referem ao ensino de arte hoje.

Ainda por volta de 1930, a ideia da livre-expressão influenciou as práticas escolares, principalmente no período em que culminava o movimento da Escola Nova, fortemente marcado pela filosofia do norte-americano John Dewey. Sua teoria defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para manutenção emocional e intelectual das crianças. Tendo em vista a formação da criança de maneira integral, a proposta deweana valorizou a atividade artística na escola como forma de desenvolver a imaginação, a intuição e a inteligência.

Somente entre as décadas de 1970 e 1980 é que autores brasileiros, ainda influenciados pelas construções teóricas de John Dewey, passaram a criar novas concepções sobre o ensino de arte na escola, vendo o desenvolvimento artístico como resultado de formas complexas de aprendizagem. O movimento Arte-educação, ocorrido no Brasil nos anos 80 foi decisivo para fundamentar metodologias e estabelecer a conscientização profissional da área.

Inicialmente, esse movimento teve como característica a mobilização de diversos grupos de professores de arte, da educação formal e informal, cujo intuito era ampliar as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor. Porém, a proposta de conscientização dos profissionais teve um alcance maior ao passo que se multiplicaram os encontros ocorridos em universidades, entidades e associações de arte-educadores, conduzindo a mudanças na ação educativa da arte.

Em relação aos parâmetros legais relativos ao ensino de arte na escola, sabe-se que desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegurou o ensino de arte como componente curricular, as proposições teóricas relativas a ela tornaram-se diferentes, cunhando a ideia de uma disciplina que deveria desenvolver a criatividade, a sensibilidade e o olhar estético. Foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a ideia de nortear as práticas pedagógicas nas diversas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, inclusive na Arte. De certa forma, ao menos institucionalmente – pelas diretrizes do MEC – a prática da livre expressão era substituída pelo ensino de arte organizado segundo algumas teorias mais atualizadas, tendo em vista o trabalho com as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No entanto, é possível enxergar atualmente nas práticas escolares a dificuldade premente em colocar o discurso sobre a arte em prática, pois ainda se vê professores de arte atuando sem fomentar reflexão e tampouco pensamento criativo, em oposição ao discurso difundido nos meios educacionais, inclusive no que refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, que coloca como um dos objetivos do ensino de arte “interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.” (MEC-SEF, 1997, p.53).

Ana Mae Barbosa (1997), uma das principais pesquisadoras desse campo, cuja obra é difundida nos espaços de formação de professores na Educação Superior, levantou a ideia do trabalho ser sustentado em um tripé: história, produção e reflexão, uma proposta inovadora em um momento em que arte na escola se resumia a meras reproduções ou produções de adornos e artesanatos. Trata-se da Proposta Triangular para o Ensino de Arte, ideia também institucionalizada nos PCN-Arte, cuja orientação era que a arte fosse trabalhada nos espaços

educativos envolvendo não simplesmente o fazer artístico, mas que passasse pela compreensão histórica e reflexão dos conteúdos envolvidos no fazer e também abordassem a apreciação de imagens que dariam consistência ao entendimento sobre a prática proposta.

Avaliando o desenvolvimento do ensino de arte, passando pelas práticas tradicionalistas voltadas ao trabalho manual, atravessando o período do fazer espontâneo, até chegar à contemporaneidade, em que se considera a arte como área de conhecimento, é possível notar avanços na organização curricular da área, bem como uma composição teórica melhor consolidada em relação à arte na escola. Porém, transpor esse avanço para o campo das ações escolares, desenvolvendo a referida área de conhecimento em diferentes linguagens artísticas, vem se mostrando algo muito mais complexo.

No campo de estudo selecionado para esse trabalho de pesquisa, a Rede de Educação do Município de Várzea Paulista - SP, o currículo específico de arte prevê o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, por meio de práticas que envolvem as linguagens visual, musical e corporal. Mas é possível enxergar alguns entraves para que a teoria se concretize, justificados pelos próprios professores com diversos fatores, como falta de tempo, espaço, ou até mesmo falta de preparo para um trabalho mais abrangente na área, devido à sua formação especializada em uma linguagem artística, como analisaremos mais adiante.

Como já posto por Barbosa, em uma de suas publicações a respeito do ensino de arte, há um conflito entre o discurso e a prática na área, que é o grande desafio dos arte-educadores, ou dos professores de arte: “Existe uma falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula; objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não tem sido postos em prática.” (Barbosa, 1997)

Será essa a realidade nas nossas escolas? E a expressão pelo corpo, na Arte, está sendo apenas posta nos objetivos em currículos engessados e não se desenvolvendo na prática? Mais adiante, apresentarei a forma como presenciei a prática e a teoria do ensino de arte na escola.

3.3 Escola como espaço de interações sociais

Ao passo que levanto proposições relativas à arte na escola, faz-se necessário explicitar o conceito de escola adotado para esse estudo, bem como o aporte teórico que o sustenta. Entendo a escola dentro da perspectiva histórico-cultural, cujo princípio é pautado na ideia de que o desenvolvimento da pessoa se dá pelas relações que estabelece com o ambiente social, as quais são mediadas pelos sistemas de signos que o homem estabeleceu para comunicação (Vygotsky, 1984). Assim, as interações sociais estabelecidas no ambiente escolar impulsionam o desenvolvimento de formas culturais de atividade, e permitem estruturar as formas de pensar e agir da pessoa.

Dessa maneira, a escola é compreendida como um espaço social, que apesar de ser institucionalmente organizada e possuir seu próprio conjunto de regras, reproduz comportamentos e procedimentos da estrutura social em que a criança se insere cotidianamente, refletindo inclusive seus problemas, tais como violência, competitividade e busca por resultados imediatos.

Nessa linha de pensamento, tomo as construções teóricas de Vygotsky (2008) como base para minhas observações, principalmente no tocante à consideração do indivíduo como um ser social. Segundo ele, o homem se constitui através das interações sociais e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (Rego, 2007, p.93). Em outras palavras, o desenvolvimento da pessoa se dá pelas relações que ela constrói, mediada por objetos de conhecimento, por linguagens e por outros indivíduos que propõem diferentes formas de interação.

As relações sociais levantadas por Vygotsky como primordiais para o desenvolvimento somente se realizam por processos dinâmicos, que certamente envolvem as diversas formas de expressão dos indivíduos. Para o referido autor, a arte é considerada uma “técnica social das emoções”, que enquanto atividade tem a função de restituir a relação entre sujeito sensível e o real. A arte é tida nesse caso como mediadora da natureza na cultura e, simultaneamente da cultura na natureza, sendo de fundamental importância no desenvolvimento do sujeito imaginativo, capaz de transformar seu meio.

Em acordo com tais proposições da abordagem histórico-cultural, aponto a necessidade de se dar espaço na escola ao corpo, que pode encontrar vasto campo para expressão e construção de relações justamente por meio da arte. Assim, a teoria vygotskyana me fornece aporte

e sentido para defender a manifestação da corporeidade dentro da experiência artística na escola.

3.4 Corpo na escola: mobilidade x imobilidade

Pensando na sala de aula como um espaço social, especialmente na primeira etapa do Ensino Fundamental, levanto a questão: como são possíveis essas relações sociais, mencionadas anteriormente como primordiais para o desenvolvimento da criança, de modo que o corpo se faça presente, atuante, em suas diversas formas de expressão? Surge, então, um conflito entre discurso e prática pedagógica, na medida em que se observa, nos dias de hoje, aulas cuja imobilidade e obediência dos alunos são postas como fatores preponderantes no desenvolvimento intelectual – reflexo tanto da separação mente e corpo quanto do tabu que nossa sociedade atribui à corporeidade.

Mesmo já tendo esclarecido a concepção de corporeidade assumida, vejo aqui a necessidade de explanar um pouco sobre como construo as concepções sobre o corpo na escola, dando significado ao meu olhar para o assunto como professora de arte. Para tanto, além de Le Breton (2007), faço referência à Duarte Jr. (2010), que também traz colocações importantes para a compreensão do objeto investigado.

As proposições levantadas pelo autor me levaram a compreender, dentro de um processo histórico, como a ideia de corpo foi se tornando algo tão delicado e, paradoxalmente, como o próprio corpo foi se distanciando do cotidiano das pessoas, chegando ao ponto de serem impostos momentos para a atuação do corpo distintos dos momentos para atuação do intelecto. Segundo Duarte Jr (2001), essa segregação já se difunde em nossa sociedade há muito tempo, bem como essa maneira hoje presente nos diversos segmentos sociais de relegar o corpo ao segundo plano: “O tipo de racionalidade construída ao longo dos últimos cinco séculos, caracterizada pela instrumentalidade e pela funcionalidade, vieram determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de com ele nos relacionarmos.” (p. 60);

Nas escolas brasileiras, de maneira geral, vivemos a cultura de uma educação que, nas palavras de Duarte Jr. (1994), promove um “esquartejamento mental”, ou seja, o indivíduo é

visto de forma fragmentada, destacando-se algumas partes em detrimento de outras. Certamente, essa cultura é uma consequência da divisão do mundo e da vida ocidental em áreas, que foram se especializando cada vez mais, com o advento da ciência.

Ao longo dos tempos, as metodologias, procedimentos e teorias referentes à educação formal foram mudando, mas a cultura que postula a razão ou o “saber objetivo” como valor básico para a aprendizagem humana permanece viva no ideário das pessoas, inclusive no dos profissionais da educação. É urgente admitir a importância da sensibilidade na construção do conhecimento; é necessário dar ferramentas aos alunos para que sintam o mundo e seus objetos e elaborem símbolos, associando assim a vivência ao pensamento.

A arte é o componente, dentro do universo escolar, capaz de unificar razão e emoção, quebrando antigas concepções que as separam. Por meio da arte, a realidade se coloca sob novas formas, passíveis de percepção estética, postas não unicamente para serem interpretadas pela lógica da razão, mas para serem vivenciadas. Esse processo requer a plenitude dos sentidos, ou seja, o indivíduo tem a possibilidade de vivenciar a expressão artística com seu corpo, de forma integral.

A corporeidade, forma de ser e estar presente no mundo (Gonçalves, 1994, p. 102), coloca-se como ferramenta essencial na criação ou na vivência artística. Por meio da arte, a pessoa desperta atenção especial para a própria maneira de sentir o mundo, e elabora a consciência estética, cuja influência na formação de outros processos racionais colabora na sua vida prática.

O que se propõe, então, é um olhar para o corpo do educando, que sente, se expressa, age, cria, imagina, pensa, simboliza, superando a visão cartesiana de um “corpo-máquina”. Pela arte, sentimento, imaginação e razão se integram, e já não faz mais sentido uma educação que separe essas dimensões humanas. Duarte Jr. ressalta que as escolas brasileiras se assemelham a linhas de produção de fábricas, onde mecanicamente se “produzem” indivíduos adaptados às exigências do mercado, por metodologias que distinguem momentos para o corporal e momentos para o mental.

Ora, não somos máquinas cujas partes se separam e funcionam independentemente, ou que danificam e são repostas; somos um todo indivisível, expresso em nossa corporeidade. Enquanto negarmos essa condição e nos apartarmos dos nossos sentidos a percepção sobre o real

será também fragmentada. Nossa atuação no mundo será limitada e pobre de valores.

Hoje, observamos a atuação dos professores apartados dos sentidos, tanto seus quanto dos alunos, em nome da ordem e da tão sonhada disciplina. O tabu do corpo se faz presente nas diversas instâncias sociais, e caminhar em direção contrária a esse tabu requer não simplesmente conhecimento e esforço dos professores, mas principalmente oportunidades de vivência do seu próprio corpo, despertando sentidos que, nas próprias colocações de Duarte Jr, encontram-se anestesiados.

Essa pesquisa indica que é possível ir contra a segregação corpo-intelecto, e propor uma experiência artística em que a percepção dos sentidos esteja presente. No contato com os professores de arte, verificou-se que os obstáculos são visíveis, mas as propostas de educação estética pelo desenvolvimento do corpo são reais, mesmo ainda tímidas ou enfrentando as situações mais adversas.

Enfim, todas as constatações trazidas pelo referencial teórico, postas em reflexão diante das percepções extraídas dos dados levantados na pesquisa de campo, incrementam o escopo do trabalho, dando subsídios para a construção de uma análise sobre o tema posto em estudo.

4. O corpo na sala de aula: a atuação dos professores de arte

No convívio com colegas de profissão, pude notar claramente a segregação anteriormente mencionada (corpo – intelecto) presente em inúmeras propostas oferecidas aos alunos. Como exemplo, pode-se citar atividades, ditas criativas, cujos procedimentos envolviam recortes e colagens em composições visuais com tema preestabelecido, realizados em carteiras enfileiradas de forma individualizada. Outrossim, também foi possível identificar algumas propostas interessantes, envolvendo visualidade, movimentos e, principalmente, interações entre as crianças, tornando possível a expressão mais ampla do estudante.

As discrepâncias entre o que percebia e o que conhecia sobre o ensino de arte na escola, e em especial ao trabalho corporal na aula de arte, mobilizaram minha busca por respostas das próprias professoras. Como desenvolvem seu trabalho? Quais são suas crenças em relação ao panorama exposto? Como concebem o trabalho corporal na arte? Alguns esclarecimentos para essas indagações apresentam-se na análise a seguir.

4.1 Com a palavra: as professoras!

Realizadas e transcritas as entrevistas com as oito professoras de arte do município de Várzea Paulista, segundo procedimento já mencionado no capítulo 2, iniciei a primeira etapa do processo de análise dos dados, organizando os relatos dos sujeitos em categorias de acordo com informações recorrentes nas respostas, seguindo assim a análise com base na codificação teórica dos dados. Segundo Flick (2009, p.277) esse processo se refere ao resumo dos conceitos, vinculados ao material empírico, em conceitos genéricos, visando o aperfeiçoamento das relações possíveis entre os conceitos. Após essa etapa, procedi no sentido do desenvolvimento do texto, por meio das relações que se construía entre as categorias ou conceitos extraídos das entrevistas.

Seguindo tal procedimento, destaquei algumas informações-chave expressas em

todas as entrevistas, como a questão da formação, considerações sobre o corpo na escola, a visão da escola como espaço de expressão e as dificuldades na orientação de práticas corporais aos alunos.

Posteriormente, com as entrevistas recorrentes, pude incluir novas categorias, ampliando a análise inicial. Diante das respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas, novos conceitos apareceram, referentes à presença do corpo como forma de expressão, explicitando práticas significativas.

Assim, a construção de respostas à indagação que norteia essa pesquisa teve como elemento fundamental a interação sujeito- pesquisador, dando bases para que os dados levantados fossem analisados à luz do referencial teórico assumido.

4.1.1 A questão da formação

A formação do professor de arte é uma importante questão a ser discutida quando se pensa em seu papel como educador, como propositor de situações pedagógicas que tenham como finalidade o desenvolvimento estético e criativo do educando. Mesmo após anos de reestruturações na área da arte na escola, legalmente entendida como componente curricular, ainda não se tem uma clareza sobre os procedimentos pedagógicos mais adequados ao professor de arte, de modo que este acaba desenvolvendo um trabalho focado na linguagem com a qual tem maior afinidade.

Nota-se, portanto, que na prática escolar, esse profissional atua segundo suas afinidades pessoais, sem seguir exatamente a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, que orientam um trabalho diverso, nas várias linguagens artísticas. Porém, essa forma de trabalho se organiza principalmente pela especificidade da formação do professor, em contraposição à pluralidade de linguagens que teoricamente deve lidar no ensino de arte na escola.

Nas entrevistas, pude notar esse fato claramente: sete das oito professoras têm formação específica em Artes Visuais, e apenas uma tem formação em Música. Consequentemente, ao serem questionadas sobre os procedimentos utilizados para trabalhar o corpo na aula de arte, apenas uma demonstrou afinidade com a prática corporal - entrevistada

“Ad”, ao revelar “(...) é uma coisa muito forte isso em mim, então constantemente eu desenvolvo isso, né, e eu sinto que, assim, o dia que eu não faço, as crianças pedem. (...) Eu adoro!” - enquanto as demais ressaltaram algumas dificuldades ao lidar com o corpo nas aulas, concentrando suas práticas principalmente na área de artes plásticas (expressão que designava, até o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as práticas relacionadas à linguagem visual).

Ao justificarem a razão disso, afirmaram a “falta de preparo”, por terem uma formação voltada à visualidade. A professora aqui identificada como “S”, falou como trabalha com atividades que envolvem o corpo: “De forma básica... Entendeu? Porque eu não me sinto preparada.”. Da mesma maneira, A professora “R” falou “Desde que eu comecei no magistério, com Arte, eu sempre tive essa dificuldade. Nós não trabalhávamos com corpo, era pouco”. Essas profissionais têm a percepção das suas reais limitações no trabalho com as diversas linguagens, e possuem consciência de que uma das questões relevantes para que as práticas corporais não aconteçam como desejam, é a falta de preparo na própria formação.

Essa é uma questão muito ampla, relativa às contradições existentes entre formação e atuação profissional, que daria corpo a uma nova pesquisa. Assim, mesmo não sendo o propósito dessa investigação, é deveras importante compreender esse fato dentro de um conjunto de fatores que explicam o papel do professor de arte na construção da corporeidade do aluno, foco do presente estudo.

Recorrendo ao referencial teórico, compreende-se que o ensino de arte abrangendo as diversas linguagens, orientado no PCN-Arte, foi instituído desde a instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que norteou a organização de concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem dos diversos componentes curriculares na educação formal brasileira, entre eles a arte. Desde então, a arte passou a ser considerada componente curricular e, influenciada pelo movimento Arte Educação, da década de 80, o trabalho com arte na escola passou a ser orientado no sentido da produção, fruição e reflexão artística. Foi também posto que o trabalho artístico explorasse as linguagens da música, da dança, das artes visuais e do teatro.

Apesar desse fato importante para o estabelecimento da arte como componente curricular na escola, identificou-se aí um novo problema: a exigência teórica da polivalência do

professor de arte nas diversas linguagens, o que se opõe tanto aos princípios do Movimento Arte Educação quanto aos cursos de formação em Arte, os quais são específicos em uma linguagem visual. Segundo Barbosa (2001, p.48), a polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou “artes relacionadas”, procedimento pedagógico muito popular nas escolas americanas.

Seja uma distorção da filosofia de John Dewey ou uma simplificação de modelos pedagógicos importados, a polivalência no ensino de arte é algo posto, em grande parte das nossas escolas, inclusive no campo em questão: a Rede Municipal de Várzea Paulista. A questão que se coloca é: como o professor de arte, especialista em uma linguagem (visual, teatral, musical ou corporal) pode atuar de forma polivalente, atingindo as diferentes linguagens? Trata-se de uma exigência contraditória, porém recorrente nas escolas brasileiras, mediante as colocações apresentadas pelo PCN – Arte (1997).

Sabe-se que, nos últimos vinte anos, muitas mudanças aconteceram nas práticas educacionais relativas à arte, identificando a importância da consciência estética, da criatividade e do conhecimento artístico para o desenvolvimento humano (Robinson, 2007; Duarte Jr., 1994). Entende-se também que essas mudanças chegaram, de uma forma ou de outra, ao conhecimento dos professores de arte em atividade. Mas ainda é possível perceber uma situação paradoxal nas práticas escolares, inclusive em relação às professoras mencionadas nesse estudo.

Sua formação acadêmica para o exercício do magistério aconteceu no período entre 1985 e 1995, quando as concepções de ensino – e o conceito de arte a elas relacionada – estavam arraigadas ora ao pensamento tradicionalista, do fazer mecânico, ora do pensamento escolanovista, do fazer totalmente espontâneo. Dessa forma, é possível notar que as professoras ainda se reconhecem limitadas na implementação de um trabalho que envolva efetivamente as diversas linguagens, inclusive a corporal, desenvolvendo o pensamento criativo de forma abrangente.

Assim, analiso que quando as professoras “S”, “L” e “R” citam a questão da “falta de preparo” para trabalhar com o corpo da criança, isso decorre de sua formação direcionada à visualidade, em uma época em que as práticas artísticas na escola se limitavam a simples reproduções visuais, sem a preocupação com o desenvolvimento do pensamento criativo nas

diversas linguagens. Explicita “S”: “Eu sei disso... Eu sei dessa falha... Então, quer dizer, a falha ainda tá na própria capacitação” (19/07/2011). Assim como “L” coloca: “Então eu acho que a grande dificuldade é a formação, a minha formação, que é em artes visuais”(14/08/2011).

Atualmente, apesar do acesso a formações continuadas e aos cursos de especialização, a formação do professor de arte, no nível superior de ensino, em sua maioria continua sendo específico em uma linguagem, em oposição à exigência do mercado de trabalho. Professores recém-formados se deparam com essa situação de insegurança e despreparo para lidar com as linguagens diversas da qual foi formado.

Nota-se, então, que essa contradição historicamente construída no sistema educacional cria lacunas no ensino de arte que dificultam a afirmação desta como área de conhecimento, de modo que abre possibilidade para que cada professor siga suas crenças e identificações pessoais no desenvolvimento do trabalho, ou se aventure em linguagens as quais não tem domínio, provocando danos ainda maiores. Formação voltada às diversas linguagens ou atuação em uma linguagem específica? A solução para essa questão divide opiniões. Certamente, outras pesquisas estão buscando discuti-la com maior profundidade.

4.1.2 Corpo: onde, por que e para que?

No discurso das professoras, notei também uma necessidade em justificar a presença das artes corporais na escola, como fator importante no desenvolvimento do educando. Todas as entrevistadas consideram essa linguagem artística como um meio para se atingir algum “objetivo maior”: aprendizagem cognitiva, conhecimento do corpo ou autoconhecimento, e não como um conhecimento em si.

Considerar a arte como um meio para atingir determinadas metas caracteriza uma forma de pensamento recorrente no ambiente escolar, pela qual se acredita que é necessário justificar toda ação realizada na escola por meio da lógica. Nota-se, aqui, que a concepção de arte como área de conhecimento foi incorporada pelos professores, mas se encontra em um terreno instável dentro da escola, necessitando sempre ser justificada com “objetivos maiores da

educação”.

No discurso das professoras entrevistadas, há uma preocupação em deixar claro “para que serve a arte”, justificar as atividades a ela relacionadas, e em explicar seu papel no processo educativo, como as afirmações seguintes demonstram: “ajuda nas prontidões de aprendizagem”, “faz a criança compreender melhor os códigos” (Entrevista com professora A.P., 15/06/2011), “conhecer os limites do corpinho dela” (Entrevista com professora Na., 15/06/2011), “ela tem que entender o porquê; por que eu tenho que me expressar?”, (Entrevista professora S., 19/07/2011), entre outras.

Tais falas mostram uma concepção pautada na lógica e na racionalidade de um “porque” sobre arte, revelando uma fuga da experiência sensível em direção ao inteligível. Segundo Duarte Jr. (2010), tal prática é presente no processo de ensino e aprendizagem em muitas escolas, e revelam por um lado o “complexo de vira-lata” de nossos arte-educadores e, por outro, o desprezo pelo corpo cultivado por anos na sociedade moderna, que prioriza o teórico, o racional, em detrimento do sensível apreendido e vivenciado corporalmente.

Segundo Strazzacappa (2001, p. 79), a questão do corpo está presente a todo momento no ambiente escolar, e o trabalho corporal não é privilégio da área de educação física ou de arte, ao passo que somos o nosso corpo e toda educação é, invariavelmente, uma educação do corpo.

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento corporal da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar; servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. (Strazzacappa, 2001, p. 79)

É bastante óbvia a impossibilidade de simplesmente separar o corpo do indivíduo no processo de construção do conhecimento, ao considerar o corpo como a forma de ser e estar no mundo, a forma com a qual cada indivíduo se faz presente. No entanto, nota-se uma prática pedagógica, não exclusivamente nos educadores de Várzea Paulista, mas de maneira geral, fundada na separação entre mente e corpo e, mais do que isso, que dá maior relevância ao inteligível em detrimento do sensível – do corpo sensível. Como afirma Duarte Jr: “Não há como negar a urgência de pensar a educação do corpo, ou dos sentidos do corpo, em articulada relação

com a educação do intelecto” (2010, p.123).

Nesse sentido, é possível compreender a predominância da linguagem visual, principalmente do desenho, nas aulas de arte. Não apenas pela afinidade maior com a área, provavelmente as professoras de arte tidas como sujeitos dessa pesquisa absorveram em suas formações a ideia da percepção estética subordinada à visualidade. O desenho acaba sendo uma maneira prática, utilitária e ordenada de se trabalhar a expressão artística, vista de forma positiva pelo grupo escolar. E o corpo? Quando liberto do espaço restrito das carteiras enfileiradas, pode ser uma grande ameaça à organização pretendida nas aulas ou, nas palavras de algumas das professoras pesquisadas: “É uma coisa super turbulenta... É uma explosão de energia!” (Entrevista professora Iv., 15/06/2011).

Permitir a expressão do corpo na aula e assumir o papel de mediador nas relações que a criança constrói com a corporeidade torna-se algo cada vez mais complexo, ao passo que exige uma verdadeira batalha contra ideologias arraigadas no universo escolar e, de forma mais ampla, no universo social do professor e do aluno. Nos dias atuais, como consequência das transformações sociais vividas na era moderna, os valores atribuídos ao corpo estão mudando, e a percepção estética fica em último plano. A educação dos sentidos não vem sendo proposta como deveria, de modo que o trabalho com gestos, criação de movimentos, ritmos e sons do corpo acaba sendo usado como um “trampolim” para fins educativos – alfabetizar, cuidar do corpo, aprender regras, entre outros. Quase sempre, a presença do corpo precisa de justificativa.

4.1.3 Escola como espaço de expressão: contradições.

Como já fora mencionado, dentro do panorama histórico que envolveu a transição de um ensino pautado na livre expressão para uma conceituação na área, muitos dos sujeitos dessa pesquisa são formados (meados dos anos 80 e início dos anos 90), influenciados ainda pelas posições tradicionalistas de seus mestres, nas quais predominam a técnica e a habilidade artística.

O modelo escolar que vivenciaram explica, de certo modo, a prática pedagógica que assumem hoje, com seus alunos. O tabu que muitas das professoras entrevistadas construíram sobre o corpo e sobre as suas formas de expressão é, provavelmente, resultado das concepções que criaram a partir de suas vivências, tanto como estudantes primárias quanto na formação docente. No entanto, uma contradição se expressa nas suas falas, em relação à expressão da criança: ao mesmo tempo em que relatam a dificuldade e até um certo temor em deixar o corpo do aluno se mover e se expressar, acreditam que a escola é o melhor espaço que ela tem para se expressar. Como se expressar “sem o corpo”?

As escolas públicas de Várzea Paulista, nas diferentes regiões da cidade, atendem uma clientela de baixa renda, a qual tem pouco ou nenhum recurso material. Especialmente as escolas de região norte possuem alunos que vivem em condições de moradia e segurança precárias, para os quais a escola é realmente um espaço privilegiado. Diante dessa realidade, é possível destacar cinco das oito professoras entrevistadas, as quais citaram a escola como o melhor ou até mesmo o único espaço para que a criança se expresse: “Eu acredito que a escola muda muito as crianças. Talvez seja o único lugar que elas possam se expressar (Entrevista professora “Ad”, 19/07/2011). Porém, a questão que fica é se está sendo de fato destinado espaço para que essa criança se expresse.

Quando interrogadas sobre os procedimentos e a frequência das atividades de expressão corporal nas aulas de arte que ministram, as professoras deixaram algumas interessantes colocações, como: “... é difícil você chegar propondo uma coisa, por uma música, uma aula sem carteira...” (Entrevista professora A.P., 15/06/2011), e citaram a preocupação com o controle: “Até você conseguir controlar...” (Entrevista professora Iv., 15/06/2011). Três das professoras foram diretas nas suas respostas, dizendo: “Eu não me sinto preparada”(Entrevista professora S., 19/07/2011), “A dificuldade é meu medo de trabalhar com isso” (Entrevista professora L., 14/08/2011) e também “Tenho grande insegurança em trabalhar com isso” (Entrevista professora R., 14/08/2011).

Longe de uma culpabilização das professoras, o que se pretende aqui é mostrar a realidade das escolas da região em estudo e em específico do ensino de arte nessa região que, no discurso, volta um olhar diferenciado para a arte e para a expressão do aluno mas,

contraditoriamente, desenvolve um fazer pedagógico ainda atrelado ao controle, à ordem e ao tolhimento da plena expressão do corpo. Isso acontece não unicamente pelas proposições de ensino individuais dos professores, mas pela cultura educacional que absorve a maior parte dos nossos sistemas de ensino, que impõem, direta ou indiretamente, a disciplina e o controle por interpretar a liberdade de expressão como um fator negativo que desequilibraria as bases do ensino.

O ideário de John Dewey, que pregava a expressão do educando e o desenvolvimento artístico como resultado de formas complexas de aprendizagem, sofre interpretações um tanto distorcidas ainda nos dias atuais. Muitos professores associam as práticas relacionadas ao corpo (dança, movimentos, expressões, gestos) ao *laissez faire*. Trabalhar práticas corporais na escola é tão difícil não apenas pela falta de vivência corporal dos educadores, mas também pelo temor de que tal proposta pareça um “deixar fazer”, sem objetivos, sem ordem, sem controle.

4.1.4 Quando o corpo é presente

Mediante as entrevistas realizadas, fica clara, até momento, a insegurança das professoras de arte em questão para a criação e desenvolvimento de propostas que envolvam o corpo. No entanto, é importante destacar a existência de um interesse pelas atividades corporais, bem como o conhecimento sobre sua importância na área de arte. Das oito professoras entrevistadas, seis mencionaram a busca por vivências mais abrangentes dentro da área, que fossem além da formação acadêmica inicial, por meio de cursos de especialização (casos de “AP”, “Na”, “R” e “L” com *latu sensu* em Arte-Educação, caso de “Ad” com *latu sensu* em Teatro-Educação) e grupos de arte-educação (caso de “AP”, que atua em uma ONG; e caso de “Ad”, que faz parte do grupo *Doutores Palhaços*). Algumas delas, inclusive, apresentam suas concepções sobre as possibilidades de expressão do corpo na escola com muita propriedade, o que chamou minha atenção.

Destaco inicialmente a única professora entrevistada (professora “AP”) que, quando abordada sobre a importância das atividades de expressão corporal, falou sobre “educação estética”

– concepção de educação ligada à vivência artística que prioriza o desenvolvimento dos sentidos, por meio da qual a realidade não é racionalizada, mas primeiramente sentida. Conversando um pouco mais com a referida professora, ela contou que já desenvolve há um tempo uma pesquisa sobre educação estética e, apesar da maior afinidade com a linguagem visual, tem essa preocupação com a educação dos sentidos por meio do trabalho artístico.

A mesma professora, que aqui identifico como “A.P.”, explanou um pouco acerca de um dos procedimentos utilizados em sala de aula com os alunos do 4º ano, para a percepção do corpo e suas possibilidades de movimento. Ela desenvolve uma sequência de atividades com um boneco articulado, que é confeccionado pelas crianças, sob sua orientação, e posteriormente utilizado em atividades lúdicas que envolvem movimento, criação de cenas, música, etc. Inicialmente, o boneco é produzido para desenvolver o conceito de representação da figura humana, dentro da linguagem visual. Desenvolve-se um trabalho sobre a percepção da estrutura corporal, proporção e movimento, para que o aluno seja capaz de representar visualmente o corpo.

Entretanto, esse trabalho adentra outras linguagens, como a dança e o teatro, ao passo que a criança cria formas de se expressar através do boneco. Por meio dos movimentos que realiza no boneco, a criança percebe seus próprios movimentos e se expressa. Segundo “A.P.”, é uma maneira de a criança tomar consciência sobre o corpo e também explorar uma forma de representação da figura humana. “(...) primeiro ela tem que se apropriar do movimento, ter consciência do movimento para transferir pro boneco, e é uma coisa bem interessante, eu acho” (Entrevista professora “AP”, 19/07/2011).

Posteriormente, percebi que essa é uma prática adotada por outras professoras, pela qual estão conseguindo bons resultados. A respeito disso, falou a professora “N” “(...) eu também gosto de trabalhar com bonecos. Eu acho que é uma coisa excelente o trabalho com bonecos, nenhuma criança fica de fora...” (19/07/2011); assim como afirmou a professora “L” “o ano passado por exemplo a gente trabalhou com bonecos, que é uma forma de estar trabalhando o corpo também, apesar de eles estarem atrás de um boneco (...)” (14/08/2011)

As professoras entrevistadas que citaram o boneco, demonstraram no seu discurso que se trata de uma proposta que abrange a exploração das diversas linguagens artísticas e cujo

intuito é desenvolver a percepção do movimento corporal. Tal como explicita a professora “N”, é um trabalho interessante para que todos se expressem, mesmo os mais tímidos, pois: “(...) o boneco pra ela, aquele momento com boneco, ela se transforma, porque é o boneco que está fazendo (...)” (Entrevistada “N”, dia 15/06/2011).

Outra prática interessante apontada por “A.P.” foi a Dança Circular, desenvolvida junto aos alunos nas aulas de Arte tendo em vista a organização do trabalho coletivo e a exploração rítmica. Em referência à Dança Circular, ela menciona: “(...) ela é um veículo, além de tudo, é maravilhoso, e é um veículo de organização de grupos” (Entrevistada “A.P.”, dia 15/06/2011). No desenvolvimento das atividades que envolvem esse tipo de dança, a professora engloba questões culturais trabalhadas em sala de aula, demonstrando que é possível atrelar diversos conteúdos durante as práticas corporais.

Além dessas professoras, que explanaram sobre interessantes práticas que desenvolvem em sala de aula, aponto uma outra professora que revelou em sua fala um pensamento diferente sobre o corpo e suas formas de expressão na arte. Identificada aqui como “Ad.”, ela tem quase vinte anos de magistério e realiza atividades paralelas à docência que contribuem significativamente para sua atuação profissional. Na entrevista que concedeu para essa pesquisa, a professora “Ad.” deixou muito clara a relevância dada em suas aulas para a expressão da corporeidade da criança, principalmente por meio de criações cênicas e histórias dramatizadas. Uma de suas falas deixa bem evidente esse fato:

Então...é... eu noto assim, em algumas aulas eu paro, mesmo que as crianças não concluam a parte de, de expressão da linguagem visual, eu encerro. “Nós não terminamos.” “ Não tem problema, nós vamos fechar o caderno, e nós vamos fazer assim, um alongamento...” O tempo que essa criança fica sentada... Eu tenho essa preocupação. É muito tempo pela idade deles! Nessa carteira dura e desconfortável... Então eles falam “Mas não é Educação Física”, “Não tem problema, arte também trabalha com isso”. Então eles estão começando a perceber que arte não é só desenho e pintura, recorte e colagem. (Entrevista professora “Ad”, 19/07/2011)

Ao falar sobre atividades corporais na aula de arte, a referida professora foi contundente: “Eu amo isso”, disse “Ad.”, após explanar amplamente sobre suas práticas pedagógicas e crenças pessoais.

Em outro momento, a professora me explicou que há alguns anos desenvolve um

trabalho voluntário em um grupo chamado “Doutores Palhaços”, na cidade de Jundiaí/SP. A exemplo do renomado grupo “Doutores da Alegria”, o conjunto de atores que trabalha em Jundiaí é composto por voluntários que visitam hospitais e instituições, aos finais de semana e feriados, propondo intervenções com humor, brincadeiras e descontração. Segundo a professora, esse trabalho faz toda a diferença na sua atuação como professora de arte, pois o conhecimento adquirido na experiência como “clown”³ lhe dá suporte para desenvolver dramatizações e propostas de expressão corporal com as crianças.

Por esses exemplos, voltamos à questão das experiências envolvendo a expressão do corpo, como fator imprescindível para o professor propositor da educação estética. Como orientar a educação dos sentidos sem ter vivido a experiência de expressão do meu próprio corpo? Imerso nas falas dos demais sujeitos, percebemos esse pensamento, atrelado à insegurança de desenvolver um trabalho corporal que cause desordem ou “explosões de energia”, como uma das professoras citou, dando a sensação de perda de controle. Seria essa a grande dificuldade em desenvolver a linguagem corporal nas aulas?

É certo que as dificuldades existem, porém algo que chamou muito a atenção foi a recorrência com a qual mencionaram o trabalho com jogos teatrais. Todas as professoras, com maior ou menor riqueza de detalhes, citaram essa atividade quando interrogadas sobre como trabalham a expressão corporal dos alunos nas aulas. Destaco como um dado importante ao passo que, mesmo as professoras mais temerosas em relação às propostas relativas ao movimento corporal disseram explorar recursos dos jogos teatrais.

Os jogos teatrais são definidos como “procedimentos lúdicos com regras explícitas” (Japiassu, 2001, p. 19). Trata-se de uma proposta sistematizada para o ensino do teatro, cuja finalidade é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores, por meio da linguagem teatral. Ela foi organizada pela autora e diretora teatral norte-americana Viola Spolin, ao

³ O clown ou palhaço tem suas raízes na baixa comédia grega e romana, com seus tipos característicos, e nas apresentações da *Commedia dell'arte*. A combinação do cômico e do trágico acentua a percepção de emoções contrapostas e é muito peculiar ao clown. Ele é a encarnação do trágico na vida cotidiana; é o homem assumindo sua humanidade e sua fraqueza e, por isso, tornando-se cômico (Burnier, Luis Otávio. Disponível em http://www.grupotempo.com.br/tex_burnier.html . Acesso em 12 out 2012)

longo de três décadas de pesquisas com diversos grupos nos Estados Unidos. A proposta foi divulgada no meio educacional brasileiro a partir dos anos de 1970, principalmente pelo trabalho da professora Ingrid Koudela, da ECA/USP, a qual foi responsável pela tradução das obras de Spolin. Atualmente, é um procedimento bastante utilizado na educação escolar, inclusive nas práticas pedagógicas do campo em estudo.

Para compreender melhor a recorrente prática dos referidos jogos, fui ao encontro da equipe gestora que coordena os professores de áreas específicas da rede de ensino de Várzea Paulista, e descobri que foram oferecidos dois cursos de formação continuada que trabalharam métodos e procedimentos envolvidos nos jogos teatrais. Mediante tais capacitações, as professoras adotaram os jogos em suas práticas pedagógicas, incluindo-os no currículo de arte, que construíram coletivamente nos encontros para discussão pedagógica.

As práticas mencionadas pelas professoras são ótimos exemplos de como as linguagens artísticas podem se integrar em trabalhos que partem de situações lúdicas. As falas das professoras demonstram que as propostas em sala de aula podem iniciar na visualidade, e se desdobrarem em experiências corporais, ou vice-versa. Elas demonstram que há alternativas para que a percepção estética se desenvolva em propostas mais amplas, de modo que o trabalho corporal não seja apenas o movimento pelo movimento, e a arte não se restrinja ao “deixar fazer”.

4.1.5 Dificuldades relatadas e interpretadas

Com o intuito de desvelar a atitude do professor de arte em relação às práticas corporais, além de interrogar sobre sua compreensão referente ao tema e procedimentos adotados nesse sentido, solicitei às professoras entrevistadas que falassem sobre as dificuldades encontradas na realização das referidas atividades. Certamente, suas falas anteriores a essa questão trouxeram importantes indícios sobre quais eram os reais entraves para que as práticas corporais se realizassem na sala de aula. No entanto, julguei interessante tomar conhecimento das percepções dos próprios sujeitos em relação a isso.

Observa-se, então, que cinco das oito professoras entrevistadas citaram como maiores dificuldades fatores externos, como tempo e espaço. Alegaram que as escolas não possuem espaço adequado para realização de propostas que envolvam movimento corporal, além do fato de que as turmas são muito numerosas, o que impossibilitaria, na visão delas, um trabalho corporal.

É fato que a ausência de um espaço adequado dificulta a realização de propostas envolvendo o movimento corporal, mas não impossibilita. A fala das professoras demonstra que a falta de um espaço voltado para essas atividades é um fator dificultador, desmotivando-as de levar os alunos para fora da sala de aula, onde permanecem por mais tempo sentados em suas carteiras, com a mobilidade restrita. Segue a fala de “Va.”, uma das entrevistadas: “Porque de repente você começa, aí quando eles estão concentrados, passa uma turma correndo pro intervalo... Aí perde aquela concentração... E aí você começa tudo, retoma tudo... é complicado!” (Entrevista professora “Va”, 15/06/2011). Esse fato se torna um problema quando, desmotivadas, as professoras já não conseguem criar possibilidades com o pouco espaço que possuem, e deixam o trabalho corporal em segundo plano.

A questão do espaço (ou da sua falta) é realmente um ponto a ser debatido e refletido quando se trata de práticas artísticas que envolvem a expressão corporal. O texto dos PCNs, no qual se pauta o currículo das escolas públicas brasileiras, deixa evidente a necessidade de um trabalho em arte que envolva movimento, gestualidade e danças. “(O professor) deve estimular o aluno a reconhecer ritmos – corporais e externos – explorar o espaço, inventar sequências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha, e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento.” (MEC/SEF, 1997, p. 68). Mas como fazê-lo em um ambiente repleto de carteiras, ou no pátio da merenda, ou no corredor por onde passam pessoas constantemente?

Por sua especificidade, a arte necessita sim de um espaço adequado, tanto para propostas que envolvam a visualidade, quanto para aquelas que envolvam as possibilidades expressivas do corpo. É compreensível a queixa das professoras, como por exemplo de “R”, em relação à impossibilidade de propostas de expressão corporal pela ausência de espaço na escola.

Pra eu trabalhar com eles eu tenho que tirar as carteiras, tirar as cadeiras, pra fazer o trabalho na sala. Não temos quadra, não temos pátio, aliás... temos um pátio minúsculo... E o professor de Educação Física tem que usar o pátio pra dar aula; ele divide o pátio com a merenda. Então, se eu preciso de um espaço, mesmo que seja mínimo, se eu saio, está tendo Educação Física, ou está tendo merenda... (...) Então é um espaço super reduzido. (Entrevista professora “R”, 14/08/2011).

Relacionada à questão do espaço está o problema do tempo, também reduzido e muitas vezes insuficiente para desenvolver e concluir experiências artísticas. No currículo do Ensino Fundamental são destinadas apenas duas aulas semanais para arte, que podem ser seguidas em um mesmo período (aula dupla) ou separadas em duas aulas de cinquenta minutos, ocorrendo em momentos diferentes. Nesse último caso, torna-se muito difícil o desenvolvimento pleno de algumas propostas, pois até que se organizem as crianças no espaço e oriente a atividade, o tempo já acabou. “Até que se consiga pôr ordem, o tempo que sobra... Você mal começa... Você praticamente já tem que parar.” (Entrevista professora “Iv”, 15/06/2011).

Enfim, se o que se pretende com a arte na escola é o desenvolvimento do pensamento artístico, a ampliação da criatividade, da percepção, da imaginação e da reflexão, tal qual propõem os documentos norteadores do currículo do ensino fundamental no Brasil, é urgente a organização de melhores espaços e a criação de mais tempo para o ensino de arte. A falta de tempo e a ausência de espaço estão postos pelas professoras de arte pesquisadas como entraves importantes para o desenvolvimento de um trabalho mais abrangente.

Analisando os relatos dos sujeitos, entretanto, verificam-se expressões como: “(...) eles ficam alvoroçados...” (Entrevista professora Iv., 15/06/2011), ou “(...) eles se agriDEM, gritam, um puxa o outro...” (Entrevista professora A.P., 15/06/2011), mesmo quando se referiam à dificuldade “falta de espaço”. Isso nos aponta que, além das questões anteriormente mencionadas, há também o problema da insegurança por parte das professoras em explorar tais atividades expressivas que envolvam o corpo, temendo a desorganização e a indisciplina.

De maneira bastante direta e assertiva, três professoras revelaram que sua dificuldade é a insegurança em trabalhar com expressão corporal, o que colocaram como “falta de preparo”. É considerável que um espaço apropriado faria diferença, mas vejo essa insegurança em relação ao trabalho com movimento expressivo também como um grande impeditivo para a realização dessas propostas. Algumas professoras não se consideram aptas a realizarem atividades

pedagógicas envolvendo dança, teatro, movimentação corporal, sem que isso caia nos extremos da livre expressão ou da desordem total.

Novamente, é preciso ressaltar que não nos cabe um julgamento sobre os sujeitos, identificando culpados ou vítimas nesse contexto. O objetivo é, no entanto, compreender as lacunas existentes no trabalho do professor de arte, principalmente no que se refere ao corpo da criança, de modo que posteriormente seja possível encontrar alternativas para sanar as dificuldades levantadas e otimizar seu trabalho.

Assim, as verbalizações expressas em relação às dificuldades trazem à tona o termo “falta de preparo”, cuja causa algumas professoras apontaram para ausência de capacitação e até de afinidade em relação à linguagem corporal, porém, ao olhar esse fato de fora, ele remete novamente à questão da vivência. Como um professor, cuja vivência artística é essencialmente visual, poderia se sentir seguro para propor aos seus alunos vivências corporais? Ressalto aqui a importância da experiência do movimento corporal, que não pode ser substituída por teorias sobre a expressão do corpo nas artes, pois muitas vezes a vivência prática conduz à incorporação das teorias.

Outra forma de olhar para o fato é observá-lo sob a lente da cultura do corpo na nossa sociedade moderna. Mesmo existindo hoje uma exagerada exposição do corpo pelas mídias e fortes apelos ao cuidado com o corpo, atrelados às áreas da saúde e do esporte, desconhecemos nosso próprio corpo e nos afastamos dele a cada dia que passa. A sociedade busca um “corpo objeto”, utilizável e descartável, ou um “corpo espetáculo”, apresentável em toda e qualquer ocasião, mas não vivencia o “corpo sujeito”, livre de convenções externas e aberto à expressão íntegra dos sentidos. Paradoxalmente, ao passo que o corpo e a corporeidade se colocam em destaque, os tabus que os envolvem ainda permanecem fortalecidos.

Transpondo essas considerações para nosso objeto de estudo, verifica-se nitidamente o movimento corporal como sinal de “alvorço” ou “desordem”, como descrito pelas próprias entrevistadas. Certamente, se as professoras tivessem oportunidade de vivenciarem seus movimentos e se conscientizassem da linguagem neles presente, fariam uma abordagem diferente sobre o corpo de seus alunos. Seriam capazes de transformar o referido “alvorço” em expressão saudável da linguagem corporal das crianças. Os recursos de que necessitam para potencializar

novas práticas em relação ao corpo estão dentro de si mesmos, adormecidos, carentes de intervenções que tornem possível a vivência.

Por fim, outro ponto a ser destacado como uma dificuldade para a realização de um trabalho amplo nas linguagens artísticas é o olhar negativo de algumas professoras em relação a escola, assim como em relação à sua própria atuação profissional. Isso foi passível de observação em certos momentos da entrevista, nos quais presenciei uma ocorrência já apontada por Flick (2009, p. 158), que é o fato de o entrevistado envolver o pesquisador em conflitos que ocorrem na sua área, e utilizar o momento da entrevista para expô-los.

Para elucidar esse ponto, pode-se citar um trecho de uma das entrevistas, quando perguntei à professora se acreditava que a arte poderia mudar a forma como a criança se relaciona com seu corpo, e ela respondeu:

Eu até acredito mas, eu acho assim que as escolas elas não tem essa preocupação. Elas... é... por falta até de conhecimento em relação à arte. Porque se elas tivessem o conhecimento e entendessem a importância que a arte tem, dentro desse desenvolvimento da criança, ela teria uma outra postura referente até a nós, profissionais, porque teríamos melhores espaços, né, essa liberdade de trabalhar com essa criança.... (Entrevista professora "S", 19/07/2011)

Outra professora entrevistada também apresentou em seu discurso um sentimento negativo em relação ao ensino de arte na escola, revelando um descontentamento na área e um descrédito no trabalho artístico realizado na escola. Com larga experiência, de mais de 25 anos no magistério, a referida professora verbalizou: "Não acredito na forma como a arte vem sendo trabalhada na escola, inclusive por mim..."(Entrevista professora "R", 14/08/2011). Muito mais do que uma dificuldade pontual na proposta de se explorar diferentes linguagens por uma educação estética, "R" acredita que não está havendo espaço para uma efetiva vivência artística no ambiente escolar atual.

Pela fala dessas professoras abre-se um pressuposto para a reflexão sobre qual é o real espaço permitido à expressão artística na escola. Ainda vivemos uma valorização demasiada dos conteúdos tradicionais ligados ao ensino da língua e do raciocínio lógico, numa escola ainda resistente à percepção das outras formas de expressão humanas, ligadas aos gestos, à imaginação, aos sons, à criação estética, tão importantes para o desenvolvimento quanto a realização de

cálculos e a escrita da língua materna.

Percebe-se que, diante da condição posta, a crença que os professores têm si mesmos como profissionais muitas vezes se vê abalada, pois é grande a dificuldade de se estabelecer um ensino norteado segundo os princípios da educação estética em um sistema que ainda não compreende a vastidão da área artística e sua complexidade na formação do educando. Na cultura educacional brasileira ainda há a presença da concepção tradicional de ensino que preconiza algumas áreas do saber em detrimento de outras, e segrega o desenvolvimento sensível do desenvolvimento cognitivo.

É notável, enfim, que os fatores que dificultam o desenvolvimento do trabalho artístico em sua diversidade de linguagens, inclusive na linguagem corporal, nesse caso, são diversos e derivam de aspectos tanto objetivos – como espaço, tempo e vivência na formação – quanto subjetivos – como insegurança e sentimento negativo em relação à área. Sendo assim, superar tais dificuldades requer não simplesmente esforço individual dos atores envolvidos na situação, mas também iniciativas de ordem política e administrativa, de modo que o olhar para a arte na escola seja mais cauteloso, e as condições de trabalho a ela relacionadas sejam otimizadas.

5. Considerações finais: “afinal, que corpo é esse, professora?”

Como professora, vivo o cotidiano escolar atrelado ao meu próprio cotidiano, e sinto que a escola reflete alguns valores que sustentam a nossa sociedade. Enfatizar resultados em detrimento dos processos, o que é mensurável em relação ao que é percebido, é uma prática corrente em grande parte das escolas. Nesse contexto, vivenciar a aprendizagem é menos importante que demonstrá-la.

Assumindo o papel de pesquisadora, voltei o olhar para uma realidade que me era peculiar e que, no entanto, mostrou-se passível de muitas descobertas: a rede de ensino da cidade de Várzea Paulista/SP. Foi na referida rede que iniciei minha atuação como professora de arte, que vivenciei as aflições e alegrias dos primeiros anos de magistério, e que percebi algo diferente – uma proposta de educação que merecia mais atenção.

Ao me posicionar fora desse ambiente, como pesquisadora, direcionei o olhar para as aulas de arte, procurando entender qual e como era o espaço destinado ao corpo no ensino de arte do município. Apesar de reconhecer alguns aspectos diferenciais na rede, levantava a hipótese de que as práticas ainda eram muito tradicionalistas, e que a expressão do corpo era ainda pouco estimulada, quando não era totalmente tolhida. Felizmente, os dados extraídos do campo, por meio das entrevistas, desfizeram essa hipótese equivocada, e descobri ricas práticas das professoras envolvidas na presente investigação.

Minha formação, bem como minha vivência na área, propiciou a construção de uma concepção sobre arte na escola, pautada no compromisso com o desenvolvimento da corporeidade da criança, no qual é preponderante a educação dos sentidos. Entendo que o corpo é o ponto de partida de todos os saberes que dispõe o ser humano, e a arte é a ferramenta para a construção desses saberes. Apoiada nessa concepção, a pesquisa me trouxe a indagação: Em que medida as práticas das professoras de arte analisadas propiciam essa educação do corpo e dos sentidos? A voz das professoras revelaram respostas interessantes.

O que anteriormente me parecia pouco provável, foi se apresentando como

realidade, por meio do discurso das profissionais entrevistadas. Havia sim dificuldades, dúvidas, limitações; mas, muito além disso, havia uma busca, um olhar sensível para o corpo da criança. Mesmo quando não conscientes da dimensão estética da arte na escola, as professoras desenvolviam propostas que buscavam sim ir além do espaço restrito da carteira, da limitação do papel e lápis, da imobilidade condicionada à ausência de espaço e tempo adequados.

A pesquisa me mostrou que mesmo diante de uma cultura escolar que pontua a legitimidade do saber lógico em sobreposição ao saber sensível, as professoras de arte atuantes no campo selecionado utilizavam a criatividade e a sensibilidade para desenvolver propostas de educação estética. Haja vista o trabalho com bonecos, cujo intuito é descobrir a representação da figura humana e tomar consciência do corpo; ou a proposta de jogos teatrais e contos dramatizados, nos quais a criança permite que seu corpo assuma formas e personagens diversos.

A experiência demonstra que é possível desenvolver práticas artísticas que integram imaginação, intelecto e sensibilidade, sem que haja enormes recursos materiais ou de infraestrutura. As escolas do município de Várzea Paulista, como fora mencionado pelas professoras nas entrevistas, não tem espaço físico adequado ao desenvolvimento de trabalhos que envolvem o corpo, tão pouco materiais que facilitem esses trabalhos. No entanto, as profissionais encontravam meios de desenvolvê-los, recorrendo a recursos criativos que emergiam do conhecimento adquirido em cursos e capacitações, e também do potencial que desenvolveram ao longo da experiência de magistério.

É fato que essa investigação emerge de um estudo de caso, em um universo restrito, com peculiaridades que não se aplicam ao ensino público brasileiro como um todo. Porém, a semelhança dessa rede com muitas outras espalhadas pelo território nacional – com poucos recursos materiais, estrutura física inadequada, salas de aula lotadas – levam-me acreditar que o ensino de arte pode sim ser enriquecedor, apesar dos entraves que o dificultam.

Fica evidente que o que realmente faz a diferença no trabalho das oito professoras analisadas foram as possibilidades de formação e trocas de experiências, e especialmente o esforço individual de cada profissional em capacitar-se, buscando por si ir além dos simples lápis e papel, atendendo assim às solicitações da criança, cujo corpo necessita espaço para expressão e criação.

Ao passo que adquiriam novos conhecimentos e encontravam espaço para compartilhar suas experiências com os pares, nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), ampliavam o repertório de ações pedagógicas e descobriam novas formas de desenvolver o potencial criativo nos seus alunos.

As professoras demonstraram em seu discurso que o ensino de arte mudou e, conseqüentemente, a concepção sobre o corpo do aluno também não é mais a mesma, em relação ao momento que se formaram ou que iniciaram na carreira. O corpo não é simplesmente um receptáculo de informações, ele sente, cria, expressa, transforma, atua. Segundo essa concepção, a arte se faz a ferramenta pedagógica que amplia o potencial desenvolvimento desse corpo contemporâneo, que requer não apenas uma, mas diversas linguagens para se expressar.

A pesquisa mostra, enfim, que mais do que entender esse corpo da criança no ambiente escolar, o desafio posto é despertar no corpo docente – no sentido literal da palavra “corpo” – a sensibilidade que lhe é própria, mas muitas vezes se encontra latente. Essa sensibilidade é necessária quando se pretende uma educação dos sentidos da criança, envolvendo suas diferentes formas de expressão. A rede de ensino em estudo parece ter descoberto um caminho. Outras redes, instituições educacionais e escolas deveriam também fazê-lo, pois talvez seja uma saída para a tão almejada educação de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação – conflitos e acertos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo humano. In: *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos* Curitiba: Criar Edições, 2001.
- DUARTE JR., João Francisco. *A montanha e o videogame*. Campinas: Papirus, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte educação?* 7ª edição. Campinas: Papirus, 1994.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- GONÇALVES, Maria A. Salim. *Sentir, pensar e agir: Corporeidade e Educação*. 10ª edição. Campinas: Papirus, 1994.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2009.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e o seu corpo*. Campinas: Papirus, 1987.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. Cultura escolar, cultura da escola, In: *Pedagogia da cultura corporal – crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROBINSON, K. *School kill creativity*. 2007(link do vídeo)

STRAZZACAPPA, Marcia e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*. Campinas: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANEXO – Transcrição das entrevistas realizadas com professoras de arte da Rede Municipal de Ensino de Várzea Paulista / SP, entre os meses de junho e dezembro de 2011.

1. Entrevista com professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de Várzea Paulista (15/06/2011)

Marina: Bem, estamos hoje no município de Várzea Paulista, mais precisamente no Centro Cultural; hoje é dia 15 de junho de 2011, estamos aqui para uma entrevista com as professoras de arte do município, para a pesquisa “o papel do arte-educador no processo de construção da corporeidade do aluno”. Eu vou pedir a vcs que, antes de eu fazer as perguntas, falem o seu nome, e um pouquinho da formação; que formação vcs tem...

1 – Na: Bom, eu sou “Na”, sou professora da escola Palmyra, aqui da rede de Várzea, há seis anos, e a minha formação é Educação Artística com habilitação em Música.

2 – A.P.: Eu sou “A.P”, sou artista plástica, e a minha formação em Educação Artística foi Artes Visuais. É... e eu tenho uma pesquisa em Educação estética.

3 – Iv.: Meu nome é “Iv.”, tenho habilitação em Artes Plásticas, e eu estou na rede há três anos.

4 – Va.: Meu nome é “Va”, eu estou na rede há seis anos, e tenho habilitação em Artes Plásticas pela UNESP de Bauru.

Ma: Ok. A primeira coisa que eu preciso saber de vocês, a primeira pergunta, a gente pode passando nessa ordem mesmo que foi a apresentação, é: vc acredita que a arte pode mudar a maneira como a criança se relaciona com seu corpo? Como?

Na: Eu acredito que a arte pode mudar tudo numa criança, ela pode alterar muitas coisas na criança. É... a parte corporal também, já que a gente tá falando em parte corporal, é... acho que às vezes a criança não se conhece, ela não sabe os limites que o corpinho dela tem, limites expressivos até, né... Ela não sabe, ela pode brincar, pular e tal, mas ela não sabe os limites expressivos do corpinho dela, o que o corpinho dela pode, o que que consegue fazer, mesmo ela quietinha, sem falar, só o corpo né, e movimentos. Então, eu acho isso muito importante, porque ajuda a criança sentir-se artisticamente, acho que ajuda a criança pra alfabetização, ajuda o desenvolvimento do pensamento, então eu acho que é muito importante pra ela tudo isso.

AP: Além dessa questão expressiva, eu acho que tem também... o que vc falou, na alfabetização...

na verdade nas prontidões de aprendizagem. Eu vejo assim, eu trabalho principalmente com ritmo, e tem muitos casos dessas crianças que tem dificuldade de aprendizagem é fundamental, faz toda diferença do mundo, né... Então não só essa questão da consciência corporal, mas o próprio trabalho corporal mesmo, consciência rítmica, né, toda essa exploração, é... eu acho também que faz a criança compreender melhor os outros códigos, códigos visuais, códigos sonoros, enfim, tudo começa no corpo.

Ma: Tá...

Iv: Eu acho que ajuda sim, inclusive acho que eles conseguem por pra fora muita coisa deles com essas expressões corporais, por isso que a gente vê que tem coisa guardadinha deles e consegue fazer com eles coloquem pra fora.

Va: Eu vejo que eu, é..., dentro de tudo isso também, acho que rompe com bastante barreiras desses alunos como vergonha, medo de se expor, de se expressar. É... eu trabalho bastante com jogos teatrais, e eu percebo que eles tem receio de começar fazer e eu não imponho, eu deixo eles fazendo, e eles começam a partir daí ter necessidade de se expressar.

Ma: Tá. Pelo que entendi, assim, vcs falaram um pouco sobre autoconhecimento, sentir-se, prontidão de aprendizagem, consciência rítmica, romper barreiras, e a frase que anotei “tudo começa no corpo”. E como? Eu vi, assim, a Valéria citou os jogos teatrais... e...

AP: Ritmo, eu trabalho muito com dança circular, é uma opção que eu fiz em dança, mas assim, festa junina entram outros ritmos, é... então assim, tem sempre uma questão cultural envolvida com a dança também... interessante, né, eu não consigo repetir muito o programa, né... acho que todo mundo, eu vou adaptando. Que nem, essa questão das danças circulares funciona completamente com as crianças, e com grupos... principalmente porque a gente tem grupos grandes, então é uma coisa vc preparar uma atividade, um relaxamento, se vc tem um espaço, se tem um teatro, né... quantidade que a gente pega em sala de aula... Eu acho que a dança circular ela é uma veículo, além de tudo, è maravilhoso, e é um veículo de organização de grupos. É assim que trabalho também.

Ma: A segunda pergunta é... de certa forma vcs já falaram um pouco, mas é “atividades de expressão corporal fazem parte das suas aulas? Como e com que frequência?” Eu gostaria realmente que vcs buscassem na memória, nas experiências que vcs tem aí no dia-a-dia, não apenas atividades específicas de dança, mas atividades que vocês consideram, em diferentes linguagens, que envolvem expressão corporal. Com vcs as realizam e com que frequência.

Na: Eu procuro usar bastante junto com aula de música, sabe, quando eles cantam, quando a gente trabalha com história a gente faz expressão corporal, é... faço também jogos teatrais, eu também trabalho com eles, é... A dança “dança” eu não trabalho, né, mas movimentos com o corpo a gente faz bastante. Cantando qualquer música, bom... qualquer música entre aspas, né... as músicas que a

gente trabalha, por mais, assim, singelas, ou cantigas menores, sempre elas são acompanhadas ou conduzidas com movimento do corpo das crianças. E eles gostam muito. Gostam muito.

Ma: E é frequente nas suas aulas, ou não?

Na: É frequente, é frequente...

AP: Bom outra forma que eu vejo também da gente trabalhar essa questão corporal é, não sei se seria uma extensão de jogos teatrais, mas eu trabalho com boneco, que eu acho uma coisa interessante. Eu tenho uma sequencia de atividades com boneco que funciona muito com a criança nessa questão de consciência do movimento; primeiro ela tem que se apropriar do movimento, ter consciência do movimento para transferir pro boneco, e é uma coisa bem interessante, eu acho. Então, assim, essa frequência... depende... porque o jogo teatral às vezes acontece até fora da programação... e a... e essa questão da dança já não é tão frequente. Mas eu que a gente tá... eu trabalhava muito com essa questão do visual, da educação do olhar, e hoje eu acho que é bem, assim, mesclado já. Mas, assim, eu tenho meu foco, né, porque é a pessoa que eu sou, né, mas eu vejo que essa questão corporal, a questão musical, foi sendo implementada na formação da consciência estética, da experiência estética, né... E pra mim é difícil pensar a questão isoladamente. Eu falei das propostas com boneco, e ela integra todos os níveis, né...

Iv: Brincadeiras também... brincando de estátua, ou “agora um vai fazer e todos vão imitar... ah... eu não consigo fazer assim... mas pode fazer de outra forma”. Então eles se soltam bem aí, com brincadeiras...

Va: Eu trabalho com jogos teatrais e, de acordo com o que eu estou dando, uma outra atividade relacionada à expressão, dramatização de histórias, assim...

Na: Posso falar uma coisa?

Ma: Pode.

Na: Então, é... é que a Paula tava falando dos bonecos, eu também gosto de trabalhar com bonecos. Eu acho que é uma coisa excelente o trabalho com bonecos, nenhuma criança fica de fora... Aquela criança tímida, que por nada nesse mundo ela sai daquela carteirinha pra fazer alguma coisa na frente dos outros, o boneco pra ela, aquele momento com boneco, ela se transforma, porque é o boneco que está fazendo, entendeu? Então, é uma coisa muito boa, pra aquela criança tímida, né, pra criança participar desse trabalho... Eu gosto demais também... Há uns quinze dias eu também fiz um trabalho com boneco com ano 4, encerrando “natureza morta”, eu gosto muito! E eles fazem os bonecos com carinhas de frutinhas, e aquelas frutinhas sorridentes, com bola na mãozinha... E é o boneco que vai falar, assim, fazem os diálogos ali, mas é o boneco que está falando. Então, assim, o mais tímidozinho ele fala, ele se solta. Nossa... eu vejo muito... muito progresso nesse trabalho que a gente faz com as crianças! Eu gosto também.

Ma: A última pergunta, também de certa forma vcs já pontuaram algumas coisas, mas ela vai direto na questão “dificuldade”. Vc tem alguma dificuldade para trabalhar o movimento e a expressão corporal dos seus alunos? Qual? Pensem assim: dificuldades de todas as ordens... não apenas dificuldade técnica, mas dificuldade de estrutura, de material ou...

AP: Espaço! Bastante...

Ma: Espaço...

Na: Dificuldade de espaço, a gente tem bastante criança,

AP: Essa coisa, assim, de vc programar... acontece várias vezes, por exemplo, eu pego uma turma e uma vez por semana não “bate” com a aula de Educação Física, e eu consigo ir pro pátio, só que... é... em 50 minutos, só pra eu organizar, atravessar o corredor, chegar lá e organizar a ciranda, sabe, e começar o trabalho... e eles tem uma coisa... é... em especial essa turma que eu tô pensando, que é uma turma do ano 4... mas é... Eles tem uma coisa, que é nesse momento que eles se agriem, gritam, um puxa o outro e fica muito tempo nisso, sabe... E, eu tô fazendo várias tentativas, mas assim... a gente já tá no meio do ano com dificuldade em dar um andamento nessas coisas de danças circulares porque é muito complicado. E tem uma coisa que na quadra, já tem uns dois meses que eu não vou porque já tem um outra atividade, outra turma, não consigo sair da sala... Então é uma coisa super turbulenta, sabe... Então tem uma dificuldade pela quantidade de crianças...

Ma: Mais ou menos quantas crianças vcs tem por turma?

AP: Então, é pra ter umas 30, mas tem turmas com 38, são 30 alunos ou mais... Então é uma coisa difícil, e eu percebo que eles não estão habituados em criar uma... assim... em sair, e se organizarem sozinhos em uma roda, eles conseguem passar pelo corredor sem ninguém bater em ninguém, sabe... É como uma explosão de energia, né... E que ainda eles não conseguem se ordenar nisso. Então eles gritam, sabe, e fica uma coisa assim... Por mais que a gente saiba, poxa, se eles tivessem o hábito de fazerem isso... Tem turma que... As turmas maiores eu tenho mais dificuldade. Tem sala que é interessante; eu tenho turmas pequenininhas de ano 1 que a gente percebe que tem muito: eles ficam “com a cara” das professoras de sala de aula. Tem turmas que, eu estava vendo no meu primeiro relatório, que foi em março, eu falei “nossa!”, mudou completamente essa turma, que pela faixa etária era super, assim, turbulenta pra se trabalhar, mas que agora, assim, eles estão habituados a uma série de coisas da rotina escolar que ficou fácil de lidar. Mas tem turma que ainda não. Então é difícil vc chegar propondo uma coisa, por uma música, uma aula sem carteira... Eles são super, assim...

Na: Agitados...

AP: Agitados, se batem, então é uma doideira assim...

Iv: Até que se consiga pôr ordem, o tempo que sobre... Vc mal começa... Vc praticamente já tem que parar. Porque eles, não adianta, eles ficam alvoroçados mesmo... Até vc conseguir controlar...

Va: Sinto dificuldade com o espaço mesmo, e com a quantidade de aluno. Porque de repente vc começa, aí quando eles estão concentrados, passa uma turma correndo pro intervalo... Aí perde aquela concentração... E aí vc começa tudo, retoma tudo... é complicado!

Ma: Bom, por enquanto, é isso! Como eu já havia conversado com a Carina e com vcs, eu vou ter que voltar... Não sei quando... Nós vamos conversando pra ver uma data que fique possível da gente conversar novamente. Obrigada.

2. Entrevista com professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de Várzea Paulista (19/07/2011)

Marina: Bom, hoje é dia 19 de julho de 2011, estamos na escola Erich Becker da prefeitura de Várzea Paulista, para fazer entrevista com as professoras de arte, para a pesquisa “O papel do arte-educador no processo de construção da corporeidade do aluno”. Estamos com as professoras “Ad” e “S”. Bem, a primeira coisa que eu gostaria de perguntar pra vocês, aí vocês veem como vocês respondem, se tem uma ordem...Primeiro, você acredita que a arte pode mudar a maneira como a criança se relaciona com seu corpo? Como?

Ad.: Eu acredito bastante porque a escola ela não proporciona a liberdade de expressão pro aluno, e a arte, dependendo da maneira como nós professores agimos, nós começamos a inserir isso na criança, essa liberdade de expressão... Mas uma liberdade controlada na verdade, não é? Mas eu penso que a escola ela tenha essa função, ela precisaria desenvolver, ela deveria estar mais habilitada para isso, mas ela ainda deixa muito a desejar, mesmo quando... como nós estávamos conversando... tendo a formação... eu tenho essa certeza que a escola tenha essa função... ela pode fazer com que o indivíduo acabe se conhecendo melhor, tenha um respeito pelo seu corpo. Eu acredito muito nisso.

S.: Eu acredito mas, eu acho assim que as escolas elas não tem essa preocupação. Elas... é... por falta até de conhecimento em relação à arte. Porque se ela tivesse o conhecimento e entendesse a importância que a arte tem, dentro desse desenvolvimento da criança, ela teria uma outra postura referente até a nós, profissionais, porque teríamos melhores espaços, né, essa liberdade de trabalhar com essa criança... Muitas vezes você vai trabalhar e, dependendo da situação que você vai desenvolver o trabalho, outras pessoas te cobram, e é pela falta de entendimento do que está sendo feito. Eu acho que tem que ensinar essa liberdade e mudar já quem tá aí à frente há muito tempo, pra poder atingir melhor a criança. E se a gente tem essa liberdade, se a gente tem esse respaldo né,

de quem tá mais a frente, e também não só os professores de Arte, deixar claro para os outros professores o que tá acontecendo, qual essa evolução da arte, qual esse processo... “porque no meu tempo era uma coisa...” eu coloco muito isso pras crianças, hoje a arte se desenvolveu, ela tá diferente. É uma outra realidade, né. Então você tenta trazer as crianças pros dias de hoje. Eu tenho criança que tá no tempo ainda da minha bisavó... Eu acho absurdo! Eu acho que vc tem que tentar colocar pra ela que houve essa evolução, senão ela nunca vai entender o porque. Tem que entender o porque... “por que que eu tenho que me expressar?...” Eu acho que é meio por aí...

Ad: Eu acredito que a escola muda muito as crianças. Talvez seja o único lugar que elas possam se expressar, né. Então eu tenho essa preocupação, tanto é que, por exemplo, mesmo sendo às vezes da metade da aula pra frente, ou no final, eu tenho essa preocupação de desenvolver algum trabalho de expressão corporal, da linguagem teatral, ou da própria expressão mesmo... Faço alguns jogos teatrais, eu gosto de trabalhar com música, mas, assim, não é uma atividade... é... contínua. É uma coisa... Tanto é que até no nosso planejamento de arte eu fiz essa crítica em relação a isso, porque só tem a linguagem visual. E eu fiz essa crítica no começo, eu sinto falta da linguagem teatral, da musical e dessa parte da dança. Porque a arte atual ela envolve essas quatro linguagens, diferente da época na qual estudamos, né.

Ma: Até era isso que eu ia entrar na segunda questão que é: Atividades de expressão corporal fazem parte das suas aulas? Como? Aí se vocês puderem contar um pouco como que elas acontecem... E com qual frequência?

Ad: Vc quer falar? (pergunta para S)

S: De forma básica... Entendeu? Porque eu não me sinto preparada. Eu acho assim... é... devido a essa mudança, ainda não foi feito um trabalho de capacitação no desenvolvimento da arte. Então tem coisas que você não vai arriscar se você não tem o entendimento, jamais eu vou fazer isso com a criança. Então eu acho assim, você trabalha de forma básica, porque vc sabe que tem que atingir as quatro linguagens. E também vc não vai deixar a criança sem essa parte que é, é direito da criança. Então... mas... eu acho que... deveria se preocupar mais, e a gente vai buscando dentro do que a gente pode, pra poder atingir mais, mas ainda é pouco... É muito básico...

Ad: Eu também acho... Eu, eu... por eu ter outra atividade fora a escola que envolve essa parte da expressividade, eu... é uma coisa muito forte isso em mim, então constantemente eu desenvolvo isso, né, e eu sinto que, assim, o dia que eu não faço, as crianças pedem. Então é uma coisa que eles me cobram. Tem dia que eu tô dando uma atividade que não vai dar tempo de, uma meia hora no final da aula, ou alguma coisa assim, eles me cobram... “Prô, você não vai fazer aquele trabalho do teatro, vc não vai fazer aquele negócio da dança...” Mas é uma coisa que eu gosto, que tá em mim. Eu adoro! E se alguém me perguntar qual é a linguagem da arte que vc gosta mais, eu não sei explicar... Mesmo tendo uma primeira formação em Artes Visuais, e depois tendo a pós em Teatro Educação, eu não sei qual eu goste mais, porque eu acho que elas... acho não, tenho certeza, que

elas estão muito envolvidas... Então é uma coisa, que, assim, mesmo não sendo algo ideal, eu sempre tô lançando alguma coisa. “Hoje nós vamos fazer uma brincadeira..”, né... Que nem, eu adoro contar histórias, mas é que eu já conto dramatizando, e depois eu seleciono as crianças pra irem lá na frente... Não tenho a preocupação de ficar fazendo peças na escola, não tenho, porque eu já tive problemas na escola, das crianças ficarem magoadas, porque todos queriam participar, e naquela peça não era possível. Então, eu procuro fazer um trabalho mais contínuo na sala de aula, que não seja tão aparente... Eu acho que dá pra se desenvolver melhor. Mas eu sinto que a escola me cobra. “Vc tem que apresentar uma peça!”. No ano passado na sala da Malu eu fui selecionar algumas crianças... nossa... teve criança que chorou... “Por que eu não fui escolhido?”. “Gente, tem apenas essas personagens...” Ficaram muito chateados, e eu fico preocupada... Porque ao mesmo tempo que você está desenvolvendo, mostrando, você tá mostrando algumas crianças, você não tá... naquele momento, não era possível inserir todos... Então eu tenho muito medo de... Até eu tô pensando em algumas atividades que consiga envolver a grande maioria, pelo menos os que queiram mesmo. Porque eu também respeito, eu sei que eu tenho que desenvolver naqueles que não gostam. Mas também tenho aquele medo de forçar muito... Eu acho que tem que ser uma coisa natural.

Ma: Bom, a outra pergunta que eu tenho pra vocês, Vocês já falaram um pouco também, mas é, pontualmente, vcs tem alguma dificuldade pra trabalhar o movimento e a expressão corporal dos seus alunos? E qual é a dificuldade?

Si: Eu acho que sim, pela própria falta de preparo, entendeu? Eu acho que vc busca aqui, busca ali, mas acho que tá na hora da gente parar e pensar, que eu acho que a gente tem que se adequar a situação aqui... Eu sei disso... Eu sei dessa falha.. Então, quer dizer, a falha ainda tá na própria capacitação. Entendeu? Isso é fato. Eu trabalho com tudo aquilo que eu tenho, com tudo aquilo que eu posso desenvolver, mas eu posso mais. Então eu acho que é por aí, né? Eu sinto assim. Esse desenvolvimento da mudança das linguagens vc tem que parar e acompanhar. Se vc não acompanhar vc vai estar desatualizado dentro da sua área... isso é péssimo! Então... eu penso assim, não sei você (diz à prof Ad)...

Ad: Eu, como eu já falei, eu amo essa parte... Então...é... eu noto assim, em algumas aulas eu paro, mesmo que as crianças não concluam a parte de, de expressão da linguagem visual, eu encerro. “Nós não terminamos.” “ Não tem problema, nós vamos fechar o caderno, e nós vamos fazer assim, um alongamento...” O tempo que essa criança fica sentada... Eu tenho essa preocupação. É muito tempo pela idade deles! Nessa carteira dura e desconfortável... Então eles falam “Mas não é Educação Física”, “Não tem problema, arte também trabalha com isso”. Então eles estão começando a perceber que arte não é só desenho e pintura, recorte e colagem. Né... Eu sempre falo pra eles, arte é muito além do que o caderninho, é muito além... Nós podemos fazer coisas que aqui nós não fazemos por falta de espaço... Mas, assim, eu tenho essa preocupação, nós vamos fazer um alongamento, “Vamos acordar essa pele”. Eles deram risada outro dia que eu falei assim: “Gente,

de manhã, vcs que tem a manhã livre vcs tem que acordar o corpo, principalmente a pele”. Falei pros da 4ª série, e eles deram risada... Se eu tive essa experiência na minha formação de Teatro-Educação, e dá uma diferença no corpo... Ainda mais de manhã... Vc senta, tal, vc vai fazer uma série de movimentos, né, vc nota a diferença... E minha professora falava: “A pele precisa ser despertada”. É uma verdade... Teve um dia que eu fiz isso com eles à tarde, e eu falei assim: “Nós vamos movimentar apenas um braço e apenas uma perna” Eu fiquei uns 5 ou quase 10 minutos fazendo só isso... Eles não acreditavam... Mudavam os movimentos, né, e eu perguntei: “O que vcs estão sentindo?” . “Meu braço tá cansado, não sei...”. Eles não sabiam explicar, mas eles perceberam que alguma coisa estava diferente, mas não sabiam expressar. Mas foi o único dia que eu fiz essa atividade com a 4ª série, porque eles são muito agitados. E eu percebo que as poucas vezes que assim eu envolvo algo mais complexo, algo mais profundo, não uma atividade mais simples, eles amam, porque foge daquela mesmice, né... E até é visível que vc tem menos problemas da parte de disciplina na escola, porque... eu penso que no mundo de hoje a cobrança pelo corpo é em excesso, só que não há um desenvolvimento, um aprendizado, mas todo mundo exige um corpo ideal. “Olha, você tem que ter uma alimentação correta e tal...” Mas quando começa esse aprendizado? A maioria depois que já engordou, né... “Ai, vc precisa fazer exercício!” Quando começa? Depois de uma certa idade... Já não é uma coisa aprendida desde cedo, pra que se torne algo muito sutil que já tá no indivíduo. Então, eu tenho essa preocupação, né. Aos 41 anos eu vejo a dificuldade de aprender muita coisa que, ao longo do tempo, se tivesse possibilidade de vivenciar, mesmo não sendo de forma ideal, mas o fato de se ter, já seria válido. Por isso oferecer pra criança... Porque ela tem uma oportunidade diferente a qual muitas, em pleno século 21 não estão tendo. Então eu acho fundamental, e se a escola não tem espaço nós vamos tentar mesmo nesse espaço pequeno... Eu tento, atividade corporal, mas porque eu amo! Mas eu não sei também se o que eu faço é 100% certo, eu tenho algumas noções... Sempre nos cursos o pessoal conversa, troca ideias, nós buscamos cursos, uma série de coisas... Mas, eu acho assim, se a escola tivesse pelo menos um espaço adequado seria muito melhor. Não precisa muito... Um espaço adequado... Uma sala. Pra vc extravasar, deixar essa criança sonhar, ter um espaço onde ela possa desenvolver esse corpo de uma maneira muito prazerosa. Eu tenho isso muito forte dentro de mim, cada dia que passa, eu sinto que as pessoas hoje em dia não sentem prazer em coisas simples. E eu acho que a arte ela consegue isso... Então eu tenho muito isso dentro de mim.

Si: A gente pode falar até da própria tecnologia... A questão visual hoje vc pode mudar, fazer vc mesmo... Esses dias minha filha estava lá, na tela, mudando a cor dos olhos, a pele, e maquiagem... E tudo isso a gente tem que acompanhar. E agora, veja bem, vc tem uma sala de aula, onde a tecnologia é básica, e vc desenvolver na criança esse interesse para o entendimento da arte é uma luta muito grande... É claro que a gente sabe que dentro da arte a nossa formação foi puxada mais pra questão visual, e que a gente sabe que eu tenho que trabalhar essa linguagem, tudo bem que é de forma básica, mas não deixa de ser trabalhado. E eu trabalho em conjunto também. Quando a gente fala da questão do corpo eu penso muito na Educação Física também, que é um trabalho em conjunto. Se a gente conseguisse, isso a gente poderia estar trabalhando junto. Eu acho assim da

questão corporal: vc vai até o limite que vc sabe que vai, e ajude a criança no que der, porque é uma responsabilidade muito grande. Agora, dentro das brincadeiras que a gente procura fazer, né, tem várias brincadeiras que eu venho trazendo pra eles no final de aula, né... E, o grande grupo terminou a atividade, e então vc vai buscando e vai trazendo pra também não deixa-los ociosos. Então, eu tenho essa preocupação. O Ano 1 eu acho que é o ano que “me pega mais”, porque como vc vê o desenvolvimento deles, é fantástico. Vc sempre está fazendo coisas pra eles pra que depois, mais pra frente, eles não sofram o que os da 4ª por exemplo hoje estão sofrendo.

Ad: Na verdade, a criança, quanto mais nova, ela se permite mais. Então eu acho que isso é um fator muito positivo, né... Eles não tem o medo de errar, eles não tem vergonha de ser ridicularizado... Não, eles fazem! Eles desenvolvem as ações independente do julgamento, então eu acho que é uma idade muito propícia de começar, né... E eu geralmente faço, mesmo que a escola nem fique sabendo, eu to sempre na minha aula desenvolvendo... É uma coisa que eu tenho muito prazer. E as crianças elas, elas demonstram uma reciprocidade nesse prazer; a grande maioria. Porque o corpo parece que tá gritando: “Eu preciso me expressar”... Eu sinto neles... Parece uma visão romântica, mas não é, é algo muito real. É um grito de socorro. “Eu preciso me expressar”.

Si: Mas quando você fala desse “colocar pra escola” eu também acho importante. É um meio de vc mostrar essa mudança que aconteceu na arte. Então, o que acontece... Isso eu tenho aprendido, eu já comentei com vc, desde 2007, tinha uma coordenadora que valorizava a arte e falava: “Eu vejo que vc faz muita coisa com as crianças, mas por que vc não põe isso fora da sala de aula? Não é só o seu trabalho, é a expressão da criança também que vc não tá mostrando.” Então isso eu tenho comigo. É um meio de valorizar e até mostrar para as pessoas que a arte mudou. É um caminho.

Ma: Muito bem. Eu devia ter começado com essa pergunta, mas eu esqueci. Mas por fim, eu gostaria que vocês falassem, rapidamente, a formação de vocês e há quanto tempo vocês trabalham com essa faixa etária.

S.: Formação em Artes Plásticas, né, e tenho quinze anos já de formação. E... assim... trabalhei com criança há uns dez anos e depois eu prometi que não iria mais trabalhar com criança... E hoje eu tô entregue totalmente, acho o máximo! Porque meu marido tem mais tempo de profissão, ele é professor de educação física, e ele tinha muito essa questão da criança, que ele ama, ele trabalha com educação infantil... E ele falava “O dia que vc trabalhar com criança vc vai ver tanta sinceridade e tanto desenvolvimento que vc não vai querer mais trabalhar com adolescente.” E hoje eu vejo que ele tinha razão. É muito mais gratificante...

Ma: E aqui vc trabalha do 1º ao 5º ano, com todas as turmas?

S.: É, todas as turmas.

Ad: Bom, eu também já estou formada há 18 anos, e a minha formação é em Artes Visuais. Mas tenho um pós em Teatro-educação também, que eu terminei o ano retrasado. Mas eu trabalho com quase todas as idades, desde o ano 1 até o ensino médio. Então é assim, eu noto uma diferença gritante, né. Porque as crianças, elas amam, né. Os adolescentes também, mas eu já sinto que não existe aquela vontade que os pequenos tem. Por mais que os pequenos me cansem o dobro, eu sinto assim, mais valorizada pelos pequenos que pelos adolescentes. Isso é uma coisa muito interessante.

S.: Essa questão, partindo pra outro caminho agora, o último curso que eu fiz agora foi em Gestão... Não sei porque eu fui fazer, mas eu fui... Uma pós em gestão. E também, Arte-educação, também fiz, uma pós... especialização. E eu sinto muita falta de estudar... Tô querendo voltar a estudar... Tendo oportunidade quero voltar... Precisa renovar, reciclar a todo momento, né. Sinto falta disso... A prefeitura dá capacitações, mas acho pouco... Agora que nós conseguimos de música...

Ad: Então... O combinado era que essa capacitação de música fosse até o final do ano, e já cortaram... foi até a metade... Tudo que é voltado à arte, eles cortam. Mas o bom é que o grupo de arte é um grupo muito dinâmico. Não é um grupo que pensa: “Ai, porque eu sou funcionário público, vou ficar parado...” Não... Eu mesma terminei a pós há pouco tempo e, no ano que vem eu já quero fazer alguma coisa. Porque a arte é muito envolvente. Vc tem que aprender sempre.

Ma: Eu acho que o que diferencia, que é bem legal, que a gente percebe nas falas de vcs, é o envolvimento muito grande com aquilo que se está fazendo. O dar aula não é uma simples obrigação... É também o nosso ofício, mas eu percebo nas falas de vcs que existe envolvimento, existe paixão. Então, isso deferência bastante, até a própria postura.

Bom, o que nós tínhamos que conversar pra entrevista é isso, agradeço a vocês pela participação, e vou encerrar.

3. Transcrição da entrevista Prof. “L.” (08/2011)

Ma: Hoje estamos na escola São Miguel Arcanjo, hoje é dia 9 de agosto de 2011, eu to entrevistando a professora “L” que é professora de arte do 1º ao 5º ano dessa escola. Primeiro, “L”, me fala um pouco sobre a sua formação e com que público você trabalha.

L.: Bom, eu sou formada em Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais. Eu trabalho do 1º ao 5º ano e depois eu trabalho também na escola do Estado do 6º ao 7º ano, tá. Bom, falando um pouco sobre expressão corporal, o nosso espaço físico dentro dessa sala... se depois você quiser filmar esse espaço, você vai que nós não temos espaço pra fazer nada, nenhuma atividade assim com o corpo: uma dança, um jogo, uma brincadeira assim, aqui dentro não tem espaço. Então, a

gente tem que sair. Quando vc sai, vc acaba dividindo espaço com outra sala de aula, então tudo já fica mais confuso. O que eu acho bom trabalhar com expressão corporal com os alunos pequenos é que eles não tem vergonha de trabalhar, de se mexer, de se tocar, de tocar um ao outro, ainda não tem vergonha, comparando com crianças maiores que já vão ter vergonha do próprio corpo... Vergonha de dançar, vergonha de se expressar na frente dos colegas. E aqui não, os pequenos não. E eu acho muito legal! Uma coisa que... eu acho que se eu for trabalhar com música e mais a expressão corporal, é uma coisa que eu tenho certa dificuldade... Eles começam com muita bagunça. Então às vezes eu tenho que, fazer com eles, trabalhar a expressão corporal, pra depois introduzir uma música, por que aí o negócio fica mais claro... Mas é assim,

Ma: O que eu ia perguntar inicialmente, vc falou um pouco já, é se vc acredita que a arte, a nossa disciplina arte, pode mudar a maneira como a criança se relaciona com seu corpo?

L.: Eu acho que a arte pode ajudar ele se descobrir, né, descobrir o corpo, descobrir que cada um é de um jeito, e não ter vergonha do seu corpo, não ter vergonha de se expressar, eu acho que ajuda. Por isso a gente tem, cada vez mais, que trabalhar com isso, pra ele se soltar. Pra ele não chegar num 7º ano, como eu tenho hoje, morrendo de vergonha. Então, acho que se vc trabalhar isso desde pequeno, esses movimentos, esse trabalho do reconhecimento do corpo mesmo, quando ele ficar mais velho acho que ele vai ter uma aceitação melhor do próprio corpo.

Ma: Outra pergunta é se as atividades de expressão corporal fazem parte das suas aulas, e como são essas atividades, se você tem algum exemplo pra citar?

L.: Olha... eu trabalho assim mais é com alguns jogos teatrais, que dá pra trabalhar um pouco o corpo, e às vezes eu trabalho expressão corporal com eles... olha... o ano passado por exemplo a gente trabalhou com bonecos, que é uma forma de estar trabalhando o corpo também, apesar de eles estarem atrás de um boneco, né. Então, foi bem legal. Já trabalhei algumas danças também, né, foi bem legal também. Mas eu gosto de trabalhar com algumas musiquinhas que falam das partes do corpo, eu uso com criança do Ano II (2º ano), que eu acho bem legal, e eles adoram. Qual foi a outra pergunta mesmo? Como que eu trabalho?

Ma: Vc respondeu...

L.: É... trabalho mais assim... Nunca fiz um projeto nesse sentido, com começo meio e fim com essa finalidade específica. Talvez por falta de fazer esse planejamento mesmo.

Ma: Certo. Última pergunta: vc tem alguma dificuldade para trabalhar o movimento e a expressão corporal dos seus alunos? Qual seria, ou quais seriam, as dificuldades?

L.: Eu acho que, primeiro, é a falta de planejamento; eu acho que eu tenho que me planejar. Segundo, essa sala de aula, se não dá pra fazer, eu tenho que buscar uma outra sala, e eu acho que isso é uma questão de planejar. Eu acho que a dificuldade maior, a gente acha que é o tempo, mas

se vc se organiza seu tempo dá pra trabalhar. Eu acho que falta mesmo, como eu sou formada, minha habilitação, é em Artes Visuais, isso falta... Se vc filmar a sala vc vai ver que eles estão trabalhando com artes visuais, eles estão pintando. Então eu acho que a grande dificuldade é a formação, a minha formação, que é em artes visuais. Então, talvez, a dificuldade seja o meu medo em trabalhar. Não que eu não trabalhe, eu trabalho; mas poderia ser melhor.

Ma: Ok, obrigada.

4. Transcrição da entrevista com a Prof. “R” (14/08/2011)

Ma: Estamos na escola Juvelita Pereira, hoje é dia 09 de agosto de 2011, eu to entrevistando a professora “R”, que é professora de arte do 1º ao 5º ano desta unidade. “R”, primeiro eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação, e qual faixa etária vc trabalha.

R.: A minha formação é em Desenho Geométrico. Na verdade eu fiz Desenho geométrico porque quando eu cursei nós tínhamos a opção de ou Desenho Geométrico ou Artes Visuais. Na faculdade que eu cursei não formou turma para Artes Visuais, e eu fui pra opção de Desenho Geométrico. E eu trabalho com a faixa etária dos 6 aos 10 anos, que é do 1º ao 5º ano.

Ma: Fora a graduação, vc fez alguma pós?

R.: Fora a graduação, eu fiz pós em Arte-educação.

Ma: Bom, a primeira pergunta é você acredita que a Arte, a disciplina, Arte, pode mudar a maneira como a criança se relaciona com seu corpo?

R.: Eu acredito que pode. A Arte tem o grande poder de trabalhar bem isso na criança. Eu acredito nisso. Só não acredito muito na forma como está sendo trabalhada. Inclusive por mim, porque eu não trabalho muito essa questão do corpo, por uma porção de razões... que acho que a gente vai acabar falando, né. Eu não trabalho como eu acredito que deveria. Eu acredito no trabalho, na necessidade, mas não na forma que está sendo feita.

Ma: Então, eu queria que vc falasse um pouco se as atividades de expressão corporal fazem parte das suas aulas. Se fazem, como?

R.: Acontecem muito pouco... Acontecem muito menos do que eu gostaria. Primeiro, porque eu tenho uma insegurança grande em trabalhar com isso. Desde que eu comecei no magistério, com Arte, eu sempre tive essa dificuldade. Nós não trabalhávamos com corpo, era pouco. No máximo o

que se trabalhava era teatro. Mas teatro, naquela época, era uma peça, dava o texto, ensaiava e apresentava. Era isso que era expressão. Agora a parte de dança, nós não trabalhávamos. Hoje, eu trabalho muito pouco. Eu sinto falta, mas eu não tenho segurança pra isso não... Com o passar do tempo, vc acaba lendo, estudando, fazendo algumas formações, e acaba tendo algumas atividades para trabalhar com a criança a expressão. Dentro disso eu consigo fazer. Mas eu esbarro com uma porção de outros problemas, como: aqui na nossa escola... é ficar falando a mesma coisa sempre, né... mas não temos espaço para absolutamente nada. Na sala de aula, uma porção de alunos, trinta e poucas, trinta e cinco crianças numa sala pequena, e são cinquenta minutos de aula. Pra eu trabalhar com eles eu tenho que tirar as carteiras, tirar as cadeiras, pra fazer o trabalho na sala. Não temos quadra, não temos pátio, aliás... temos um pátio minúsculo... E o professor de Educação Física tem que usar o pátio pra dar aula; ele divide o pátio com a merenda. Então, se eu preciso de um espaço, mesmo que seja mínimo, se eu saio, está tendo Educação Física, ou está tendo merenda... São cinco ou seis merendas por período. Então é um espaço super reduzido. Já tentei sair sim, mas não dá certo. Porque as crianças que saem comigo ficam vendo a aula de educação física, eles ficam vendo os outros comer, ou eles ficam assistindo o movimento da rua, porque nossa escola não tem muro, é alambrado.

Ma: Até era isso que eu ia perguntar, vc já respondeu. Vc tem alguma dificuldade pra trabalhar o movimento e a expressão corporal dos seus alunos? Qual? Uma que vc já apontou é o espaço, né?

R.: O espaço e minha insegurança também, né. Tenho sim. O espaço é complicado... Mesmo que eu tente, “ah, vou desmontar a classe, tirar carteira, cadeira”, mesmo que eu tente, se eu der cinco aulas num dia, de cinquenta minutos cada aula, eu vou passar o tempo todo montando e desmontando classe. É... Porque vc entra numa classe como o Ano 1, com crianças pequenas, imagine só, montar tudo, e desmontar tudo, e vou pra outra sala e faço tudo igual... Acaba que eu não faço.

Ma: Ok, por enquanto é só. Obrigada.

5. Transcrição de entrevista recorrente, realizada com a professora “Ad.”, no dia 09/12/2011.

Ma: Hoje é dia 09 de dezembro de 2011, estamos na escola Erich Beker, em Várzea Paulista, para entrevistar novamente uma das professoras de arte da rede de ensino do município. Bem, depois que fiz aquela outra entrevista com vc, em julho, ficaram ainda algumas questões, que vou te fazer agora, tudo bem?

Ad.: Tudo bem, pode perguntar...

Ma: Primeiro, eu queria que você falasse um pouco mais sobre a sua preocupação em desenvolver atividades de expressão corporal nas suas aulas. Vc tem formação em Artes Visuais, tem o mesmo problema de espaço e tempo limitados na escola, levantado pelas outras professoras, mas o que te leva a desenvolver esse tipo de atividade mesmo com as limitações?

Ad.: Olha, eu já te falei que eu amo muito isso... Pra mim não faz sentido um trabalho de artes sem movimento, sem brincadeira, sem expressão. Eu acho que... não sei bem... eu acho que independente da minha formação inicial que era muito mais pro lado das artes plásticas, eu sempre fui atrás de cursos que envolvessem essa outra parte das artes. Eu fiz pós em Teatro-educação, em São Paulo, que me ajudou muito a trabalhar a expressividade nos alunos e... ah sei lá... acho que o que ajuda um pouco também é o meu jeito... É meu perfil, eu não gosto de dar uma aula parada, sem atividade dinâmica, sabe? Todo mundo sentadinho, mudo, sem se mexer, acho que isso não combina com criança...

Ma: Certo. Bom, eu vi que na entrevista anterior, você disse que tem outra atividade fora da escola, que envolve expressividade. Você poderia falar um pouco mais sobre ela?

Ad.: Ah, sim. Poxa, eu adoro falar sobre isso! Eu faço um trabalho voluntário no grupo “Doutores Palhaços”, em Jundiaí. A gente vai, aos fins de semana, percorrendo hospitais, clínicas... é, instituições, né... E o nosso trabalho é levar ao paciente desses lugares um pouco de alegria, nós usamos o humor no ambiente frio de hospitais, por exemplo, pra “quebrar o gelo”, sabe? É um trabalho muito gratificante... E me ajuda muito a desenvolver meu lado expressivo, com certeza. Apesar que, você sabe... eu já sou bem desinibida, falante... Mas acho que com esse grupo eu aprendi técnicas de expressão corporal e de teatro que me ajudam muito quando quero trabalhar alguma coisa desse tipo com as crianças. Acho que faz uma diferença enorme no meu jeito de trabalhar com artes.

Ma: Que legal. Outra questão que ficou é que você disse, na outra entrevista, que “no mundo de hoje a cobrança pelo corpo é em excesso e todo mundo exige um corpo ideal”. Como vc acha que isso atinge nossas crianças e, conseqüentemente, nossa atuação com elas?

Ad.: É, eu vejo muito isso sim. Na tv, na internet, em todo lugar é colocado um modelo de corpo que é quase inatingível. As pessoas estão perdendo os valores pra chegar nesse modelo. E as

crianças estão vendo tudo isso... elas começam muito cedo a se preocupar com isso. E nós professores ficamos numa situação delicada, né. Por isso eu acho que é muito importante a escola orientar nesse sentido. Pensando em nós, de arte, acho que importante a gente ajudar essas crianças a ter consciência e cuidado pelo corpo. Aprendendo a se perceber, a se tocar, a se movimentar... Acho que ajuda muito... Assim se aprende a ter respeito pelo corpo...

Ma: Bom, acho que é só. Muito obrigada mais uma ve

6. Transcrição de entrevista recorrente realizada com a professora “R”, em 09/12/2011.

Ma: Estamos em Várzea Paulista, na escola Juvelita Pereira, hoje é dia 9 de dezembro de 2011. Eu vou conversar novamente com a professora R. para esclarecer uma questão que ficou da sua entrevista. Bom, quando peguei sua entrevista e transcrevi para fazer a análise, uma coisa não ficou muito clara, e eu gostaria de perguntar novamente para esclarecer, tudo bem?

R: Tudo bem. Pode falar.

Ma: Na entrevista anterior você apontou dois fatores principais como dificuldades para o trabalho corporal nas aulas de arte: falta de espaço e insegurança. Mas qual desses fatores você considera o principal?

R.: Olha... Acho que os dois são mesmo minhas maiores dificuldades quando eu penso em um teatro, em uma dança, enfim, em atividades que envolvam o corpo. Mas o principal eu sei que é a insegurança em trabalhar com essas propostas. Não me sinto preparada, até porque não vivenciei isso na minha formação. Eu assumo... é uma dificuldade pessoal... Eu até faço teatro com os alunos, de fantoches, de dedoches, coloco músicas na aula, mas ei que não é o ideal. Não é um trabalho de expressão corporal de fato. Como eu acho que já tinha falado, na minha formação eu não tive essa experiência, por isso não desenvolvi esse lado e, claro, eu tenho mais afinidade com as artes visuais, né. Então acho que a maior dificuldade é sim a minha insegurança para trabalhar com movimento, com expressão corporal.

Ma: Ok. Muito obrigada mais uma vez.