

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - METODOLOGIA DE ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O CORPO NA PONTA DO LÁPIS, NA PORTA DO PALCO:
UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA NASCIMENTO

ORIENTADORA: CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Maria José de Oliveira Nascimento
e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data 25/09/99
Assinatura: Corinta Maria Grisolia Geraldi
(Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA

[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

OUTONO DE 1999

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

RESUMO

O objeto da pesquisa é o trabalho docente de uma professora de Educação Artística que investiga sua prática, de vinte anos, a partir da questão: Como envolver o aluno em atividades artísticas de produção e apreciação estéticas sem que este se sinta obrigado a isto e, paralelamente, passe a buscar arte além da esfera escolar? Através de metáforas gestadas pela análise do material empírico e cotejadas com teorias, procura explicitar tanto os processo de produção do trabalho docente, quanto as possibilidades expressivas dos alunos, tendo como referência o trabalho corporal. As metáforas da Borracha (desenho), da Janela (trabalho corporal) e da Colmeia (ampliação do repertório cultural), narram a trajetória da arte na escola, os preconceitos e pressões enfrentados pelos professores de arte e as dificuldades de desenvolvimento de um trabalho em que o corpo está inteiro e traz consigo as implicações dessa inteireza – que a instituição escolar e os campos disciplinares insistem em fragmentar – apontando alguns caminhos para o ensino de arte na educação formal.

ABSTRACT

The Subject of this research is the teaching work, of an Artistic education teacher who investigates her twenty year practice. It departs from the following question: How to include the students in artistic activities of both production and esthetic appreciation without making the student fell those activities as an obligation and, besides, how to make them search art out of the school context? Trough metaphors that had been created by the analysis of the empirical material and compared with theories, she searches to make explicit the production processes of the teaching work as much as she searches to treat the students' expressive possibilities, having the corporal work as a reference. The following metaphors, Eraser (drawing), Window (corporal work) and Honeycomb (cultural repertory growth), tell the trajectory of art at school, the prejudices and stress faced by the art teachers, as well as the problems that occur during the development of one task in which the whole body is involved and that brings in itself the implications of this wholeness – that the school institution and the knowledge fields insist on fragmenting – presenting some suggestions to the art teaching in formal education.

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

N17c

Nascimento, Maria José de Oliveira.

O corpo na ponta do lápis, na porta do palco : uma experiência docente em Educação Artística. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pesquisa - Ação. 2. Arte e educação - Currículos.
3. Expressão corporal. 4. Professores - Formação. 5. *Cotidiano escolar. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dedico...

*À Leticia e Marcela, filhas e companheiras,
ao Victor, meu neto maravilhoso, pela
compreensão, amor e sutileza com que se
distanciaram para que eu pudesse escrever;*

*Ao Lúcio, companheiro de todos os
momentos, que soube partilhar, trabalhar
junto e dedicar cuidados especiais,
essenciais à concretização desta
dissertação:*

*Aos meus pais que me ensinaram, pelo
exemplo, a buscar e abrir caminhos e não
desistir dos sonhos.*

Agradeço...

À Professora Doutora Corinta M. G. Geraldi pela confiança, orientação e apoio nos momentos críticos;

Ao Professor Doutor Hélio Y. M. Passos pela orientação no início da mestrado;

À Professora Doutora Ana Angélica M. Albano pela atenção, pela leitura cuidadosa e animadora e pelo apoio e carinho nos momentos difíceis;

Às professoras do Grupo de Orientandas, cujas sugestões foram fundamentais na construção do texto;

Ao grupo de terça de manhã pelo "rebojo";

Aos professores das diferentes disciplinas que cursei com os quais aprendi a ver de outras formas;

À Nana, ao América, à Roseli e à Célia Almeida pelo apoio e contribuições;

Ao SESC pela disponibilização de tempo para estudo e pesquisa;

Aos amigos, irmãs e sobrinhas pela compreensão da minha ausência e socorro nas horas cruciais;

Ao senhor Lúcio pelo carinho, hospitalidade e traduções;

À Silvia e Celso pelo trabalho com as imagens e à Giulia por ceder um pouquinho do seu tempo com eles;

À amiga Célia sempre presente, pela poesia, pela correção e pela amizade;

À amiga Nani pelo ombro, pela ajuda teórica e partilha nas madrugadas;

À amiga Valda pelas longas horas ao telefone e pela sua calma e objetividade;

Às amigas Cleide, pelo incentivo e cuidados quando tudo era apenas projeto e crises, Laurinha pelas massagens e aos amigos Acir, todo ouvido em muitas madrugadas, Antônio com sua ajuda filosófica, Heitor e Clávis nos momentos de crise;

Às amigas Lúcia e Roberta, de longos anos de lutas pela arte-educação e por tudo o que aprendi com elas;

Aos grandes amigos Zé Luiz e Tânia, pela força, pelos anos de conversas e trabalhos juntos e pelas palavras certas nas horas certas;

Ao Marcelo e ao Guilherme por cuidar das meninas nas minhas ausências;

À todos aqueles que acreditaram no meu trabalho e contribuíram direta ou indiretamente com ele, incluindo os funcionários dos vários departamentos da Faculdade de Educação, em especial ao

Professor Doutor Luiz Carlos, à Marina, Nadir, Gi, Alexandria, Celinha, Da. Ana, Cláudio e ao Joãozinho (cênicas) e à Cláudia, que caiu do céu;

À vó Catina, ao Jader, ao Jú e à Flecha Azul, aragem dos meus sonhos;

Aos meus ex-alunos, pela alegria que sempre me proporcionaram, pelas nossas descobertas, pela forma como atenderam minha solicitação e participaram das entrevistas dando sentido a esta pesquisa, meus agradecimentos e carinho especial;

Em especial, ao amigo Ri por acreditar, por me obrigar a escrever, pelas brigas intelectuais e por me incentivar a ter coragem de mostrar este trabalho, que é parte da minha vida.

"sou um guardador de rebanhos.

O rebanho é os meus pensamentos

E os meus pensamentos são todas sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos

E com as mãos e os pés

E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la

e comer um fruto é saber-lhe o sentido".

ALBERTO CAEIRO.

SUMÁRIO

1	Introdução: A Disciplina e a Formação Pessoal/profissional	1
1.1	Dos muitos tombos e Aparecidos, aparece a mulher-professora: auto-retrato em construção	16
1.2	Constituir-se professora de arte: ponderações e pesquisa-ação constantes	31
2	História da Disciplina e trajetória da pesquisa	35
2.1	Preconceitos, estereótipos e confusões no ensino de arte: de onde vêm e para Onde Vão?	36
	2.1.2 - Especificidades da disciplina " Desenho"	55
2.2	Reflexos e reflexões: fragmentos e episódios de um caminho no ensino de arte	57
3	O trabalho na disciplina Educação Artística: da metáfora e da criação	61
3.1	Borracha: De Artefato para erros à Soluções de Vida	65
3.2	O que pode o corpo quando abrem-se janelas?	100
3.2.1	Palavra Expressa?	112
3.2.2	Procurando rupturas na monotonia das aulas e criando vínculos	115
3.2.3	O corpo Fala	117

3.2.4	As imagens falam	119
3.2.5	Dos sentidos à produção cênica e plástica	124
3.2.6	Trabalho docente e organização do trabalho pedagógico na escola	135
3.2.7	O processo de Pesquisa-ação	142
3.3	Sobre favos de mel e colmeia: uma doce conquista	164
3.3.1	construindo e ampliando o repertório cultural	166
3.3.2	Desvendando a História e revelando a Arte	180
3.3.3	Recolhendo o néctar	198
4	Bibliografia	202
5	Anexos	

1 - INTRODUÇÃO: A DISCIPLINA E A FORMAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL

Março de 1980, primeiro dia de aula na E.E.S.G. "Culto À Ciência" em uma classe de 1ª série de 2º grau, antigo colegial, noturno. Recém formada, em dezembro de 1979, atravessava o corredor largo de arcos romanos, entre deslumbrada e quase em pânico, sem saber o que me esperava na sala de aula. Trajava saia "envelope", modelo do ano, sandália de salto, me interrogando sobre o fato de estar bem ou não vestida daquele modo. Lembrava-me da aula de didática - aliás, em relação a esta aula, é só de que me lembro: "*professor deve andar bem vestido e nunca deve sentar-se na mesa*" - Deparei-me com a plaqueta "1º F", respirei fundo e entrei.

Os alunos eram quase todos adultos e em sua maioria, homens, e eu esperava por adolescentes. Disse *boa noite*, dirigi-me à mesa, sentei-me e, como havia um espaço entre a mesa e a cadeira, puxei-a com aquele breve movimento que conjuga uma elevação do corpo e um gesto para arrastá-la. Era uma cadeira muito antiga, chamada "pé de elefante", que só descobri ser fixa quando escorreguei e cai embaixo da mesa, ficando só com os pés para fora. Seguiram-se longos minutos de silêncio, até que um dos alunos se aproximou e perguntou-me se eu estava bem. Eu disse que não pois doíam-me as costas.

- _ *Vem, professora, eu te ajudo a levantar.*
- _ *Não quero sair daqui*
- _ *Mas você precisa sair, a gente nem te conhece!*

Com esforço sobre-humano, mais pela vergonha que pela dor, levantei-me com a ajuda do Aparecido.

O silêncio não durou muito tempo pois alguns estavam preocupados, outros segurando o riso e eu, ridícula, com os cabelos desalinhados, a blusa fora da saia e a saia torta. Olhei-me e tive um acesso de riso. A classe foi solidária e choramos juntos de tanto rir. Uma das garotas, de cujo nome não me recordo, aproximou-se, levantou as costas da blusa, viu que havia me machucado e acompanhou-me até a sala dos professores.

Na época, achei que fora mera coincidência que o 1º F tivesse sido a melhor classe com que trabalhei naquele ano. Hoje, analisando e refletindo, vislumbro, causada por aquele acidente, uma relação muito pessoal e afetiva que se estabeleceu e facilitou o processo de trabalho, não só nesta classe ou nesta escola, como também em outros locais onde ocorreram situações inusitadas.

Tais episódios, que poderiam ter sido vivenciados pelo lado do trágico e, o foram pelo do cômico, remetem-me a Jorge Larrosa (1998), que questiona a quase ausência do riso na pedagogia. Segundo este autor, tal se dá na educação, cujo espaço sagrado não pode ser profanado pelo riso, aliás, aqueles que riem, são considerados os que atrapalham. Quantas vezes, em nossas aulas, não os obrigamos a engolir o riso por já termos nos esquecido que seriedade não significa sisudez?

É preciso não ter medo de rir de si mesmo e, mais uma vez, recorro a Larrosa quando este nos mostra as possibilidades do riso que

brinca com máscaras, dá piruetas, dança e é matéria para produzir arte.

A única coisa que um professor pode fazer sem se ruborizar demais é pregar o riso (...) que está no meio do sério, que dança com o sério (...) riso que faz dialogar o sério, que o tira de seus esconderijos, que rompe, que dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar. (Larrosa, 1998: 210-211).

Início, então, a introdução deste trabalho com a afirmação de que, mesmo antes de ter encontrado em Larrosa uma sustentação teórica, foi entre muitos risos, profanação dos espaços sagrados da escola, (como o anfiteatro, por exemplo), que transgredimos e criamos durante oito anos neste colégio e tantos outros anos em outras escolas. Seguiram-se vários incidentes, tratados, entretanto, como exemplifica o seguinte excerto da aluna Léa¹:

Todo mundo lembra das aulas de artes com bom humor. Era uma aula agradável que todo mundo se sentia bem, todo mundo ria. Acho que por causa dessa descontração é que ninguém esquece. Eu encontro muito ex-aluno que fala a mesma coisa, que não esquece, porque vai para os lugares e toma gosto pelas coisas que aprendeu. Gente que não gostava de teatro e depois aprendeu a gostar, a frequentar museus... Com muita gente aconteceu isto mesmo porque é uma aula inesquecível. (Léa Letícia N. Bianchin, 21 anos, Ex-aluna da EEIPG Dom Barreto, 1991).

Desde o episódio do tombo, que desalinhou minhas certezas de recém-formada muitas questões instigaram-me. De fato, meu aprendizado como professora de Educação Artística começou a se sedimentar justamente no processo de buscar hipóteses para superação

¹ Faço a ressalva de que ao dizer "todo mundo", refere-se apenas aos alunos da classe.

provisória dos impasses com que quotidianamente nos confrontamos, entre os quais destaco os seguintes pontos:

O primeiro questionamento, e que me incomoda ainda hoje, é por que tantos alunos não gostavam da disciplina Educação Artística (EA) e questionavam sua validade no colegial. Segundo eles, ela não ajuda em nada no vestibular. Com esta, muitas outras questões foram surgindo:

- Como foram as aulas de EA que tiveram?;
- Por que já diziam, de início, que não gostavam de EA e que não sabiam desenhar?;
- Por que acreditavam que EA era apenas para se fazer desenhos livres, exercícios de outras disciplinas ou bagunça?;
- Por que essa visão era consensual também entre o corpo docente?;
- Por que seus desenhos, com raras exceções, ainda estavam próximos aos desenhos de crianças com faixa etária entre sete e nove anos?;
- Como descobrir o que era melhor trabalhar com eles?;
- O que a universidade havia feito com os professores de EA?;
- A quem recorrer?; e, finalmente
- Onde buscar?

Optei por iniciar uma investigação informal junto aos próprios alunos. Aproveitando situações de aula, comecei a questioná-los, e, fomos descobrindo juntos que a imagem distorcida de EA vinha de muito tempo, talvez dos primeiros anos escolares, quando, em sua

experiência, o desenho já vinha mimeografado ou em forma de carimbos. Só lhes restava pintar e, ainda, da cor que a professora mandasse. Esta é uma fala comum entre os alunos e alunas de diferentes escolas que tenho ouvido em vinte anos de trabalho docente, e que pode ser exemplificado pelo seguinte excerto da entrevista com a ex-aluna Ana Lúcia:

em uma das escolas em que estudei, a professora dava a cenoura xerocada para você pintar. Quando eu pinteí a cenoura de marrom com o cabinho verde, minha mãe foi chamada no colégio porque acharam que eu tivesse algum problema psicológico. É verdade! E eu fui enviada para o psicólogo. Tive que fazer sessões com o psicólogo até provar que eu não tinha nenhum problema. (Ana Lúcia Orlandini P. de Souza, ex-aluna da Escola Curumim, 1997).

Com relação à minha formação pessoal, o que eu havia aprendido no meu curso de Licenciatura em Educação Artística, para ensinar aos alunos, eram técnicas de pintura em diferentes papéis e artesanato. Das aulas de expressão corporal, teatro e música, ficou uma experiência pessoal muito boa, porém, não sabia como desenvolvê-las nas aulas.

A História da Arte, que, particularmente, me fascinava, não foi bem recebida pelos meus alunos que não viam "utilidade" em estudá-la.

A palavra "utilidade", sempre acompanhou os exercícios propostos em sala de aula e eu me via cada vez mais perdida entre a cobrança dos alunos, o meu ideal de aula e a realidade da escola: falta de espaço físico para o trabalho com artes. (Além desta falta concreta, o problema agrava-se pois, mesmo quando o espaço existe, por questões

políticas, burocráticas e hierárquicas não podem ser utilizados); falta de materiais; escassez de aulas (apenas duas por semana) e, o mais grave, o desinteresse dos alunos, que os afastava das aulas.

No início de minha carreira, mesmo sabendo que o objeto de trabalho da Educação Artística é a arte, o que trabalhei foi artesanato mesmo, pois foi a maneira encontrada de sentir segurança e atender as reivindicações, dos alunos, de "utilidade" das atividades e assim poder contar com a presença deles em sala para discutirmos os próximos trabalhos.

Precisava conquistá-los urgentemente, despertar a curiosidade e o interesse pela disciplina. Passei a observá-los mais durante os horários livres. No intervalo, os meninos se sentavam na mureta do jardim e as meninas iam "tirar espinhas" (isso ainda se repete entre os adolescentes) ou os meninos brincavam de dar "murro" no braço um do outro. Comecei a perceber que o toque era algo importante para eles. Iniciei, então, um levantamento para saber que atividades poderiam proporcionar esses momentos sem criar constrangimentos.

Passei a utilizar alguns jogos teatrais e a solicitar que os alunos trouxessem para a sala de aula aquilo que já sabiam fazer. Assim fomos nos conhecendo e nos descobrindo portadores de uma cultura que podia ser partilhada. Esta abertura aumentou o interesse pela participação nas aulas. Já com a frequência dos alunos quase normal, pude indagar sobre o que gostariam de trabalhar além do artesanato. Mais de 50% da classe sugeriu o teatro.

Foi então que me vi num embrenhado de questões insolúveis naquele momento. Apesar de ter feito um semestre de teatro como disciplina no curso de graduação, não tinha suficiente formação para desenvolver um projeto pedagógico de teatro com os alunos. Procurei cursos e profissionais e acabei conhecendo o Grupo Persona, de São Paulo, sob a direção de Reynaldo Puebla e Pâmela Duncan. Eles ministravam um curso cujo nome chamou-me a atenção: "Teatro como instrumento de educação". Naquele curso, sorvi cada exercício e busquei a bibliografia indicada, apesar das dificuldades financeiras e, se é que posso dizer, temporais, pois sendo mãe, mulher, esposa, professora e artista frustrada, por falta de tempo, não conseguia conciliar tudo sem sentimento de culpa.

Talvez seja justamente por resquício desta culpa que até hoje fico constrangida ao encontrar ex-alunos do meu primeiro ano de trabalho docente. Hoje vejo que sabia bem menos do que imaginava e admito que o que me movia era a vontade de acertar, que muitas vezes ficou apenas na intenção.

À medida que os jogos teatrais foram sendo incorporados às aulas, o ambiente da sala mudou e a frequência passou a ser maior.

Já não "matavam" aulas e queriam mostrar o que descobriam ser capazes de fazer, porém o desenho ainda estava num estágio inferior ao que gostaríamos, inclusive o meu. Acreditava não ser capaz de desenhar como meu professor do curso de Artes Plásticas, que fazia rostos e corpos perfeitos, mas não conseguiu nos dar nenhuma dica de como fazê-los.

Decidi buscar meios de entender o porque deste "nó" e desenvolvê-lo. Era preciso que eu tivesse segurança para poder trabalhar com meus alunos, e, mais uma vez, procurei bibliografia e profissionais. Nesta busca, conheci a professora Lúcia Ikenami que tentava formar um Núcleo da AESP (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo) em Campinas. Nos reuníamos no " Centro Estudantil Povera", ligado à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, aos sábados, único dia que não tínhamos aulas, para discutir as idéias de Ana Mae Barbosa e outros teóricos com quais nos identificávamos, pensar nossa prática e nos ajudarmos em nossas deficiências.

O grupo começou com sete pessoas. Convidávamos outros professores mas a participação só diminuía. As pessoas queriam "receitas" e não reflexão. Estávamos todos angustiados pois o grupo era de recém formados e não sabíamos o que fazer em sala de aula.

No ano seguinte, o Centro Estudantil fechou e passamos a nos encontrar na casa da Lúcia, só que o número de participantes caiu para quatro e seis meses depois éramos apenas três: Lúcia Ikenami, Roberta Puccetti e eu. Iniciamos cursos, uma para as outras, daquilo que tínhamos mais domínio e foi assim que aprendi a desenhar. Mantivemos o grupo até 1994 quando a Roberta saiu para escrever sua dissertação de mestrado, e entregamos o último relatório no I Encontro Regional de Arte-Educação, Organizado pela Professo Roberta Puccetti em 1995.

Foi através desse grupo que encontrei apoio, conheci o meu objeto de trabalho e pude participar de eventos, Congressos e discussões

sobre a permanência da arte na LDB, contribuímos inclusive com documento que foi à votação em 1984. Neste grupo também dividi minhas angústias, não me sentia isolada e encontrava a coragem necessária para não desistir dos projetos.

Não me bastou aprender a desenhar. Queria encontrar uma forma de fazer meus alunos perderem o medo de desenhar e, principalmente, encarar a Educação Artística tão importante quanto as demais disciplinas, especialmente aquelas consideradas fundamentais nos currículos escolares.

Entrando em contato com Lowenfeld & Brittain (1977), pude refletir sobre a importância dos sentidos e das vivências para o trabalho com arte. Muitos outros teóricos e pessoas que trabalhavam com arte, começaram a fazer parte da minha vida pessoal/profissional, a ponto de não saber, neste momento, com qual deles aprendi o quê. Isto me remete a Bakhtin (1997), que nos lembra de nossa incompletude e da tentativa, oriunda desta falta de que o outro nos complete. Tal movimento é que faz com que, a cada troca verbal, já não sejamos mais os mesmos, a fala do outro nos mudou.

O trabalho corporal passou, definitivamente, a fazer parte das aulas e estas ganharam em qualidade e, a partir de então, o desenho começou a fluir.

Isto nos remete a questões polêmicas, tais como especificidade e polivalência do professor de Educação Artística, professor de Arte, ou ainda, arte-educador como vem sendo chamado nos últimos cinco anos.

A disciplina Educação Artística, da maneira como geralmente vem tendo sido trabalhada nas últimas décadas tem propiciado o seu perecimento. Aproveitando-se do argumento (muitas vezes fundamentado) da inutilidade da disciplina os órgãos oficiais tem lhe dado cada vez menos espaço.

O objetivo do presente trabalho é: Descrever o estado de coisas descrito acima, e, na medida em que trata minha prática de vinte anos de questionamentos e investigação pessoal das possibilidades do meu corpo como desafio constante, com seus limites físicos, mentais e afetivos que me levaram a estudar e praticar dança, teatro, cinema, vídeo, fotografia, entre outros, para que, enquanto profissional, pudesse atender à diversidade de interesses e às necessidades que surgem no cotidiano de sala de aula, de maneira a apresentar outras alternativas.

Sobre a especificidade, tratarei no capítulo que explicita o trabalho corporal porém sobre a polivalência, não aprofundarei a questão por não ser esta, o objeto da pesquisa mudando assim o sentido do trabalho e também por existir publicações² específicas sobre o assunto. Isto porém não impede de refletirmos com Deleuze e Guattari (1998), que, com a metáfora do rizoma, nos ajudam na compreensão da multiplicidade presente na minha prática docente, uma vez que, um dos objetivos da Educação Artística é trabalhar com as várias linguagens artísticas.

² Sobre o trabalho plural e não polivalente, ver Porcher, 1982; Cadernos AESP, 1987 e Revista AESP 1997 e 1998.

Deleuze e Guattari fazem a seguinte analogia: uma raiz principal concentra a produção e distribuição dos elementos essenciais a cada parte da planta e esta não sobrevive sem a raiz provedora enquanto que num rizoma não há partes principais, tudo é importante, há linhas de conexão que se organizam em cadeias. Os autores destacam três princípios do rizoma, que se aplicam à educação: Os princípios de conexão, de heterogeneidade e o de multiplicidade. Destaco o terceiro para instigar questionamentos e possíveis buscas epistemológicas:

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborecentes. (...)Uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude a lei da natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (Deleuze e Guattari, 1996: 16).

Como o rizoma, tentamos conectar linhas e produzir multiplicidade, diferente da polivalência. Acredito que esta é uma discussão ampla e merece ser melhor desenvolvida, em outra ocasião, pois muitas vezes nos coloca "embaixo da mesa" e precisamos da ajuda de Aparecidos e outros dos quais se quer lembramos o nome.

Penso em quantos "tombos" nós, professores de EA, tivemos que levar para aprender a nos levantar, a enfrentar as dificuldades e embates do cotidiano escolar, assumir nossas deficiências e, apesar do desânimo, chegarmos a tantos anos de docência ainda apaixonados por nossa profissão.

Penso nas vezes em que me senti absolutamente sozinha, investindo naquilo em que sempre acreditei e ouvindo de colegas: *"ela é nova, isso logo passa"*, mas não passou, ao contrário, cresce à medida que reflito e pesquiso.

Penso também em quantas vezes falhamos tentando acertar, por conta de uma estrutura escolar preestabelecida, imposta e quase inquestionável, muito distante dos processos de organização do trabalho pedagógico.

Refletindo sobre este trabalho, gostaria de partilhá-lo com aqueles que optaram por esta disciplina. Ainda que não possa afirmar que enfrentarão as mesmas dificuldades, os primeiros anos de trabalho docente são desgastantes e desencorajadores.

Nossa profissão conta com um agravante: os cursos de formação de professores sofreram poucas alterações nas últimas décadas e as leis que regem o ensino formal, quando mudam, são para dificultar o trabalho do professor e responsabilizá-lo pelo caos em que se encontra a educação neste país.

Assim, tentando dar um novo sentido ao trabalho com arte na escola, vem o desejo de tentar contribuir para esse objetivo, através de minhas descobertas junto aos alunos, reafirmada junto a teóricos e pesquisadores, que vêm refletindo e questionando e, resgatar o trabalho docente de Educação Artística de uma professora por opção.

O foco estando na pluralidade da produção artística dos alunos, a partir do trabalho corporal que vem responder aos problemas

encontrados nas escolas onde trabalhei, tematizarei a seguinte questão:

Como envolver o aluno em atividades artísticas de produção e apreciação estéticas sem que este se sinta obrigado a isto e, paralelamente, passe a buscar arte além da esfera escolar?

A partir desta questão, o trabalho docente tem como eixo principal a observação dos alunos a fim de diagnosticar suas necessidades e interesses e apresentar propostas com temas geradores, que se abrem em três grandes eixos que são:

- 1. A questão do desenho, (metáfora da borracha);**
- 2. A questão corporal, (metáfora da janela);**
- 3. A questão da ampliação do repertório cultural, (metáfora da colmeia).**

Deste trabalho desenvolvido, posso levantar a hipótese de que o trabalho corporal e o conhecimento das suas possibilidades expressivas são responsáveis pela confiança no próprio desenho, pela pluralidade na produção artística dos alunos e no envolvimento mais significativo com a arte.

Decorrem desta hipótese questões mais específicas como:

- Por que a quase totalidade dos alunos, de quinta série do primeiro grau à primeira série do segundo grau (ensino fundamental e médio) chegam com o desenho bastante

estereotipado, têm medo de desenhar e dizem não gostar de desenho?;

- Por que e como o trabalho corporal/sensorial facilita romper com o medo do desenho?;
- O que leva o aluno a envolver-se com a disciplina Educação Artística e com a arte?;
- É possível trabalhar com várias linguagens artísticas?; e
- O que é preciso para que um aluno se torne um apreciador de arte?

A partir de minha atuação como professora, das entrevistas com ex-alunos, da análise das produções artísticas dos alunos, fotos, vídeos, pesquisa pessoal e leitura de vários teóricos, pude encontrar, a respeito de meu próprio trabalho, referências em diferentes autores, tais como: Victor Lowenfeld, Ernest Fischer, Hebert Read, Rudolf Arnheim, Jack Cross, Thomaz Ablett, Sônia Rouve, Ana Mae Barbosa, Ana Angélica Albano, Olga Reverbel, Augusto Boal, Bakhtin, Merleau Ponty e mais recentemente Rachel Mason e Raywen Ford³, entre outros, produzi reflexões analíticas do trabalho docente realizado em Educação Artística com diferentes grupos, espaços e tempos, que estão expressas através de metáforas que narram a trajetória da arte na escola e que me levaram a questionamentos, a formulação algumas

³ Palestrantes no II Seminário Sobre o Ensino de Arte promovido pelo LABORARTE/UNICAMP de 14 a 16 de outubro de 1998.

hipóteses e pressupostos bem como forneceram fundamentos para o trabalho desenvolvido, buscando a pluralidade no ensino de arte.

"Independente da emoção
que me leva a criar
quero apresentar
uma forma que tenha
algum liame com o
mundo visível,
mesmo que seja apenas
para combater
esse mundo".

Pablo Picasso



Mulher Sentada
(Marie-Thérèse Walter)

Em Janeiro de 1937, Picasso pintou uma série de retratos de sua jovem amante. Os dois já se conheciam havia dez anos e a ligação trouxe paz e felicidade à vida do pintor. Neste sorridente retrato, a harmoniosa figura de Marie-Thérèse foi deliberadamente distorcida, a fim de incorporar diversas visões numa única imagem. Mas a intenção inicial de Picasso não foi essa. Ele se concentrou nos traços mais relevantes de Marie-Thérèse - o olhar morno, as formas arredondadas, o vestido e o chapéu estampados. Foi durante o processo de trabalho que a figura sofreu uma transformação

(Coleção Grandes Artistas Modernos, 1991, p.15)

1.1 - DOS MUITOS TOMBOS E APARECIDOS APARECE A MULHER PROFESSORA: AUTO-RETRATO EM CONSTRUÇÃO

Para falar de minhas buscas e dos caminhos encontrados, recorro muitas vezes ao poeta Manoel de Barros, cujos versos têm a simplicidade da qual o mecenas de Caravaggio nos fala, *nada é tão difícil quanto a simplicidade* e a força avassaladora das imagens dos grandes mestres como Bosch, Picasso, Mondrian, Velasquez, Dalí, Paul Klee, Van Gogh e tantos outros que povoam meu ser e o nosso repertório de imagens.

Nele encontrei muitas vezes o estímulo para continuar recolhendo trapos, transformando-os em fiapos e tecer, com esperanças que vinham das vozes dos meus alunos, a trama deste trabalho.

Muitas vezes procurei entender os caminhos encontrados para lidar com a pluralidade da produção dos alunos e não consegui. Algumas tentativas de juntar as expectativas dos alunos e as minhas não se afinaram. Só quando vivenciamos corporalmente as atividades plásticas e nos tornamos cúmplices as mudanças se efetivaram. Esta mudança, muitas vezes, estava explícita e registra nas avaliações de final de semestre ou curso, cujos fragmentos podem auxiliar na compreensão deste trabalho. Entre vários, destaco:

Hoje vejo a educação Artística, não somente como desenhos, teatro e música, mas através destes itens, você passa a conhecer a si mesmo e ter uma facilidade muito grande para executá-los, ouvi-los, conhecê-

los. São conhecimento adquiridos através de estudos e vivências, incluindo, fundamentalmente, o próprio corpo. (Elisângela Ap. Rita, CEFAM, 1994).

Ajuda a nos conhecermos melhor, a descobrir a nossa capacidade e estimula nossa criatividade. É a descoberta de mim mesma, das possibilidades do meu corpo. É o despertar para um mundo que me agrada. (Tatiana Brumer, CEFAM, 1994).

Estas falas explicitam um pouco, o quão importante é o conhecimento do corpo e a cumplicidade nas atividades para que se produza conhecimento. Embora especificar este trabalho seja uma tarefa difícil e muitas vezes me senti absolutamente solitária, jamais desisti, me agarrava a qualquer imagem ou texto que me desse ânimo para continuar. E, foi em Manoel de Barros que sosseguei, momentaneamente, parte de minhas angústias:

Para entender nós temos dois caminhos; o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede; procure ser uma árvore (Barros, 1996: 212).

Isto me remete a Merleau Ponty quando fala da abertura de um novo campo: o dos sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição). Para este autor é o campo dos sentidos que faz existir a significação como uma "coisa no coração". É esta significação que vem dos sentidos que, ao introduzir a dimensão da corporeidade, devora os símbolos e dá nova dimensão à nossa experiência, que ganha força de expressão na arte, reunindo a palavra e o gesto num corpo que é expressivo.

Suas falas se complementam:

A palavra é um gesto e sua significação um mundo.(...) o do gesto não é dado mas compreendido, (...) A comunicação ou a compreensão dos gestos se obtém pela reciprocidade de minhas intenções, dos gestos do outro, de meu gesto e das intenções legíveis na conduta do outro. (...) está diante de mim como uma pergunta, ele me convida a encontrá-lo lá. (...). É pelo meu corpo que compreendo o outro, como é pelo meu corpo que percebo as "coisas".(Ponty, 1971: 194-196).

Ambos tratam de uma compreensão que passa pela corporeidade, ou seja, pela vivência corporal, pela incorporação de significados que só têm sentido em um determinado tempo e lugar, com determinado grupo de pessoas que se constróem na coletividade e peculiaridade de cada momento, no caso, as aulas de Educação Artística.

Nelas, o corpo sempre foi a passagem de uma vivência pessoal e coletiva para a elaboração de formas artísticas expressivas, do desenho à produção cênica, utilizando-se dos poucos espaços que criávamos e das sobras de materiais e tempo.

O que tento mostrar com esta escrita, costurada à moda de uma colcha de retalhos é que as buscas de um professor de arte passam por toda matéria desprezada, a começar pela própria matéria curricular Educação Artística, para dela tirar a essência e transformá-la em produto de arte, como no poema "Matéria de poesia" de Manoel de Barros:

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma... (...) Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para poesia. (...) Os loucos de água e estandarte servem demais. O traste é ótimo. O pobre-diabo é colosso. (...) as coisas jogadas fora têm grande

importância. (...) o que é bom para lixo é bom para a poesia. (Barros, 1996: 180-181).

Assim ocorre nas aulas de arte: não temos material, usamos aquilo que sobra: a tinta que sobrou da pintura do ano anterior, a aula vaga de outro professor, o espaço físico que sobra, o estacionamento da escola, as cortinas velhas, ou ainda, o que é mais triste, é a própria aula de arte, em si, que sobra como castigo para "alunos problemas" ocuparem seu tempo na aula de artes.

Minha trajetória está repleta de fragmentos e episódios e, é a partir deles, que busco construir uma unidade que revele a identidade dos envolvidos, sua expressão, a forma artística da qual mais se apropriaram e foram capazes de produzir como numa tela de Picasso, que é a síntese de uma vida de pesquisa e buscas por uma arte própria, significativa e inovadora no sentido de criar o novo, abrir possibilidades de horizontes e desvelar um novo olhar. Pode parecer pretensão traçar um paralelo entre o meu trabalho e o do grande pintor, mas é apenas uma maneira de mostrar a singularidade das experiências e da produção de conhecimento numa aula de Educação Artística.

Tarefa difícil, bem descrita por Berta Waldman, no prefácio de Gramática Expositiva do chão de Manoel de Barros, que ilustra em parte o caminho que percorri. Às vezes me sinto poeta das formas, cores, sons e gestos que surgem nas aulas e precisam ser organizados, transformados, extraíndo-se deles a matéria com que a arte trabalha:

o poeta vai sempre testando a sua própria condição de possibilidades expressivas, incorporando as conquistas advindas da tradição e também das vanguardas, capazes de o auxiliar na difícil tarefa. É nesse sentido que entram nesse cadinho elementos da poética rimbaudiana, como também do dadaísmo, cubismo, surrealismo, embora essa participação não autorize rótulos ou classificações nem mesmo combinadas, porque a poesia de que trata se constrói a partir de um alto grau de elaboração endogênica. (Barros, 1996: 20).

Nesse imbricado de elementos visuais, sonoros e corpóreos, tecei minhas aulas e constituí-me professora de Educação Artística transformando-me durante o processo cuja facetada compõem um autorretrato docente.

Esta constituição, deu-se muito penosamente como consequência de uma formação repleta de falhas. Não me contentei com o diploma, busquei caminhos e ousei investir naquilo que acreditava e gostaria de partilhá-lo. Pode ser que, em algum momento, venha a ser aquele fio de esperança ao qual se possa agarrar quando se deseja desistir no meio do caminho, pois a universidade, apesar das políticas perversas, dos desencontros e das decepções, é um dos poucos espaços privilegiados para a construção do conhecimento.

As angústias que me acompanham no cotidiano de professora de Educação Artística, levaram-me a buscar caminhos para entender e modificar situações de sala de aula e, especialmente conhecer melhor meu objeto de trabalho, aprofundar estudos teóricos bem como disponibilizar tempo para estudar, o que antes do mestrado era inviável, dado que eu trabalhava três turnos nas escolas e mais a jornada de casa.

Ressaltei as dificuldades acima, não no intuito de tratar de minha vida pessoal mas para exemplificar as condições precárias a que os professores, em geral, estão submetidos, o que faz, inclusive que o estudo teórico seja deixado em segundo plano. Foi o que me ocorreu. Só em 1991 pude retomar meus estudos como eu queria de maneira sistemática.

Com as mudanças em minha vida pessoal, diminuí a jornada nas escolas, embora isto implicasse em achatamento do padrão de vida, passei a dedicar mais tempo às reflexões sobre o meu trabalho, tendo iniciado meu contato com a universidade pública.

Paralelamente, Embora já tivesse feito vários cursos de teatro, sentia necessidade de conhecer e trabalhar melhor meu corpo, uma vez que muitas questões ligadas ao trabalho corporal pipocavam em sala de aula. Em 1992 fiz o *Curso Livre de Dança de Salão e Coreografia* durante quatro bimestres no *Colégio Dom Barreto* sob a orientação do professor Paulo Zanadré juntamente com os alunos da oitava série deste colégio. Tal incursão resultou em uma apresentação que reuniu teatro e dança. Iniciei também o curso de teatro para adultos no Grupo de teatro Téspis sob a orientação do ator e diretor José Tonezzi. Nesse mesmo ano, fui convidada para desenvolver atividades de sensibilização e artes plásticas com os alunos do curso de iniciação teatral do Téspis.

Nesse ínterim, rescreei meu texto e inscrevi-me para o mestrado de 1993, o que infelizmente resultou numa tentativa frustrada. No primeiro semestre de 1993, matriculei-me como aluna especial no departamento de dança da UNICAMP, na disciplina *Expressão e*

Ressaltei as dificuldades acima, não no intuito de tratar de minha vida pessoal mas para exemplificar as condições precárias a que os professores, em geral, estão submetidos, o que faz, inclusive que o estudo teórico seja deixado em segundo plano. Foi o que me ocorreu. Só em 1991 pude retomar meus estudos como eu queria de maneira sistemática.

Com as mudanças em minha vida pessoal, diminuí a jornada nas escolas, embora isto implicasse em achatamento do padrão de vida, passei a dedicar mais tempo às reflexões sobre o meu trabalho, tendo iniciado meu contato com a universidade pública.

Paralelamente, Embora já tivesse feito vários cursos de teatro, sentia necessidade de conhecer e trabalhar melhor meu corpo, uma vez que muitas questões ligadas ao trabalho corporal pipocavam em sala de aula. Em 1992 fiz o *Curso Livre de Dança de Salão e Coreografia* durante quatro bimestres no *Colégio Dom Barreto* sob a orientação do professor Paulo Zanadré juntamente com os alunos da oitava série deste colégio. Tal incursão resultou em uma apresentação que reuniu teatro e dança. Iniciei também o curso de teatro para adultos no Grupo de teatro Téspis sob a orientação do ator e diretor José Tonezzi. Nesse mesmo ano, fui convidada para desenvolver atividades de sensibilização e artes plásticas com os alunos do curso de iniciação teatral do Téspis.

Nesse ínterim, rescreei meu texto e inscrevi-me para o mestrado de 1993, o que infelizmente resultou numa tentativa frustrada. No primeiro semestre de 1993, matriculei-me como aluna especial no departamento de dança da UNICAMP, na disciplina *Expressão e*

Movimento: Princípios da Dança com a professora Patrícia Noronha e fiz o curso de *Clowns e Preparação de Atores* no Grupo de Teatro *Téspis*. No segundo semestre, fiz mais uma disciplina como aluna especial no departamento de dança, desta vez, *Improvisação I* com a professora Holly Cravell.

A reprovação momentaneamente deixou suas marcas. Naquela ocasião pensei em não voltar à universidade, ainda mais que, naquele ano, fui muito pressionada em um dos colégios que trabalhava, a ponto de me sentir uma péssima professora e quase desistir da profissão. O que me deu ânimo para concluir o ano foi o trabalho dos alunos que brigaram muito para que tivéssemos um espaço para o ensino de arte, da maneira como estava sendo trabalhado, e pudéssemos apresentar a montagem de expressão corporal que desenvolvemos durante o ano.

No início de 1994, graças ao incentivo do Prof. Dr. Milton José de Almeida e, mais ou menos recuperada do choque, fui cursar, como aluna ouvinte, sua disciplina *Pedagogia da Imagem*. No departamento de dança, também como ouvinte, cursei a disciplina *A Fotografia e o Movimento: O Movimento na Dança* sob orientação do Prof. Dr. Roberto D' Angelo.

Cada disciplina mexeu de modo diferente comigo porém reforçou ainda mais meu desejo de investigar minha prática pois, à medida que eu ia descobrindo as possibilidades do meu corpo, levava parte destas descobertas e exercícios para as aulas que tornaram-se mais interessantes e os alunos se envolviam mais nas atividades. Os exercícios foram sendo adaptados de acordo com os espaços disponíveis e com os resultados obtidos uma vez que, a observação dos alunos, e

dos trabalhos tornou-se mais rigorosa graças às técnicas corporais aprendidas.

As aulas de dança, deram-me segurança para trabalhar com movimentos mais livres e uni-los às atividades e jogos teatrais. Um desses exercícios que fazíamos com o olhar, procurando um foco e direcionando o movimento do corpo para este foco, foi adaptado e ligado imediatamente ao trabalho de desenho que fazíamos e houve uma melhora acentuada nos recortes, feitos com o olhar, no momento de desenhar.

As aulas do professor Milton foram essenciais para a compreensão de modos de ver uma obra e isto também foi levado aos alunos com que trabalhei a partir de então.

Já fotografava há muito tempo porém todo trabalho de laboratório era feito em laboratórios fotográficos profissionais e, a partir das aulas com o professor Roberto D'Angelo nas quais trabalhamos apenas com preto e branco, senti uma necessidade incrível de conhecer melhor esse processo e fui fazer o curso de "Laboratório Fotográfico Preto e Branco" com o artista, fotógrafo e coordenador da área de vídeo do Multimeios da Unicamp, professor Celso Palermo. A partir de então, abandonei quase por completo a foto colorida e descobri a sensibilidade e a força da imagem em preto e branco. Isto mudou ainda mais o trabalho em sala de aula, especialmente em relação ao desenho pois buscávamos, os alunos e eu, a expressividade do desenho a grafite, cuja cor não se sobrepõe à forma nem ao conteúdo.

Os alunos de uma maneira geral se interessavam muito pelo teatro e as "produções" de sala de aula, que já extrapolavam esse espaço, exigiram um trabalho mais criterioso de minha parte. Durante esse ano fiz ainda o curso de *Treinamento Psico-físico do Ator* na *Scalla Academia Música & Arte* sob a orientação de Marcelo Campos e José Tonezzi, a partir do qual fui convidada para desenvolver trabalhos de sensibilização com os formandos do curso de teatro daquele ano. Fiz ainda a *Oficina de Técnica Circense* sob a orientação do bailarino e acrobata Marcelo Beré da *Academia de Dança Clássica de Brasília*.

Em 1995 dediquei-me quase que exclusivamente às aulas do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e do Colégio Dom Barreto e à noite e finais de semana, ao trabalho de preparação corporal e sensibilização dos atores do Laboratório do Ator de Campinas na montagem do espetáculo *O Jardim das Cerejeiras* de Anton Tchekhov na qual também fiz a cenografia. Com outro grupo de atores, também do Laboratório do Ator, fui assistente de direção junto ao diretor Marcelo Campos, do espetáculo *A Casa de Bernarda Alba* de Frederico Garcia Lorca.

Participei ainda na pesquisa e produção do filme de animação *Molecagem: Brincadeiras de Rua* com o Núcleo de Cinema de Animação de Campinas cuja idéia surgiu a partir do trabalho sobre folclore que desenvolvo com os alunos e, sempre que possível, conto com a participação do cineasta Maurício Squarisi apresentando filmes relacionados ao tema, produzidos por crianças de vários estados brasileiros e crianças indígenas.

O envolvimento mais intenso com o teatro acabou influenciando as aulas e, especialmente neste ano, participamos, os alunos e eu, de mais espetáculos teatrais. Continuamos, porém, a visitar museus, exposições de arte visuais bem como assistir a apresentações musicais e filmes do circuito alternativo, o que contribuiu bastante para ampliar nosso repertório cultural.

À medida que participava mais dos eventos culturais da cidade surpreendia-me com o número de ex-alunos que eu encontrava em tais eventos e estes sempre vinham ao meu encontro e diziam de como se lembravam das aulas, dos trabalhos corporais e dos espetáculos que assistíamos juntos e, que ao saírem das escolas, buscavam participar do que fosse possível, pois sentiam falta das nossas atividades. Encontrei e também dirigi, ex-alunos que agora atuam como atores profissionais e outros que optaram por carreiras ligadas à arte, inclusive professoras de Educação Artística.

Não tive dúvidas de que estaria na hora de retomar meu projeto e tentar novamente o mestrado com o objetivo de verificar se eu havia descoberto alguns caminhos para o trabalho com arte ou não e principalmente mergulhar na teoria que me fazia tanta falta.

Em 1996 já havia sido demitida de mais escolas particulares e sido contratada para trabalhar com educação informal no *SESC (Serviço Social do Comércio)*. Deixei parte do trabalho com teatro profissional e fiquei apenas com as aulas de *Teoria da Arte e Sensibilização*, fazendo a ponte entre obras de arte e o texto a ser montado, num módulo de dois meses dentro do curso de atores do *Laboratório do Ator de Campinas*. Esse trabalho culminou com o a

montagem da peça *Divinas Palavras* de Ramon Del-Valle Inclán na qual o trabalho desenvolvido, a partir das obras de Bosch e Bruguel, ficou marcado na composição das cenas, nos objetos cênicos e no clima proporcionado pelo espetáculo.

Sempre buscando melhorar minhas deficiências pessoais e profissionais, fiz outros cursos, entre os quais: *A Educação Através da Arte* com a educadora Rumiko Sugiyama da cidade de Osaka, Japão; *O Cinema e o Vídeo em Linguagem e Técnica* com o cineasta, diretor e produtor Júlio Munhoz, o curso de *Construção de Máscara em Couro* com o artista plástico Pedro Arcanjo Evangelista (Petrus) e novamente fiz a Segunda etapa do curso de *Laboratório Fotográfico Preto & Branco* com Celso Palermo.

Neste ano, investi mais em imagens que no teatro e isto também acabou acontecendo nas aulas, pois foi um ano no qual os alunos trabalharam mais com fotografia. Participei de cinco exposições fotográficas, sendo duas coletivas e três individuais. Participei, ainda, do *Festival do Minuto* com o vídeo *Aborígenes das Américas* de co-autoria com o professor de Educação Física Osmar Rodrigues Júnior além da concepção e produção o vídeo *Tempo* resultante do curso de cinema e vídeo.

Importante observar que, justamente a partir destas buscas, também me constituo enquanto artista plástica e fotógrafa. E, isto não ficou fora da escola, ao contrário, as aulas se tornaram mais envolventes, uma vez que meus referenciais haviam se ampliado e minha prática docente também havia se modificado em função disso tudo.

Sabendo do trabalho de artista plástica da professora, os alunos sentiam curiosidade em conhecê-lo, passando a visitar as exposições e trazendo discussões para a sala de aula. No ano seguinte, foram dezessete exposições, entre fotografia e artes plásticas, além de cenários e peças das quais participei como assistente de direção ou na preparação corporal dos atores, o que mobilizou um grande número de alunos nos espaços culturais da cidade, despertando, na maioria, o desejo de conhecer melhor este universo.

Em 1996, deixei mais uma escola, com o intuito de me dedicar ao estudo e à pesquisa. Nos finais de semana e feriados, viajava até Dourado, SP, para a fazenda de um amigo a fim de ler e escrever meu projeto que, devido à necessidade de sistematização e urgência do aprendizado, daquele ano não poderia passar.

Reuni material, li livros, escrevi e rescrevi muitas vezes e me inscrevi no programa de mestrado. Foi um período de intensas leituras que me acrescentaram muito, inclusive dúvidas e muitos questionamentos. Passei a direcionar tudo para este fim e, em outubro de 1996, veio o convite para a entrevista. Foi sofrido mas sentia-me mais segura que da primeira vez pois tinha clareza do que queria no que diz respeito ao ensino de arte.

A partir de 1997, iniciei as disciplinas com grande expectativa. A universidade foi um lugar de descobertas, também de decepções. A imagem que eu idealizava desmoronou-se logo no início, o que não me impediu de aprender também com isto. Aprendi a elaborar um texto com o rigor exigido pela academia, a analisar meu trabalho e, principalmente, com os grupos dos quais fiz parte. Foi um período

desgastante, uma vez que minha média de sono era de quatro horas por noite, porém indiscutivelmente rico.

As leituras, reflexões e discussões ajudaram-me a extrair conceitos fundamentais para entender e questionar minha *práxis*, palavra que passei a usar com mais segurança.

Isto levou-me a elaborar alguns textos específicos sendo que um deles, *Sensibilidade em Tempos Net*, se tornou artigo publicado na *Revista SINPRO Cultura* de julho/1997. Seu teor remete-nos a questionamentos sobre a globalização, a perda do contato físico com o outro nas conversas via internet e a sensibilidade e força da imagem da fotografia de arte. Teve como desdobramento uma exposição fotográfica na Faculdade de Educação (FE), acompanhada de performance criada e dirigida por mim sob a orientação do Prof. Dr. Hélio Y. M. Passos. Além disso, em algumas disciplinas, conseguimos fazer o grupo todo vivenciar corporalmente os conteúdos trabalhados.

Essas vivências na universidade proporcionaram-me grandes embates pessoais, entre os quais os conceitos e preconceitos que trazemos em nossa "bagagem cultural" e nossa responsabilidade enquanto educadores. Neste caminhar, fui me questionando, revendo minha formação, minha prática docente e as possibilidades de mudanças concretas instigando-me à releitura de grandes pedagogos. Detive-me também nas questões político-econômico-sócio-culturais que determinam os investimentos em educação, bem como a globalização e a qualidade total, imprimindo suas marcas na educação, sem as quais seria complicado entender nosso sistema educacional atual.

Coloquei estas situações para ilustrar a importância deste tempo dedicado ao estudo e à pesquisa, sem o qual a construção do conhecimento, fica debilitada. Pude ainda, sistematizar meu trabalho que ora configurava-se realmente importante na sala de aula, dado os resultados obtidos, porém só o enxerguei desta forma, a partir de outros olhares e outras vozes que me acompanharam nesta trajetória. O olhar da Professora Doutora Ana Angélica Albano foi decisivo e encorajador, assim como as vozes dos grupos e, de teóricos presentes na voz do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi nos seus Seminários sobre Mikail Bakhtin.

Finalizo este capítulo lembrando, mais uma vez, que não tenho a pretensão de dizer-me a professora que encontrou o caminho, pois o que encontrei foram meus muitos descaminhos e dúvidas. Tento reconstruí-los com outro olhar e novos conhecimentos, sabendo que muito há a aprender, por isso, faço minhas as palavras de Larrosa, não apenas para dizer o que penso mas principalmente porque me sacodem e fazem estar atenta comigo mesma e com minha *práxis*:

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se des-dizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (Larrosa, 1998: 53).

1.2 - CONSTITUIR-SE PROFESSOR DE ARTE: PONDERAÇÕES E DESQUISA-AÇÃO CONSTANTES

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (...) A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

(Nóvoa, 1992: 25)

Acredito que todo educador é reflexivo, uns mais, outros menos, e as condições de trabalho a que os educadores estão submetidos, têm contribuição importante nessa questão.

O que vem a ser um professor reflexivo? Para Nóvoa (1992), é aquele professor que investe no seu próprio trabalho e, por conseguinte, em si mesmo, construindo uma identidade pessoal que é também profissional, a partir de um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios.

Esse investimento passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre estes, ao que designa-se "estar em formação", sendo que a formação também passa por processos de investigação, articulados diretamente às práticas educativas.

Donald Schön, citado por Nóvoa (1992), denomina esse mesmo professor reflexivo de "curioso", ou seja, aquele que presta atenção ao aluno, que consegue "individualizar" numa turma de trinta, por estar atento e ter consciência do seu papel.

Para Schön, o conhecimento engloba dois tipos de saberes: o saber escolar, tido como certo e com a crença de que produzirá respostas exatas, e o conhecimento tácito, que é espontâneo, intuitivo, experimental e quotidiano. O professor reflexivo ou curioso poderá ajudar o aluno a articular esses saberes.

Lembra-nos ainda da importância de se refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que implica em ação, observação e descrição, na busca de outros sentidos e soluções para os acontecimentos da sala de aula, sempre com bases na interação interpessoal. Schön também aponta as tradições da educação artística, como fonte de aprendizado de um *practicun reflexivo*, ou seja, um aprendiz que reflete fazendo.

Não basta que o professor seja reflexivo, é necessário um envolvimento sério e comprometido por parte dos gestores da escola, para que esse *practicun reflexivo* efetivamente ocorra. Sabemos das

pressões e burocracias que enfrentamos em nosso dia-a-dia bem como da competência e autoconfiança de que necessitamos, pois

O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar, e qualquer iniciativa que o ameace, ameaça também a escola. (Schön, Apud Nóvoa, 1992: 87).

As idéias de Schön encontram eco em Paulo Freire que, com extrema sensibilidade, é incisivo ao afirmar que não há ensino sem pesquisa pois quem forma deve formar-se, exigência do ciclo gnosiológico que, por sua vez, exige exercício permanente de curiosidade e liberdade.

O exercício da curiosidade, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (Freire, 1997: 98).

É preciso pensar que essa curiosidade não fica apenas no plano da imaginação ou da intuição. Através da reflexão crítica sobre a prática, torna-se uma exigência pessoal e permite que o professor se assuma como produtor de saber. É o nosso rigor na busca constante de novas possibilidades metodológicas que levem em conta o valor da sensibilidade e da afetividade e de nossa permanente reflexão sobre a própria prática que promove a nossa curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Quanto ao conceito de professor pesquisador, é o próprio Paulo Freire que busco para reafirmar minha exposição no início deste texto e com o qual identifico meu trabalho:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisado. (Freire, 1997: 32).

Sem a pretensão de dizer-me reflexiva ou enquadrar-me em designações, mas refletindo e pesquisando a própria prática, volto meus questionamentos à produção de conhecimentos investigada e tecidas ao longo de vinte anos de trabalho docente, inserido num contexto educacional complexo, no qual o ensino de arte continua sendo uma forma de resistência, uma transgressão e uma busca constante de *practicum reflexivo*.

O centro desta pesquisa, em torno do qual giram as metáforas que construí para dizer melhor de minha prática docente, é o corpo. Ele é a base para um trabalho significativo no ensino de arte, que revela pluralidade nas formas de expressão dele resultantes.

As metáforas criadas visam abordar episódios e fragmentos significativos de minha prática docente, sempre focalizando, a relação do sujeito com a arte e as transformações que a alteração desta relação, ao mesmo tempo, causa e exige do corpo.

2 - HISTÓRICO DA DISCIPLINA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O objetivo desta seção é mostrar parte dos preconceitos e confusões no ensino de arte na escola formal, através de um breve histórico da trajetória da arte na escola. Longe da pretensão de exaustividade, tal histórico comparece apenas para que o leitor tenha elementos para compreender o quadro atual bem como os estigmas que se cristalizaram em torno do professor de arte.

Trata-se de destacar e contextualizar alguns pontos determinantes nessa trajetória, sem aprofundar as discussões, uma vez que estas já foram efetivadas pela Arte-educadora, Pesquisadora e Historiadora Ana Mae Barbosa (1978 e 1986) cuja leitura é fundamental ao professor de arte, conforme explicita Castanho, que por sua vez, também me ajuda a justificar a inclusão deste capítulo:

Se os professores de arte e se a educação artística se orientassem no sentido de, pelo menos, estarem contemporâneos em relação aos desenvolvimentos da Estética, as práticas não estariam tão defasadas. Além de estar atualizado com relação à Estética e História da Arte, um professor de arte necessita, fundamentalmente, conhecer o passado histórico do ensino de arte. Muito pouco se escreve sobre tal disciplina, razão pela qual o conhecimento da obra Arte-Educação no Brasil, de Ana Mae Barbosa, Editora Perspectiva, 1978, é indispensável ao professor de arte. (CASTANHO, 1982: 90).

2.1 - PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E CONFUSÕES NO ENSINO DE ARTE: DE ONDE VÊM E PARA ONDE VÃO?

Desde o início de sua implantação nos currículos escolares, a arte tem gerado intensa polêmica, quer pela sua concepção, quer pela metodologia mais adequada, ou mesmo, a respeito de sua obrigatoriedade.

A sua inclusão no ensino formal brasileiro, como disciplina, sob o título de *Desenho*, segundo Barbosa (1978), figura por volta de 1800 e, desde então, oscilou entre a Arte e a Técnica sob a influência das diversas correntes filosóficas e pedagógicas que permearam a educação brasileira

De acordo com a Lei 5.692/71, Cap. I artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde, (grifo meu).

Segundo Demerval Saviani (1998). para se entender a legislação e a organização escolar, é necessário analisar a lei sem se ater à letra desta, mas ler o texto e o contexto, a linha e a entrelinha e conhecer o "espírito da lei".

A Lei 5.692/71, fixa as diretrizes da Educação Nacional após tumultuadas reformas iniciadas com a 5.540/68 em substituição à Lei

4.024/61. O que ocorreu foi apenas mudança de formulação escrita, pois se manteve a mesma lei com suas contradições. Como um agravante, nem todos os objetivos desta encontravam-se explícitos, daí a importância de se examinar o contexto.

A Lei 5.692/71 foi fruto de um processo político, social e econômico que culminou com o Golpe Militar de 1964. Tomaram parte deste processo os estudantes, que cobravam uma Reforma Universitária. Reagindo contra as medidas advindas de Decretos e principalmente com o Ato Institucional número 5, organizaram-se em partidos políticos para levar a cabo a preterida reforma e, tal ato interferiu e mudou os rumos da reforma e dos partidos.

A contradição maior da lei 4.024/61 encontrava-se pelo fato da Lei ancorar-se entre o modelo econômico e a ideologia política vigentes. Esta contradição se encontrava latente em todo processo de industrialização que avançava no país, foi se tipificando até emergir, quando se esgotou o modelo de substituição de importações.

O Golpe de 64 resolveu o conflito, optando pela alternativa de ajustar a ideologia política ao modelo econômico, ocorrendo, portanto, ruptura apenas no nível político necessária para preservar a ordem sócio-econômica.

Dessa maneira, as contradições permaneceram na lei de diretrizes e bases da educação, pois indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com eficiência e produtividade substituindo a qualidade pela quantidade, os fins (ideais) pelos métodos (técnica), a

autonomia pela adaptação, as aspirações individuais pelas necessidades sociais e a cultura geral pela formação profissional.

O que fazer então, com esta obrigatoriedade?

Esta questão traz consigo muitas outras, dentre as quais:

- como deve ser o professor que vai ensinar arte?;
- para quê ensinar arte e que arte é esta a ser ensinada?;
- professor de arte deve ser artista, educador ou ambos?;
- deve ser polivalente?;
- o que faz a arte ser considerada "atividade" no currículo e tão desvalorizada nas escolas e na sociedade brasileira?;
- por que os professores são culpabilizados como únicos responsáveis pelo desinteresse pela Educação Artística nas escolas?; e, finalmente
- que áreas de conhecimento deve abranger?

Esta última questão, para além de sua ingenuidade, mostra o quão deficiente é nossa formação. É deficiente a ponto de não nos darmos conta de que esta é uma questão muito séria, uma vez que a arte já é uma área do conhecimento. Formulá-la é admitir não saber qual é o seu objeto de trabalho. A mim, causou tamanha perplexidade que não posso deixar de registrar, pois, foi a partir dela, que busquei caminhos que me constituíram como artista e como professora.

Ao longo da trajetória da arte na escola, vemos estas questões sendo retomadas, algumas vezes discutidas, outras desconsideradas, mas continuam em pauta sem que soluções eficazes tenham sido encontradas.

É preciso revisitar a História da Arte e a História da Educação Brasileira, não para justificar o quadro que se apresenta mas para explicitarmos as raízes para tanto descaso com a arte e, especialmente com a atividade curricular Educação Artística da forma como está distribuída, ou melhor, "salpicada" entre as matérias consideradas fundamentais em nosso sistema educacional vigente.

Barbosa, 1986 mostra-nos que, desde o século XIX, positivistas e liberais lutam para tornar a arte disciplina obrigatória nos currículos escolares, o que não significa que esta tenha sido colocada pelo seu valor intrínseco mas, para atender necessidades emergentes na sociedade colonial que se delineava, portanto, desde o princípio, polêmica.

Esse valor intrínseco deveria ser uma preocupação constante por parte daqueles que formam os professores de arte. Talvez, hoje, seja esta uma necessidade emergente da qual nos damos conta somente quando entramos na sala de aula e não sabemos o que fazer com e naquele espaço.

É preciso lembrar que as raízes desta situação podem estar na organização do ensino artístico de grau superior, que, desde o início do

século XIX, antecedeu a organização do ensino primário e secundário com a intenção, velada pela justificativa de primeiro preparar mestres,

de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte. (Barbosa, 1986: 16)

A Academia Imperial de Belas-Artes, criada em 1816, esteve a serviço do adorno do Reinado e do Império. Seus organizadores e mestres eram franceses que vieram com a Missão Francesa e romperam com uma arte brasileira já existente, que era a arte colonial e o barroco, emocional e vigoroso, e impuseram o estilo neoclássico bastante frio, se comparado ao que se era produzido pelos nossos artistas.

Estes artistas eram oriundos das classes menos abastadas, mestiços e escravos e, eram vistos como simples artesãos, por isso desconsiderados pela pequena burguesia.

Embora esta seja uma discussão merecedora de aprofundamento, visto que ainda há uma confusão entre arte e artesanato, seguirei com o texto pois, nesse momento, só poderei colocar pequeno esclarecimento, instigando o leitor a buscar maiores informações. Jack Cross abre espaço para esta reflexão quando explicita que:

É importante para a pessoa que tem educação artística ser capaz de distinguir com clareza os propósitos e qualidades da arte e do artesanato. O artesão visualiza de antemão o resultado perfeito e todas as suas atividades subseqüentes se dirigem para a materialização da idéia original.(...)Mas o artista não pode, não deve saber com antecedência, exatamente, como será o produto final do seu trabalho. (Cross, 1982: 27).

Além de Cross, outros autores nos oferecem mais sobre o assunto, em especial, Mário de Andrade em *O Baile das Quatro Artes*. Nesta obra, Mário afirma que o artesanato é imprescindível para que exista um artista verdadeiro, pois, é através do artesanato que o artista vai conhecer, explorar e dominar o material que moverá para que a obra de arte se faça.

Assim, retomo o texto com a fala do Visconde de Cairu, que ilustra o quão forte era, e talvez ainda o seja, este preconceito:

O homem livre, jamais se põe a par do escravo,(...) Por isso onde se acha estabelecida e escravidão, o trabalho da agricultura e arte fica desonrado, como única ocupação de cativos. (Cairu, apud Barbosa, 1986: 27).

Esta visão predominante reforça a concepção de arte como adorno e esta se firma como símbolo de distinção e refinamento. A arte, como criação, é privilégio das camadas abastadas nas horas de lazer, é afastada do contado popular e reservada para os talentosos, alimentando a idéia de arte como uma atividade supérflua, preconceito acentuado em nossa sociedade.

Esta concepção, encontra-se difundida em nosso sistema escolar através da prática de muitos professores que só trabalham com a arte erudita, com a produção dos grandes artistas europeus e com as obras que estão nos museus. Não há espaço para a arte popular, nem para o multiculturalismo, isto reflete a idéia do refinamento da arte.

A concepção de arte servindo para adorno, também se encontra da mesma forma, observável muito mais claramente quando o professor só trabalha com pinturas em panos de prato, em estatuetas de gesso, na decoração da escola para as festividades, só para citar algumas destas funções de adorno que a arte toma na escola.

Como consequência destas distorções, esta idéia parece predominar entre os estudantes e a sociedade brasileira. Para esta pesquisa, gravei a avaliação do curso de Sensibilização e Teoria da Arte que desenvolvi no primeiro trimestre de 1997 no Laboratório do Ator de Campinas e o aluno Daniel descreve como este preconceito se configurava para ele:

Quando combinamos de ir ao MASP, achei que não ia entender nada porque, para mim, isto era só para quem conhece muito de arte, tem grana para comprar e, por isso, entende. E não para mim, que acreditava que eu não entenderia. (Daniel Ozana, ex-aluno do Laboratório do Ator de Campinas, 1997).

Tal preconceito - o de conceber a arte como um adorno - está implícito também no decreto de 1816⁴, com o qual D. João VI institucionaliza o ensino artístico, determinando a criação de uma Escola de Ciências, Arte e Ofícios cujo texto caracteriza a arte como um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores,

⁴ (...)promova e difunda a instrução e o conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas, também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes *socorros* da *estética* para aproveitar tais produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos.

como a agricultura por exemplo, e não como uma atividade com importância em si mesma.

O tempo parece ter se esquecido de passar, pois, hoje, o ensino artístico em muitas escolas, continua como um instrumento, não mais para a modernização, mas para a decoração, para a confecção de materiais e suporte para outras disciplinas ou, ainda, transformando-se em aulas de desenho geométrico, talvez, pelos resquícios deixados pelas Reformas Educacionais que valorizavam o ensino técnico em detrimento do ensino artístico.

Com a Reforma Pombalina⁵, a renovação metodológica abrangia Ciências, Artes Manuais e Técnicas. Criaram-se também as aulas régias de Desenho, para a qual foi nomeado o pintor Manoel Dias de Oliveira, que introduziu o modelo vivo no ensino de Desenho no Brasil. O nu era idealizado, composto de maneira assexuada, a figura era apenas ponto de apoio para a observação e a imagem desenhada obedecia aos padrões de beleza neoclassicistas para que não despertasse idéias ou desejos para não ser uma arte falsa ou imoral.

Talvez isto explique, em parte, essa idéia generalizada de "desenhar bem", corresponder diretamente ao desenho idealizado do neoclássico e dos grandes mestres do renascimento, que parece direcionar os padrões estéticos e o olhar de muitos, ainda bastante relutantes, em ver a beleza de outras formas senão aquelas.

⁵ Apud AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira, in BARBOSA, A. M, Arte-Educação no Brasil, 1986.

Em 1731, em São Paulo e em 1799, em Pernambuco, foi criada a cadeira de Geometria. Em 1817, na Bahia e em 1818, no Rio de Janeiro a cadeira de Desenho Técnico, todas orientadas para as ciências e as suas aplicações às atividades técnicas e industriais, enraizadas na tradição jesuítica de ensino literário e retórico que sedimentou o "horror ao trabalho manual".

A Primeira Guerra Mundial acelerou o processo brasileiro de industrialização e houve a necessidade de improvisar indústrias, bem como de formar mão de obra especializada, e o desenho é apontado como elemento essencial nessa formação.

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo consolida sua liderança no ensino técnico, ressaltada em artigos publicados pelo jornal *O Estado de São Paulo* a partir de 1910, especialmente *A Criação do Estilo e Oficina Escola no Estado de São Paulo*, de 1917, ambos de autoria de Monteiro Lobato. Arte e Técnica assumem os pólos de um debate, só problematizado depois de concretizados alguns ideais da Semana de Arte Moderna de 1922.

Na década de 20 aconteceu a primeira experiência de implantação de arte na escola. Na conferência de 1921, talvez o primeiro encontro nacional importante de professores no Brasil após a República, destaca-se a atuação da Escola Normal de Piracicaba, SP, que nos anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário, Rio de Janeiro, 1922, p.406, colocou sua posição afirmando que: "*Fora do desenho do natural, não há desenho*", combatendo a rigidez geométrica imposta até então.

Nessa conferência percebeu-se nas entrelinhas de suas propostas:

o início de uma preocupação com as relações entre o desenho da criança e a psicologia (Barbosa, 1986: 95).

Uma grande contribuição para o ensino de arte e as discussões advindas de sua implantação, veio da Itália com o professor Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena e diretor da Escola Normal daquela cidade, que apresentou o material necessário para a instalação do gabinete de Antropologia e Psicologia Pedagógica e o de Psicologia Científica na Escola Normal de São Paulo, cujas preocupações com a sensibilidade externa e interna da visão, da audição, do tato e senso muscular (destacando-se aqui o grafismo), da memória, associações e volições evidenciam, portanto, ser a criança o ponto de partida da Pedagogia e o centro de interesses teóricos e práticos da educação.

O desenvolvimento desses estudos, resultou na publicação de seis trabalhos, entre os quais, um estudo do grafismo infantil do Prof. Adalgiso Pereira, e outros quatro sobre a representação gráfica da criança, sendo a primeira vez no Brasil que se encarou o livre grafismo infantil como índice de um processamento lógico - mental e como meio para investigá-lo.

Em 1948, é fundada a Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valenti, que se estruturou com muita autonomia, constituindo-se em um criador modelo de educação,

inspirador de transformações, na prática e na teoria da própria educação brasileira.

Essa experiência teve como conseqüência a disseminação de outros núcleos em várias regiões do país, bem como os primeiros encontros para discussões, avaliações e reformulações, culminando com a criação do Curso Intensivo de Arte na Educação em 1961, primeiro a indicar ao educador caminhos para mudanças, no sentido de descobrir sua especialização em relação à arte. Perdurou até 1981, com uma contribuição valiosa ao ensino de arte no Brasil: centralizado no vigor da criação, mobilizou o impulso exploratório de seus alunos, levando-os a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo-os pensar e repensar em arte e educação no contexto cultural.

Com a lei 5.692/71, a arte passou a ser obrigatória no ensino formal através da atividade Educação Artística e, com ela, veio a necessidade de reestruturação do Curso Intensivo da Escolinha de Arte do Brasil para que este se tornasse regular, anual e oficializado em âmbito superior, proposta que não se concretizou.

Não havia, também, cursos oficiais de 3º grau para formação de professores de Educação Artística. As conseqüências dessa legislação são sentidas ainda hoje. Os cursos de formação de professores de música, "organizaram-se" para adaptar estes docentes às exigências da lei, ministrando a nova disciplina com conteúdos que não dominavam.

As improvisações das universidades em sanarem tal problemática se refletem nos dias de hoje com as aulas de Educação Artística, geralmente transformadas em aulas de artesanato, simplesmente, ou naquelas em que qualquer pessoa pode substituir o professor de arte, porque não levam a nada.

Outras Leis e Decretos surgiram nas duas últimas décadas, porém todas elas continuaram marginalizando a arte e o professor de ensino de arte. As concepções que os legisladores manifestam, em relação ao ensino de arte reforça os preconceitos e estereótipos apontados neste texto.

As Resoluções, Decretos e Leis posteriores à 5.692/71, dependendo do momento em que foram redigidas, incluem-na, enquanto disciplina obrigatória, em todas as séries do ensino fundamental, para em seguida excluí-la das séries iniciais como ocorreu na década de 80 quando o ensino fundamental foi organizado em ciclos.

Na década de 90, outras Resoluções e Decretos foram promulgados e, em 1997 o Ministério da Educação e do Desporto e a Secretaria de Educação Fundamental apresentam a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para discussão nacional.

Os PCNs visam reorganizar o ensino, estabelecendo parâmetros que abranjam todo o território nacional. Adotam a estruturação em ciclos por acreditarem na melhor distribuição dos conteúdos, compensando a pressão do tempo inerente à instituição escolar para que se respeite o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Propõem Temas Transversais, que discutam questões sociais e recebem documento específico para cada tema entre os quais, a Pluralidade Cultural.

É proposta ampla que pretende valorizar as diferenças étnicas e culturais que convivem nas escolas, cuja abordagem deve levar em conta a vida da criança.

Com a promulgação da Lei 9.394/96 que fixa Diretrizes e Bases da Educação, toda estrutura didática do ensino brasileiro foi alterada, passando então para dois níveis: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior.

O texto da Lei, mantém a obrigatoriedade do ensino de arte, através da atividade Educação Artística, nos diferentes ciclos, porém, designa às Secretarias de Educação dos Estados a composição da grade curricular, que, por sua vez, tem autonomia para determinar quais disciplinas são merecedoras de um número maior de aulas.

Vimos isto acontecer recentemente no estado de São Paulo, com as Resoluções SE-3, SE-4, SE-5, SE-6 e SE-7 nos meses de janeiro e fevereiro de 1998, especialmente a SE-4 de 15 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a composição curricular e a organização escolar, em vigor nesta data, durante as férias escolares e às vésperas da atribuição de aulas.

Esta Resolução estabelece o número de aulas que devem ter as disciplinas, optando-se por uma delas, transferindo, desta forma, a

responsabilidade para os professores, que devem decidir com a direção da escola, quantas aulas cabem a cada disciplina, uma decisão nem sempre imparcial.

Para facilitar o entendimento, tomamos como exemplo as Atividades Educação Artística e Educação Física que anteriormente dispunham de duas aulas semanais cada uma, nas séries finais do ensino fundamental, ou seja, de quinta a oitava séries, e, a partir desta Resolução, passam a contar com três aulas semanais a serem distribuídas para as duas disciplinas. A conseqüência caótica dessa decisão envolve perda de autonomia, de aulas e da qualidade de ensino, num sistema em que os professores ganham por aula dada e o currículo é compartimentado em disciplinas. Há disputa entre hora-aula-sobrevivência da área e professores, quando o problema não está aí. Talvez ele esteja em conceber o currículo e a arte com a mesma visão fragmentada imprópria até para o que dizem os PCNs.

Algumas tentativas foram empreendidas no sentido de minimizar os efeitos desta Resolução, porém todas fracassaram. Tais tentativas partiram das Associações de Classe que atualmente lutam pela qualidade do ensino público e do ensino de Arte, entre elas, APEOESP (Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), AESP (Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo) uma das poucas associações constituída de pequenos núcleo que lutam pela qualidade do ensino de arte e FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) que congrega os núcleos da AESP constituídos em todos os Estados Brasileiros.

A arte continua na escola, nos moldes impostos pela Lei e pelas Resoluções, porém a grande questão sobre a sua utilidade e seu valor intrínseco bem como a discussão sobre arte e técnica, ainda permanece em aberto. Acredito que órgãos responsáveis pela Educação Nacional, bem como professores e gestores de escolas, se questionam muito pouco e, mudanças significativas não ocorreram, pois a idéia da utilidade da arte, está presente no cotidiano escolar, conforme citações a seguir:

Nós todos carregamos nossos preconceitos como casulos em nossas costas, e, nossas interpretações históricas, se fazem um pouco mais, nos fornecem descrições encarapuçadas por detalhes elegantes. (Thisttewood, apud Barbosa, 1986: 35-36).

Quase todos os processos de ensino empregados no passado podem ser diariamente observados em nossas escolas. Todo professor de arte foi ensinado por alguém, que por seu turno, sofreu a influência dos seus professores. (Cross, 1983: 39).

Nossos questionamentos vão ao encontro destas citações, uma vez que os currículos apresentam os mesmos conteúdos de outrora, apenas com uma linguagem rebuscada e, o que é mais grave, educadores desinformados cumprem exigências impostas e cobradas por uma sociedade preocupada com o imediatismo e o lucro das produções de massa.

O professor de arte e seu educando encontram-se no contexto descrito acima. Contexto este carregado de preconceitos e estereótipos em torno do professor de arte e sua atividade Educação

Artística, que, além de tudo, possui tantas facetas, e tantos modos de ensinar que se torna difícil para esse profissional escolher uma única e simples explicação para o seu papel.

Papel fundamental quando se conhece o objeto de trabalho, ou seja, a arte, mas que pode tornar-se inócua na ausência desse conhecimento.

Este conhecimento implica uma postura diferenciada, não naquela estereotipada em que nos criaram bem ilustrada por Jack Cross (op. cit) nas escolas da Inglaterra e que se estende a nossa realidade, mas uma postura que transgride essa "ordem" preestabelecida em função da construção de um espaço legítimo da educação artística na escola e, que tenha significação para o aluno.

Muitos professores de arte vivem e trabalham com uma liberdade pouco invejável no meio da comunidade escola. Deles se espera que se vistam, se comportem e pensem diferentemente dos colegas que, amiúde, não professam compreender o que estão tentando fazer, nem se interessam muito por isso. São, às vezes, censurados por não desenvolver nos alunos habilidades que seriam úteis em outras áreas. (...) a melhor maneira que o professor de arte tem de defender-se é sustentar a identidade inerente da arte como disciplina por si mesma. Não é acessório de outra coisa qualquer. Preocupa-se com o fazer e o executar,...) Refere-se à emoção, à expressão, à sensibilidade e à conceituação. Interessa-se por oferecer a cada indivíduo a oportunidade de comunicar seu próprio sentimento à sua maneira. Trata de necessidades individuais e juízos pessoais. O seu objetivo é a liberdade através da disciplina - e não é esse o objetivo de toda educação? (Cross, 1983: 22).

A complexidade deste trabalho exige que demos relevância à outros questionamentos decorrentes das relações de sala de aula, local apropriado para as efervescências que resultam num processo de busca

permanente. Nesta busca, encontramos proximidades com momentos distantes da história da educação, como, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos, em 1889, por Thomaz Ablett, citado por Barbosa, entre outros, nos quais encontramos afinidades.

Falamos aqui da construção de um ensino de arte, na educação básica, desenvolvido em escolas públicas municipais e estaduais e da rede particular de Campinas e região desde 1979.

Consciente das implicações desse tipo de pesquisa, não posso, no entanto, deixar que descobertas e teorizações importantes se percam quando há carência de produções na área, conforme já constatadas por Castanho:

Nossas pesquisas mostraram que existem poucas obras sobre arte e educação no Brasil. Via de regra (salvo honrosas exceções) são encontrados livros preocupados em transmitir técnicas de ensino artístico sem ao menos mencionarem qualquer suporte teórico ou então livros teóricos desvinculados da prática artística. Há também tradução de obras ligadas à arte, porém sem articulação com seu ensino, o que restringe a possibilidade de aproveitamentos pelos professores de educação artística. (Castanho, 1982: 01).

Afirmção esta, que pôde ser constada durante o levantamento bibliográfico que efetivei.

Minhas preocupações e hipóteses encontram eco em Paulo Freire que reforça a necessidade da produção de novos conhecimentos:

uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas". [...] Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade, Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se

"dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "discência"- discência- discência- e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1997: 30-31).

Acredito na importância deste conhecimento produzido coletivamente com os alunos e na sua teorização, com o objetivo também, de apontar alguns caminhos que auxiliem o professor de arte em seu trabalho cotidiano, já que este sofre pressões ainda maiores e dos mais variados níveis (burocráticas, institucionais, competência, autoconfiança, etc.) em função dos problemas gerais da escola e do papel atribuído ao ensino de arte na escola.

Assumindo minhas incertezas e dúvidas, faço minhas as palavras de Caravaggio⁶: *salve a dúvida, pois dela vem o conhecimento* e organizo a produção do trabalho com arte desenvolvido de 1979 a 1998, em escolas de ensino fundamental na cidade de Campinas, São Paulo, bem como as analiso, coloco-as sob suspeita, ou seja, tento explicar a "práxis" que me constitui como professora pesquisadora constante da minha própria prática docente, construída a partir da observação e da

⁶ Michelangelo da Caravaggio, mestre do Barroco europeu. Diálogo do Filme "Caravaggio", Inglaterra, 1986, direção: Derik Jarmam.

reflexão, e que optou pela educação estética e estratégias multidisciplinares na disciplina Educação Artística.

2.1.2 - ESPECIFICIDADES DA DISCIPLINA "DESENHO".

Thisttewood citado por Barbosa (1986), relata a história do desenho na Inglaterra Vitoriana, onde a disciplina Desenho foi introduzida por legisladores para suprir necessidades da indústria, fazendo surgir frases chaves predominantes na arte-educação da época: "instrução manual" e "coordenação de olho e mão". Foi também isto, no início da arte-educação em geral, que estabeleceu o princípio que todos os movimentos reformistas seguiram para justificar as mudanças em nome da *utilidade social*.

Neste contexto, opondo-se à rigidez do Desenho Técnico, surge Thomas Ablett, fundador da *Sociedade de Desenho* em 1888. Suas idéias sobre o tema e a expressividade das crianças para que desenhassem sua própria imagística, foram adotadas por grande grupo de adeptos insatisfeitos com os resultados do desenho técnico rígido. Ablett cultivava o desenho de memória, considerando o desenvolvimento do desenho de observação intenso frente à paisagem, ou outro assunto com propriedades singulares no desenvolvimento da memória visual, explicitadas nas colocações de Thisttewood:

cultivar a observação, a fim de que a memória visual da criança pudesse, automaticamente, alimentar-se de um suprimento contínuo de conteúdo pictórico no seu trabalho artístico. Assim, em assuntos de gosto e habilidade criativa, os futuros cidadãos do país estariam menos expostos a subserviência às convenções impostas, e mais inclinados a serem alertas, originais e discriminadores. Além disso foi discutido (talvez pela primeira vez) como que uma educação artística deste tipo poderia promover habilidades em todos os outros aspectos do currículo, especialmente alfabetização, aritmética e conhecimentos gerais.[...] A suposição de Ablett que este seria melhor exercitado por

meio do desenho de observação não-prescritivo foi comumente aceito; o trabalho de sala de aula com plantas tornou-se o mais freqüente veículo de estudo, por duas razões principais. Foi sentido que ele poderia promover uma empatia com a natureza e ajudar a desenvolver personalidades mentais naturalmente equilibradas; e acreditava-se que plantas eram conjuntos de formas e configurações elementares, cuja análise proporcionaria exatidão e precisão, as condições necessárias para o bom design. Praticar e memorizar formas vegetais tornou-se então prática generalizada, e o resultado foi uma combinação de observação, refinamento e invenção que poderíamos chamar de "estilização". Sua grande contribuição foi a mudança dos Regulamentos do Desenho Nacional em 1898. (Barbosa, 1986: 35-42).

Thisttewood aponta como o desenho de observação, da maneira como Ablett o desenvolveu, alterou os rumos do desenho na Inglaterra. O que pode ser constatado no trabalho por mim desenvolvido, resgata essa idéia entretanto vai além e por trabalhar conjuntamente as atividades corporais, invade o universo da percepção.

A percepção converge o estado real da observação, de posse desse estado cria e exalta os movimentos intrínsecos do objeto paralisado, real e reproduzido, portanto a percepção é interferência e interação com o objeto dando a ele forma, tamanho, volume, segundo o referencial do observador. Dessa maneira, podemos concluir que observação e percepção são pretendidas, mas a primeira não basta e a segunda só será completa se ambas interagirem.

2.2 - REFLEXOS E REFLEXÕES: FRAGMENTOS E EPISÓDIOS DE UM CAMINHO NO ENSINO DE ARTE

Com o objetivo de investigar minha prática, e, através desta investigação sistemática encontrar a teoria que, assistematicamente já a embasava, modificar atitudes e rever a postura profissional, escolhi, como foco central de análise, episódios de sala de aula e fragmentos de avaliações, entrevistas, fotos e a produção artística resultantes do trabalho docente.

Foi necessário fazer um corte no material a ser analisado, escolhendo episódios e documentos significativos entre o material colecionado durante os anos de minha prática. A produção plástica vem sendo arquivada desde 1987 com doações dos alunos por isso, muitas vezes, os melhores trabalhos não encontram-se neste arquivo. Alguns foram emprestados e fiz fotocópia perdendo, portanto, não em qualidade estética, mas qualidade de reprodução. Outros foram registrados em vídeo e/ou fotos, a grande maioria em fotos, que serão utilizadas para ilustrar o texto e explicitar o trabalho.

As quarenta entrevistas foram feitas com ex-alunos, de faixa etária entre doze e trinta anos, de diferentes escolas sendo vinte da rede pública e vinte da rede particular, abrangendo da quinta série do Ensino Fundamental à primeira série do Ensino Médio, incluindo o magistério e projetos de educação informal, das seguintes escolas:

EESG Culto à Ciência, EEPsG Prof. Milton de Tolosa, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), EEIPsG Dom Barreto, Colégio Rio Branco de Campinas, Escola Curumim, Laboratório do Ator de Campinas e Serviço Social do Comércio (SESC).

A seleção para as entrevistas deu-se à forma de uma colmeia. Mesmo com o distanciamento que normalmente ocorre após a saída da escola, me encontrava, casualmente com muitos ex-alunos em diferentes locais da cidade, especialmente em eventos culturais. Nesses encontros convidava-os para as entrevistas. Estes se organizaram em pequenos grupos, geralmente os que mantiveram contato após a saída das escolas e me comunicavam, marcando o dia e o local. Assim as entrevistas foram realizadas como pequenos favos que se constituem em colmeia.

Alguns alunos com quem tenho contato maior, pela profissão que exercem e pela convivência foram os primeiros a ser convidados.

Com os alunos da Escola Curumim, última em que trabalhei, entrevistei, em blocos, os alunos da sexta, sétima e oitava séries que haviam sido meus alunos da quinta, sexta e sétima séries respectivamente, no ano anterior.

Inicialmente elaborei um roteiro (anexo 1) para entrevistas mas foi abandonado após o terceiro bloco de entrevistas. Decidi não direcionar as perguntas e deixar o entrevistado falar mais livremente, pois assim diria apenas do que se lembrava, ou seja, o que realmente foi significativo. No decorrer das entrevistas, procurei estar atenta para

puxar assuntos e episódios que pudessem elucidar e ilustrar os temas e os eixos que optei por investigar, a saber:

- O corpo e suas possibilidades expressivas;
- O desenho como expressão pessoal; e
- A ampliação do repertório cultural.

A seleção dos trabalhos, bem como as entrevistas, têm por objetivo detectar e analisar fragmentos significativos das atividades desenvolvidas em sala de aula, a fim de elucidar os pressupostos teóricos que embasam minha prática docente, quais sejam:

- O trabalho corporal, quando compreendido e vivenciado em sala de aula, passa a fazer parte do cotidiano do aluno e contribui para a fluência das atividades artísticas e para a fruição da arte;
- O medo de desenhar pode ser eliminado e o desenho pode melhorar qualitativamente, quando o corpo está inteiro neste processo, incluindo uma reeducação do olhar e o aluno acreditar na sua capacidade;
- A resultante deste trabalho pode ser a mudança significativa em suas concepções de Arte e Educação Artística, além da possibilidade de identificação com uma das linguagens artísticas e sua conseqüente busca pessoal;

- É fundamental que o professor de arte conheça seu objeto de trabalho, seja também produtor de arte, ou pelo menos apreciador, e tenha um vasto repertório cultural;
- A relação professor/aluno é fundamental nesse processo e deve levar em consideração os aspectos sócio-culturais do aluno, bem como passar pela afetividade e ludicidade.

Uma seleção de dados colhidos a partir das aulas, presentes na minha memória de professora, bem como o material produzido pelos alunos e um conjunto de entrevistas, foram analisados nesta dissertação. A partir destes, fiz recortes ilustrativos, explicitando a questão teórica e a metodologia, colocando em evidência os eixos abordados.

3 - O TRABALHO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: DA METÁFORA E DA CRIAÇÃO

O presente capítulo foi organizado através da criação de três metáforas (metáfora da "Borracha", metáfora da "Janela", metáfora da "Colmeia").

A opção pelas metáforas nasceu tanto pela dificuldade em escrever muito rigidamente quanto pelo fato que, através delas podemos brincar e falar sério ao mesmo tempo. O motivo principal porém veio através das vozes dos alunos durante as entrevistas.

A primeira delas, que desencadeou as demais, foi a metáfora da "Borracha", na voz da aluna Ana Lúcia que não acreditava ser capaz de desenhar. Como evitamos o uso da borracha nas aulas para que repensem a questão do erro no desenho e na arte e trabalham a partir do que consideram erro.

A Ana fez da borracha a sua metáfora de vida: assim como não resolve apagar o erro, pois ele ou não é erro ou não se apaga, portanto, melhor enfrentá-lo e encontrar a solução. Na vida não se apaga os problemas, melhor é enfrentá-los e encontrar saídas.

Dessa maneira a metáfora da "Borracha" desempenha papel importante e me auxilia na análise do material empírico sobre o desenho.

A metáfora da "Janela" também veio das entrevistas. Muitos alunos ao falarem sobre o trabalho corporal referiam-se a: "abrir horizontes", "descobrir-se", "ver de outra forma", "abrir porta" e "abrir janelas".

A idéia da janela e a imagem que ela me trás, levou-me a usá-la para analisar o trabalho corporal que parece "abrir janelas" revelando novos horizontes a quem as abre. A aluna Renata Airoidi é quem trás, mais fortemente, a imagem da janela.

Quanto à metáfora da "Colmeia" nasceu do próprio trabalho docente que o Prof. Dr. Hélio Y. M. Passos, dizia: *pense que são favos de mel que se unem para formar a colmeia, um todo interligado e inseparável*. Fiquei com esta imagem e, ao ler as entrevistas, a idéia foi se tornando mais forte nas vozes dos alunos.

À medida que narram como as aulas provocam mudanças na postura em relação à arte ou à vida, buscam conhecer mais ampliando assim seu repertório cultural, seu universo. Isto é levado ao grupo de convívio provocando mudanças também no comportamento do grupo. A imagem dos favos se unindo para formar a colmeia, encaixou-se perfeitamente para a análise da ampliação do repertório cultural.

As questões mencionadas, serão ilustradas com episódios de sala de aula e relatos de entrevistas com ex-alunos à luz de teorias que elucidem e possam apontar a construção de um caminho para o trabalho docente no ensino de arte.

A presença das entrevistas no texto, vem contribuir para a reflexão sobre o trabalho em Educação Artística e o trabalho docente.

O trabalho docente pode se alterar em função do retorno dos alunos. Sem este retorno, não temos parâmetros para melhorá-lo, mudar de direção ou seguir adiante. É dele que vem a avaliação e merece ser ouvido e olhado com cuidado para que as aulas sejam realmente significativas, tanto para o aluno quanto para o professor. Foi a partir deste retorno, com o qual sempre avaliei minhas deficiências e limites que busquei cursos, abri trilhas e me constitui artista e professora de arte.

Em relação à Educação Artística, as entrevistas apontam que ela pode ser de extrema significação e instigar a curiosidade ingênua a transformar-se em curiosidade epistemológica. Mostram também que este trabalho isolado não trás o resultado desejado. Precisa de continuidade. A ruptura do processo de aula provoca a ruptura, em muitos casos, também nesta busca epistemológica.

Depois que você saiu da escola, só aprendemos pontilhismo e outros desenhos quase prontos. A Educação Artística acabou. (Mariana, aluna em 1991).

Quando você saiu da escola a Educação Artística voltou a ser o que era e a gente só desenhava de verdade em casa. (José Ricardo, aluno em 1996).

Agora a Educação Artística é opcional. Poucos alunos vão à aula. No começo eu ia, mas é tão diferente das suas aulas e não tem motivação que fui deixando aos poucos de participar. (Fábio, aluno em 1997).

Depois das aulas, descobri que nunca havia tido aulas de Educação Artística e hoje não tenho mais. (Pablo, aluno em 1996).

Todas as atividades corporais e de dramatização foram excelentes e inéditas para mim. (...) utilizar o corpo como veículo de expressão e conhecimento foi maravilhoso. Pena que meu curso de Educação Artística no Terceiro Grau tenha sido voltado exclusivamente para as artes visuais, (...) durante meu trabalho com os alunos de Segundo Grau, confesso que minhas aulas ficam bastante restritas às artes visuais - mesmo sabendo da importância em estimular a criação por meio das diferentes "linguagens" (Mara, aluna em 1989)

Pode-se perceber que o trabalho não se perde de todo mas fica inconcluso com esta ruptura, muito presente na voz da Mara, bastante significativa por envolver uma questão crucial: a formação do professor de Educação Artística.

Nestas vozes está implícita a importância da continuidade deste processo, e a necessidade de se discutir a formação profissional para que discurso e prática sejam coerentes.

Busquei vozes que apontassem o outro lado mas a seleção, como já explicitiei anteriormente, foi feita a partir do encontro casual com ex-alunos e geralmente em eventos culturais ou casualmente na rua. Nesses encontros eu explicava o objetivo destas entrevistas e pedia que me procurassem, caso houvesse o interesse em participar das mesmas. Caso estivesse disponível naquele momento, já realizava a entrevista, uma vez que, estava sempre munida de gravador e fitas.

Assim, tentando apontar alternativas, apresento as metáforas.

Já que não podemos "apagar" o que não deu certo, "abramos janelas" e "construamos colmeias".

3.1 - BORRACHA: DE ARTEFATO PARA ERROS À SOLUÇÕES DE VIDA

Pedago de borracha: (substância elástica feita do látex coagulado de várias plantas, principalmente a seringueira, ou por processos químicos) Látex beneficiado para indústria, apropriado para apagar traços do desenho e da escrita.

(Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986: 277)

Desde que entramos para o universo escolar, a borracha sempre esteve presente em nosso material, em nossa carteira e nos acompanha vida a fora servindo de metáforas ao nosso cotidiano, especialmente nos relacionamentos. Quando desejamos esquecer algo, usamos a expressão idiomática "passar uma borracha sobre o assunto". Na escola, qual o significado e as implicações deste "passar a borracha" sobre o assunto?

Normalmente, a borracha é utilizada para apagar "erros" ou para ser despedaçada e atirada nos colegas, quando o brincar é mais interessante que o assunto exposto. O procedimento de apagar determinados "erros", nos leva a questionar o estatuto de erro, dado que no contexto escolar muitas coisas coexistem com a borracha.

A respeito da questão da perenidade da escrita, que teoricamente pode ser apagada, há o interessante trabalho Mikhail Bakhtin (1979), que trata do paradoxo da palavra escrita e da oralidade. Esta última,

por ser dita, e não escrita, é a que permanece. O que foi dito não dá para ser mudado, enquanto a palavra escrita pode ser apagada, corrigida e atenuada, pois podemos pensar sobre a sua forma e sobre o seu conteúdo.

Portanto, especialmente em relação à produção do aluno, é preciso muito cuidado com o que se diz, pois, muitas vezes, uma palavra mal colocada pode vir a deixar efeitos inibidores no trabalho expressivo.

Nas aulas de artes, todo trabalho tem forma e conteúdo, que por fatores sociais, econômicos e culturais são carregados de preconceitos, valores e concepções, por vezes distorcidas do objeto de trabalho: a Arte. Um desses valores é a estética, cujo conceito nos chega via livros didáticos, meios de comunicação de massa e um conceito de feio/bonito e certo/errado ainda tendo como parâmetros os padrões clássicos europeus do renascimento.

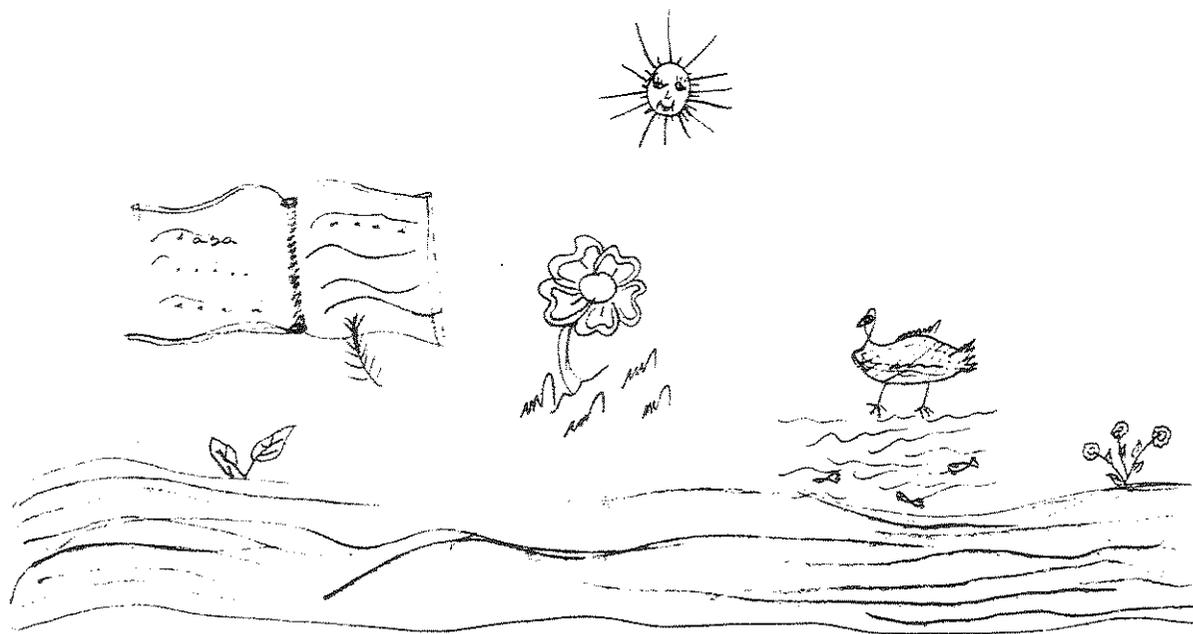
Isto pode ser diagnosticado através da dificuldade que os alunos, entrevistados ou não, com os quais trabalhei, sentem em relação ao próprio desenho. Tal dificuldade é visível na forma como chegam desenhando, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, ilustrada a seguir, bem como transparece na resistência ao desenho não figurativo, por acreditarem que desenhar bem é desenhar próximo ao real, como Da Vinci ou Michelângelo.

Nos primeiros dias de aulas, solicito uma série de desenhos para verificar a receptividade da proposta, me situar em relação ao desenho de cada um e o que devo trabalhar. São desenhos de memória e observação na seguinte seqüência, pensada especificamente para

fornecer elementos para investigar pontos importantes para o desenho (proporção, perspectiva, relação espacial, observação, etc.):

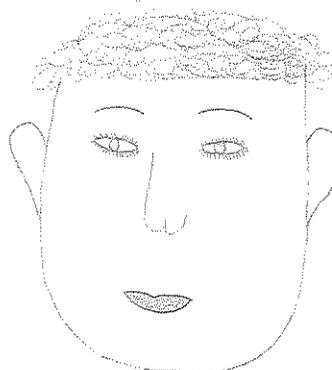
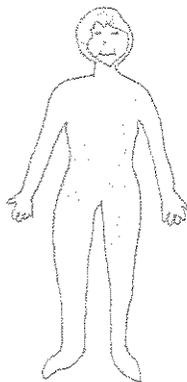
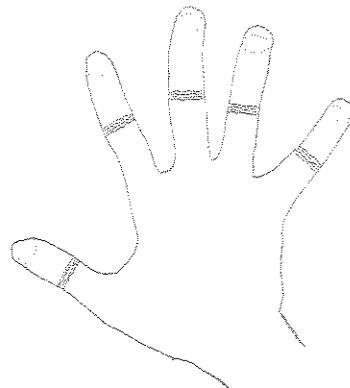
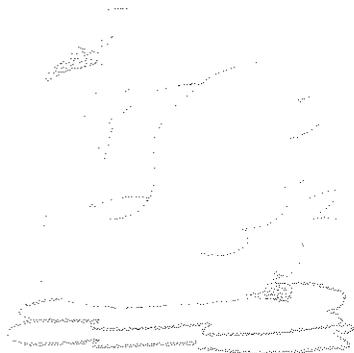
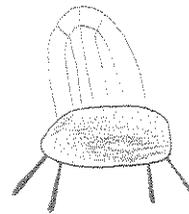
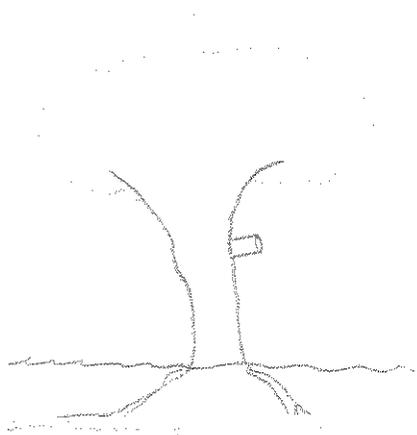
- Memória: uma árvore, uma figura humana de corpo inteiro e um desenho livre.
- Observação: a própria mão, um rosto e uma cadeira.

Parte destes desenhos podem ser observados a seguir, para se ter uma idéia de como a grande maioria, salvo raras exceções, chega desenhando, independente de sexo, idade e classe social.



01 - Alessandra Lima, 17 anos - CEFAM - 1991





02 - Desenhos do aluno Laudemar E, Lima, 12 anos, 6ª série, EEPSP Prof. Milton de Tolosa, 1995.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



03 - Tatiana Moya, 14 anos - CEFAM - 1991



04 - Cássia da Silva Santana, 15 anos - CEFAM - 1991

Podemos observar que, apesar da faixa etária entre doze e dezessete anos, os desenhos apresentados estão muito próximos de desenhos de crianças entre sete e nove anos⁷. Esta situação, aliada à forma como o desenho geralmente é desenvolvido nas escolas, através de desenhos livres, cópias ou simplesmente mimeografados, e, mais recentemente fotocopiados, leva os alunos a não confiar no seu desenho, a querer sempre imitar, copiar e, com isso, a borracha é extremamente usada e na ausência desta, as folhas do caderno são arrancadas e jogadas.

O excerto do depoimento da Ana, logo abaixo, que retoma sua experiência escolar prévia, ilustra o que afirmei:

Precisei de três cadernos naquele ano de tanta folha que eu arrancava, mesmo assim meus desenhos nunca estavam bons para a professora e eu fiquei de recuperação. (Isabela Jacinto, Dom Barreto, 1991).

A recorrência de tal situação de desconforto dos alunos com relação a suas experiências prévias de Educação Artística, se dá em cada classe, a cada início de ano e sempre me incomodou muito. Início, então, pelo desenho. É importante frisar que o desenho ao contrário do que poderia parecer, não é uma atividade de traçado isolado, pois, o trabalho corporal, com exercícios de relaxamento, aquecimento, exploração do espaço e sensibilização dos sentidos, é concomitante e inseparável deste.

⁷ Etapas do Desenvolvimento Gráfico-plástico da Criança, segundo Lowenfeld & Brittain, 1977.

Após me situar em relação aos seus desenhos, suas inseguranças e habilidades, uma vez que a grande maioria afirma não saber desenhar e não querer fazer só desenhos livres, discuto com a classe, o que vem a ser desenhar bem. As colocações referem-se sempre ao desenho figurativo e próximo ao real que é também sinônimo de "artista".

Concluídos, as discussões e os desenhos, juntamente com os alunos, estes desenhos são observados atentamente, a fim de percebermos as semelhanças entre eles, especialmente no desenho das árvores que, salvo raras exceções, encontram-se mais ou menos com o mesmo formato: todas com a copa verde e o tronco marrom, ou seja, estereotipadas e bastante simplificadas.

Levanto questionamentos sobre o porquê dessa semelhança. As respostas são recorrentes: porque essas são as cores das árvores, têm esse formato, ou ainda, foi assim que aprendi.

Convidados a sair da sala e passearem pela escola, observam cada árvore existente, seu formato, suas folhas, a textura de cada espécie, seus cheiros característicos, a cor do tronco, etc. Em seguida, discutimos que o que vemos não é o que foi colocado no papel. Como não olhamos com atenção os detalhes, estes não podem aparecer no desenho. Daí ficarem distantes da realidade.

Procuro mostrar, ainda, a importância do olhar, dos ângulos e pontos de vista, dos recortes que fazemos com os olhos comparando-os ao zoom da câmera fotográfica e de vídeo. Se enxergamos somos capazes de desenhar, não é preciso ter "Dom" mas saber olhar e deixar a mão caminhar junto com os olhos, percebendo cada detalhe, dessa

maneira, a mão registra o que o olho vê e o que interpretamos do que vemos, lembrando que o desenho é apenas uma representação.

Procuramos assim, "aprender a olhar", desenvolvendo a sensibilidade em relação às formas, cores, sons, enfim, o que nos rodeia e pode ser acrescentado à nossa expressão sensível.

Após esta atividade, apresento a proposta de recolher folhas, flores e galhos pelo chão, observando com atenção seus detalhes para, em seguida, desenhá-los.

Antes de iniciar o desenho propriamente dito, fazemos exercícios de relaxamento que facilitam a concentração. Enquanto desenhavam, acompanho de perto o cuidado para com os detalhes, as nuances das linhas na construção da forma e oriento para que não tenham pressa em concluir o desenho. No momento de colorir, temos a mesma postura em relação à observação de cores e texturas.

Ao final da atividade, conversamos sobre como esta transcorreu e do silêncio que se faz à medida que se concentram no desenho. Suas colocações são de que não sentem vontade de falar, percebem melhor os detalhes do objeto escolhido e perdem a noção do tempo que parece-lhes bem mais curto que o real.

Descobrem ainda que podem desenhar sem medo e vêem o resultado muito próximo do real. Sugiro, então, que coloquem o objeto desenhado sobre o desenho feito por eles e a alegria da descoberta se repete, pois quase todos os desenhos ficam proporcionais ou exatamente do tamanho real do objeto.

Nos desenhos da aluna Gisele Almeida, CEFAM, podemos observar a diferença de ambos antes e após estas reflexões e observação "in loco".



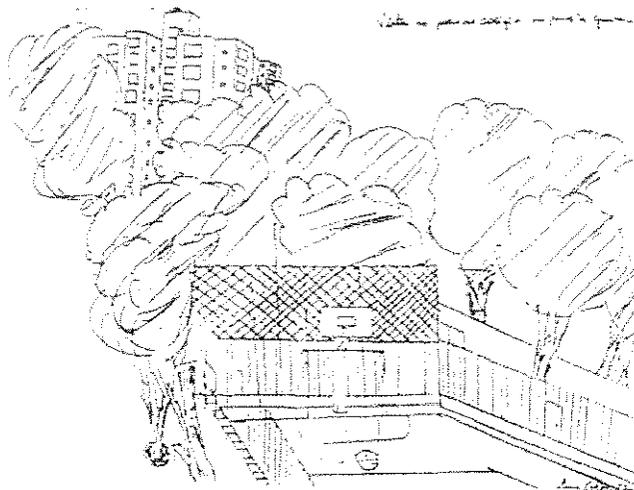
05 - Gisele Almeida - CEFAM - 1993.

Isto os leva a acreditar em sua capacidade. A partir de então, o combinado é ninguém dizer mais "não sei desenhar" mas "vou tentar". A grande maioria passa a desenhar mais, inclusive em casa trazendo os desenhos para a sala de aula e trocando observações entre si.

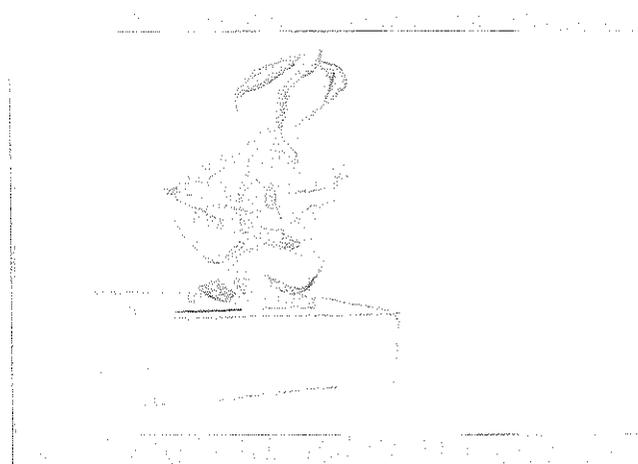
A próxima etapa é desenhar árvores, flores, plantas e detalhes da arquitetura da escola, sempre atentos, procurando sentir cheiros, tocar e perceber formas, cores e texturas, retomando sempre a discussão sobre a importância de aprender a desenhar o real, porém não ficar preso a ele, brincar com forma, cores e com desenhos menos formais.

Nos desenhos de observação a seguir, podemos conferir a riqueza de detalhes e como o traço se torna seguro e essencial. Com poucas linhas, encontram soluções para os problemas de espaço e perspectiva.

Vale lembrar que os desenhos apresentados foram feitos durante as aulas e são de crianças de quinta série, de diferentes datas e escolas, com idade entre dez e doze anos.



06 - Luiz Felipe - Dom Barreto - 1992.



07 - Monumento às Andorinhas - Antônio Aurélio E. Júnior

Dom Barreto - 1993.



08 -Parque da Escola Curumim - Daniela - 1997

É importante ressaltar que essa maneira de trabalhar foi sendo construída desde 1979, a partir da observação dos desenhos dos alunos e suas reações diante do ensino de arte, repensada, pesquisada e elaborada ao longo desses vinte anos de prática docente e, ao iniciar o mestrado tive contato, pela primeira vez, com o texto de David Thisttewood, citado por Barbosa (1986), em cujas análises encontramos legados de Thomas Ablett, posteriormente assumido por Hebert Read, que influenciaram a Arte-Educação e nos quais se encontram princípios do trabalho anteriormente citado.

Nos trabalhos desenvolvidos, as atividades corporais fazem parte do processo de criação plástica e a ponta do lápis passa a ser a extensão do corpo, ou seja, um desenho é vivenciado corporalmente antes de ser expresso graficamente.

Dessa maneira, outra etapa é iniciada pela observação das mãos, próprias e dos amigos, percebendo forma, textura, cor, temperatura e sensações, para em seguida criar um desenho que tenha como ponto de partida a forma das mãos e/ou dos dedos que se transformam com criatividade e originalidade. O significado destas palavras é pesquisado, contextualizado e relacionado ao cotidiano até chegarmos a uma definição relativamente clara destes conceitos, centrada na questão do novo, do original, do diferente.

Saliento que não há um conceito único para ambas. Há discordâncias entre diferentes autores, cuja concepção varia de acordo com o ponto de vista que a analisam, seja da psicologia, da filosofia ou da arte. Guilford⁸ trata a criatividade em termos de habilidades, características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente. Margaret Mead⁹ conceitua a criatividade como a descoberta e a expressão de algo que é tanto uma novidade para o indivíduo criador quanto uma realização por si mesma. Assim também, o conceito de original, é igualmente controvertido pois muitos autores admitem-no no sentido individual, outros no social e, ainda, muitos só nas duas dimensões, por isso procuramos discutir e construir este conceito juntos a partir dos seus desenhos e dos referenciais do seu cotidiano.

Os objetivos do trabalho, bem como os critérios de avaliação, são levantados conjuntamente e retomados no momento da avaliação, ou sempre que se fizer necessário.

⁸ GUILFORD, J.P apud NOVAES, Maria Helena, Psicologia da Criatividade, 1980, p.20

⁹ IBID, p.21.

A partir desse momento, combinamos não usar a borracha. Ela passa a ser a metáfora do "não-erro", pois, em arte, não existe o certo e o errado, mas formas diferentes de se expressar.

Jack Cross (1979: op.cit.), relata que um dos chefes do departamento de desenho de uma escola inglesa, não permitia o uso da borracha, porém seu objetivo era a coerção, uma vez que os alunos recebiam um lápis extremamente duro, portanto não podiam "errar", já que, mesmo apagando os traços do grafite, as marcas permaneceriam. Eram exigidos, assim, perfeição e rigor técnico no traçado das formas.

No nosso caso, não usar a borracha passa a ser um desafio para a construção de novas formas e texturas, pois, durante a atividade, os "erros" vão sendo transformados e incorporados ao desenho. Aproveito, então, para conversarmos sobre os conceitos de certo/errado e feio/bonito, bem como combinar que não mais arranquem folhas e trabalhem a partir do que consideram erros.

O artista plástico Tuneu ilustra muito bem, não só esta questão do erro, como também a questão da experiência, da vivência que acredito ser essencial neste trabalho que desenvolvo.

Percebo que o artista nunca perde a criança de vista, a criança dele. Ou perde menos. Está mais aberto para a criança, porque o risco da arte é uma coisa infantil, essencialmente. Quer dizer - estar sempre experimentando - e o experimento é infantil. Quando as pessoas dizem que não sabem desenhar, é simplesmente porque não estão em contato com a sua criança interna. Senão elas não dizem isto: elas simplesmente desenhavam. Acho que o artista preserva isso. Porque este impulso é o que faz arriscar, jogar para frente, errar e tratar o erro. O que considerar erro numa situação. (apud ALBANO, 1998:64).

Tuneu refere-se ao artista que nesse sentido, se torna artista porque não deixou a criança morrer. Preocupa-me encontrar crianças e adolescentes cujos desenhos se quer descobriam, por isso trato destas questões com freqüência em minhas aulas, procurando deixar o aluno experimentar e construir conceitos. Assim, em pequenos grupos, recebem orientações sobre os materiais disponíveis e como utilizá-los adequadamente, desde como apontar o lápis para se obter diferentes tonalidades até a maneira de segurá-lo para conseguir variedades de texturas, extraindo destes materiais, o máximo que podem nos oferecer.

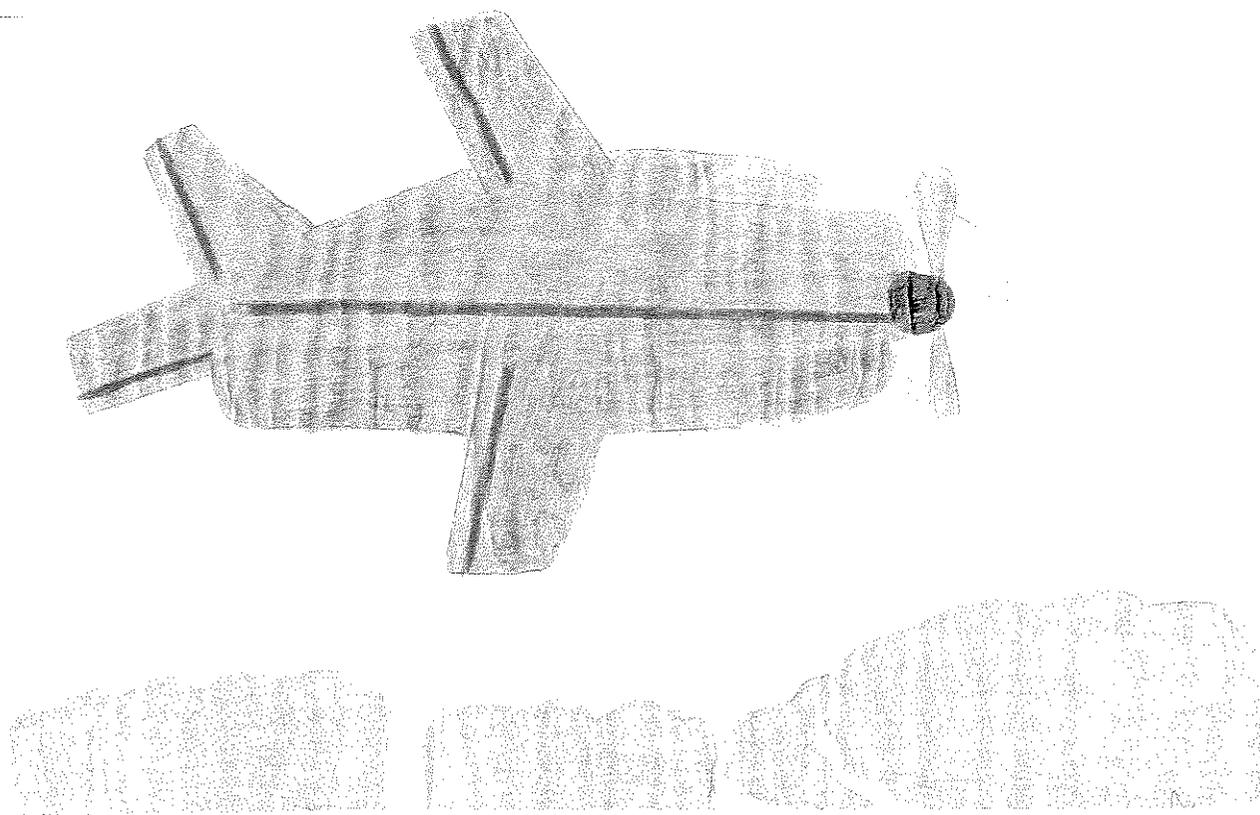
Geralmente, optamos pelo lápis de cor pela facilidade de encontrá-los no ambiente escolar, por ser tido como "comum" e nem sempre aceitável para um produto artístico de qualidade e, principalmente, para proporcionar resultados estéticos que normalmente não são considerados.

Após concluídos, os trabalhos são colocados em local visível, como em uma exposição, onde passamos e observamos cada um, atentos aos critérios e objetivos retomados nesse momento. Dessa forma, além de poder ver a produção do amigo, verifica-se também a diversidade de idéias sobre o mesmo assunto.

Com os objetivos claros, fica mais fácil entender o que foi produzido, remetendo-nos ainda às exposições de artes visuais com outra postura. Nesse caminhar diante dos trabalhos, vamos verificando quem foi mais criativo e original, de acordo com nossas discussões e conceituação anteriores. Verificamos ainda, dentro dos critérios levantados, o que deixou de ser feito e, assim, no momento de aferir

um conceito, os alunos decidem conjuntamente, sabendo justificá-lo, bem como onde melhorar para atingir o que se deseja visualmente, sempre trocando experimentos e idéias entre si. Outro dado interessante é que começam a ter clareza do significado de criativo e original em relação ao que foi colocado no início do trabalho.

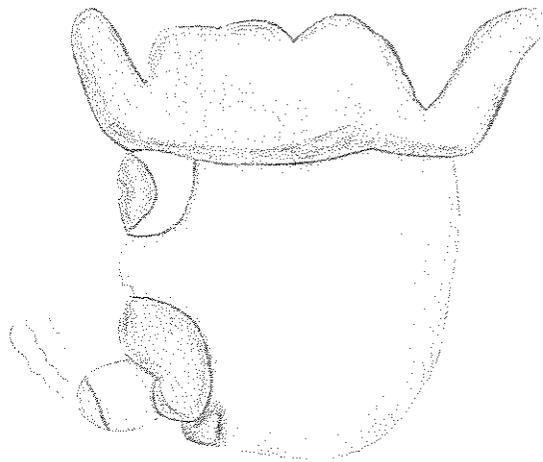
Na seqüência de desenhos que apresentarei, podemos conferir como o contorno das mãos, em diferentes posições, foi transformado de maneira original e criativa, bem como o cuidado em dar acabamento aos trabalhos.



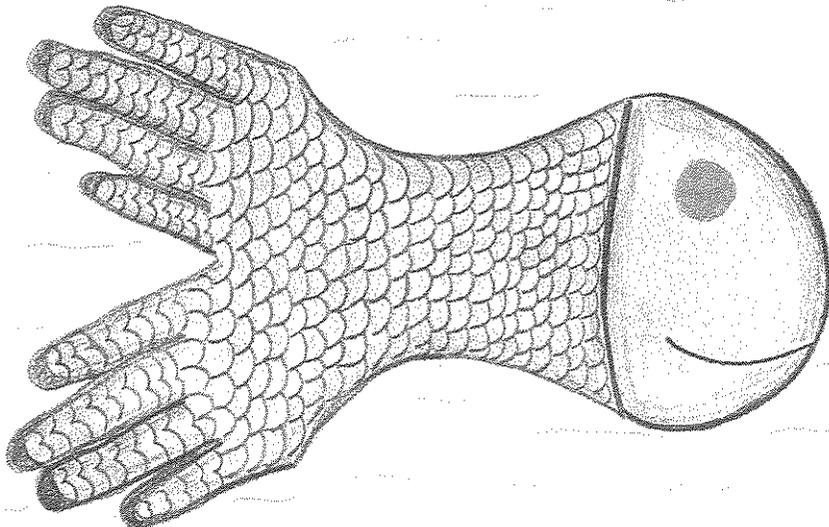
09 - Bruno R. Silva - 5ª série - Dom Barreto, 1994



10 - Jana Rafaela Dal Colleto - 5^ªs - Dom Barreto

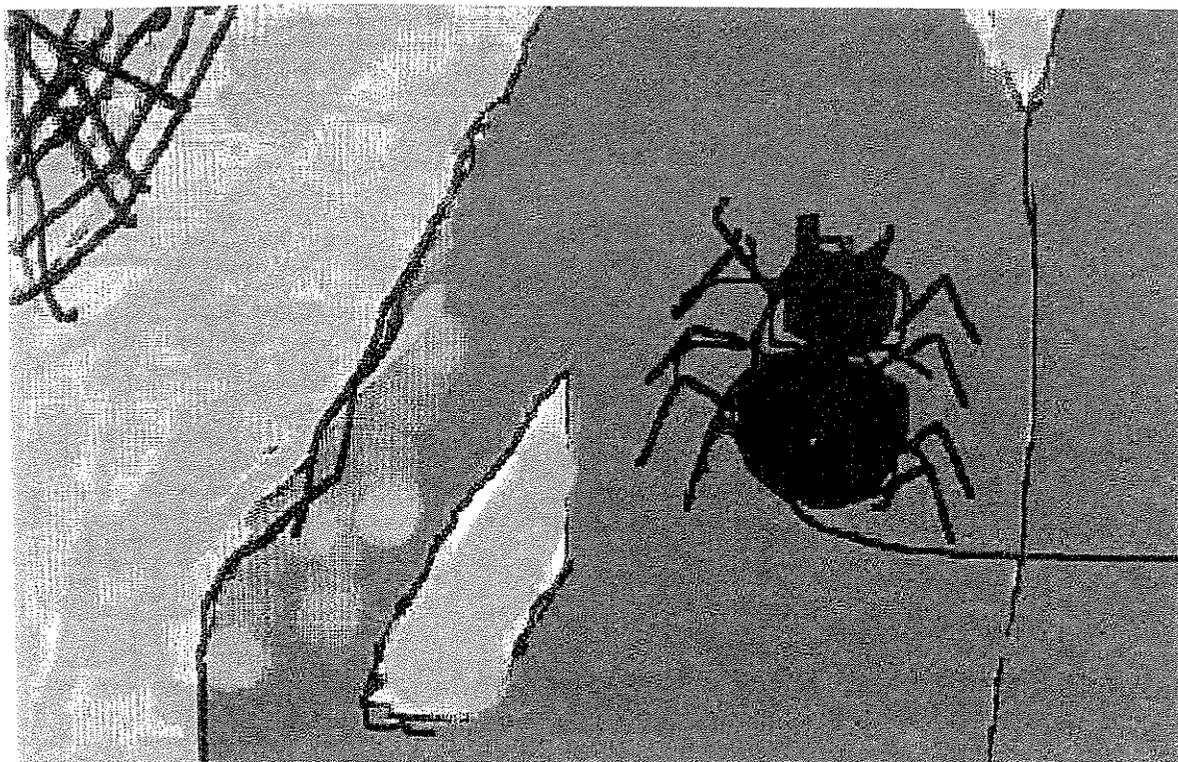


11 - Leandro Guimarães - 5^ªs - Dom Barreto



12 - Marcela G. Del Monde - 5^ªs - Dom Barreto

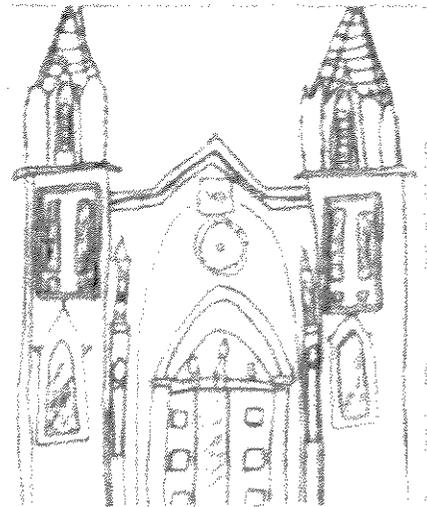
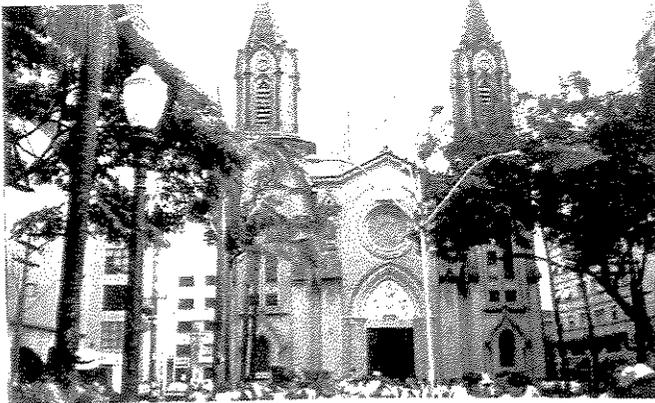
A borracha é quase totalmente abolida das aulas, mas continua sendo a metáfora do "não erro" e do desenho mais solto gerando formas brincalhonas, como no caso deste desenho feito no computador da escola pelos alunos Tadeu e Evelyn. Tanto as formas quanto a composição, nasceram de "erros" e da dificuldade em manejar o cursor no momento de desenhar.



13 - Tadeu Amaral e Evelyn M. Casola - 5^ªs - Curumim - 1996

Vencida esta etapa, os desenhos tornam-se limpos e são feitos com traços essenciais, apontando segurança adquirida em um período relativamente curto, ou seja, em torno de três meses. Neste período trabalhamos muito o desenho de observação além de utilizarmos a câmera fotográfica, não só para fotografar mas principalmente para ver de outros ângulos, fazendo recorte na paisagem e nos objetos.

Nas saídas à campo, selecionam o que fotografar, o ângulo e o recorte, quando se trata de detalhes. Em posse das fotos, passam a desenhá-las, o que não significa que teremos uma reprodução exata das mesmas, pois, já dominam o traço e sabem que o desenho é uma representação da realidade. Dessa maneira, o desenho pode, ou não, ficar muito próximo das fotos ou ser apenas uma representação. Vale ressaltar que da mesma forma como evitamos o uso da borracha, evitamos também o uso da régua para os desenhos, porém, o aluno tem liberdade de usá-la se considerar necessário, como podemos conferir nas ilustrações a seguir.



14- Foto feita durante o "Roteiro Cultural" e desenho de observação da mesma -
Ricardo Alegretti - 5^{as} - Dom Barreto - 1995



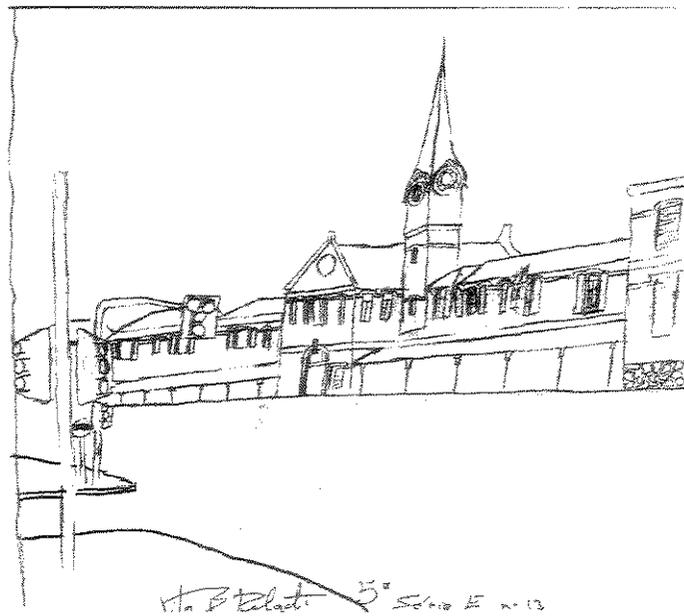
15 - Mercado Municipal (antiga estação da Estrada de Ferro Funilense)
Foto e desenho do aluno Tiago Iodice Rigolin - 5^ªs Dom Barreto - 1993



16 - Isabella Culhari - 5^ªs Dom Barreto- 1994



17 - Catedral Metropolitana - Larissa O. Xavier - 5^ªs - Dom Barreto - 1993

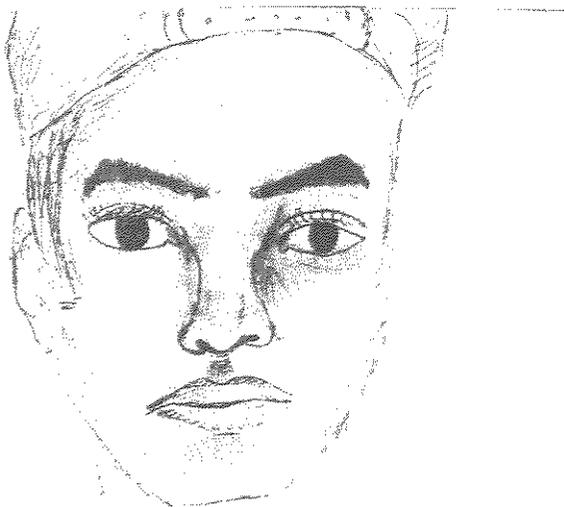


18 - Estação Ferroviária - Victor B. Pelgati - Dom Barreto - 1993

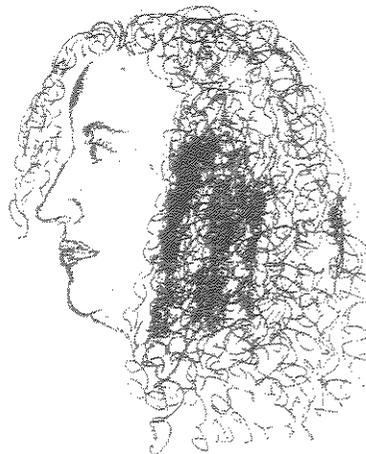


19 - Léa Letícia N. Bianchini - 5^{as} - Dom Barreto - 1991

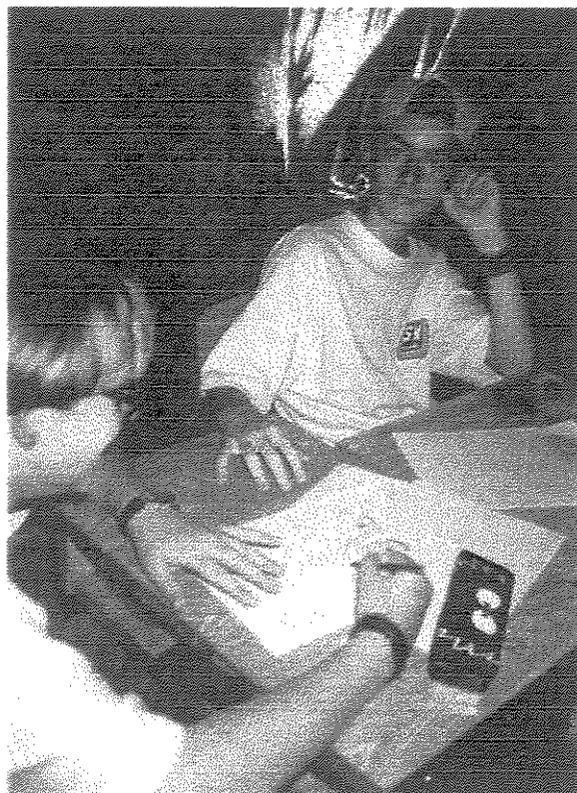
Mais confiantes em sua capacidade de desenhar e sem muitas confusões em relação ao certo/errado e feio/bonito, vamos acrescentando atividades corporais e de sensibilização, envolvendo os sentidos (olfato, tato, paladar, audição e visão) e passamos ao retrato, que pode ser o rosto do amigo ou auto-retrato, feitos em sala de aula. O resultado de tal trabalho pode ser conferido nas ilustrações a seguir:



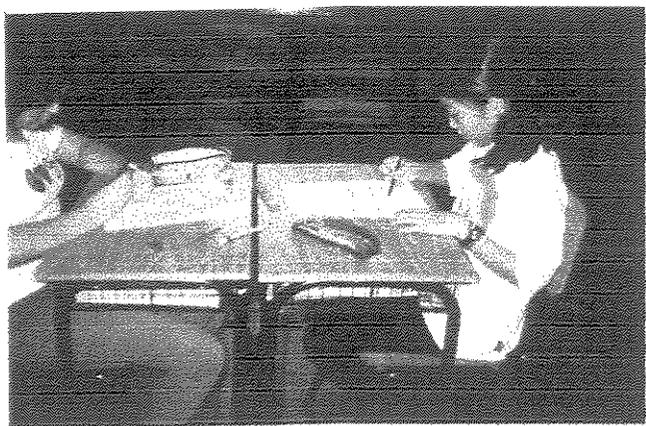
Pedro Couto



Yuri Amaral



20 - Yuri retratado pelo aluno Pedro Couto - 7^{as} - Escola Curumim - 1997
21 - A Professora retratada por Yuri Amaral - 7^{as} - Escola Curumim - 1997



LINA

11/2/97 Juliana

22 - Lina retratada pela aluna Juliana M. Costa - 7^{os} - Escola Curumim - 1997

Na série de retratos apresentados a seguir estão colocados, lado a lado, o desenho feito pelo aluno nos primeiros dias de aula, quando o corpo ainda é ausente no desenho. O que podemos observar pode ser considerado "símbolo". No segundo, feito após o trabalho desenvolvido com atividades corporais e desenhos de observação, o corpo está presente, o corpo se sabe, especialmente nos retratos.

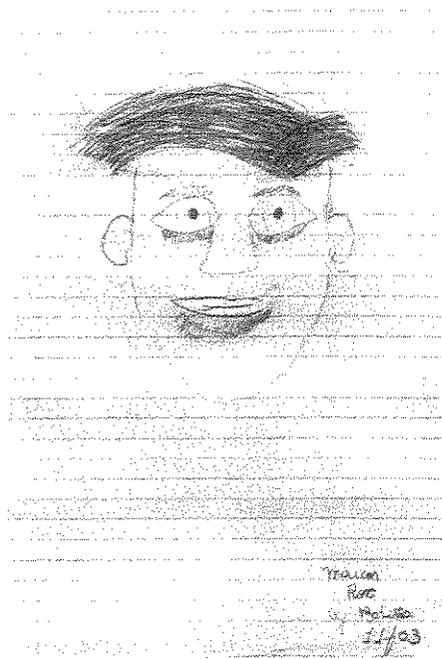
11/05



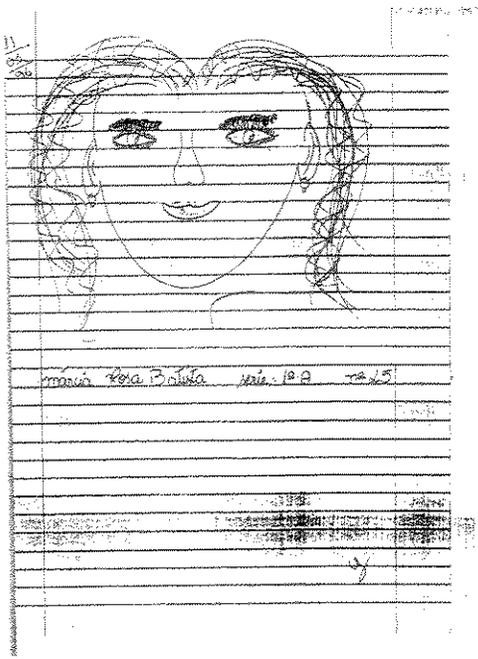
Ronaldo 96



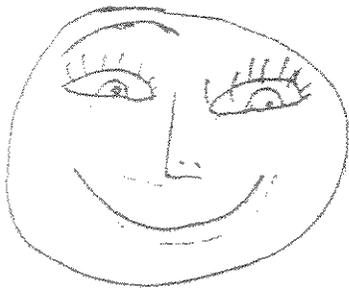
23 - Ronaldo Silva - 1^oE (noturno) - EEPsG Prof. Milton de Tolosa - 1996



24 - Marcos Rosa Batista - 1º F (noturno) - EEPSP Prof. Milton de Tolosa - 1996



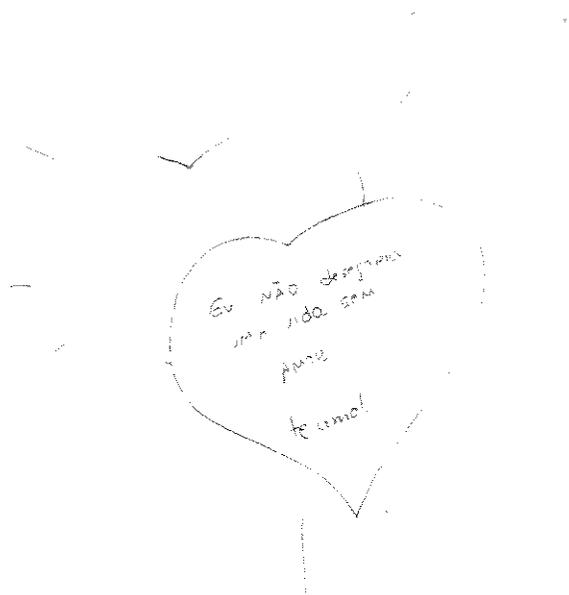
25 - Márcia R. Batista - 1ª A (matutino) - EEPSPG Prof. Milton de Tolosa - 1996



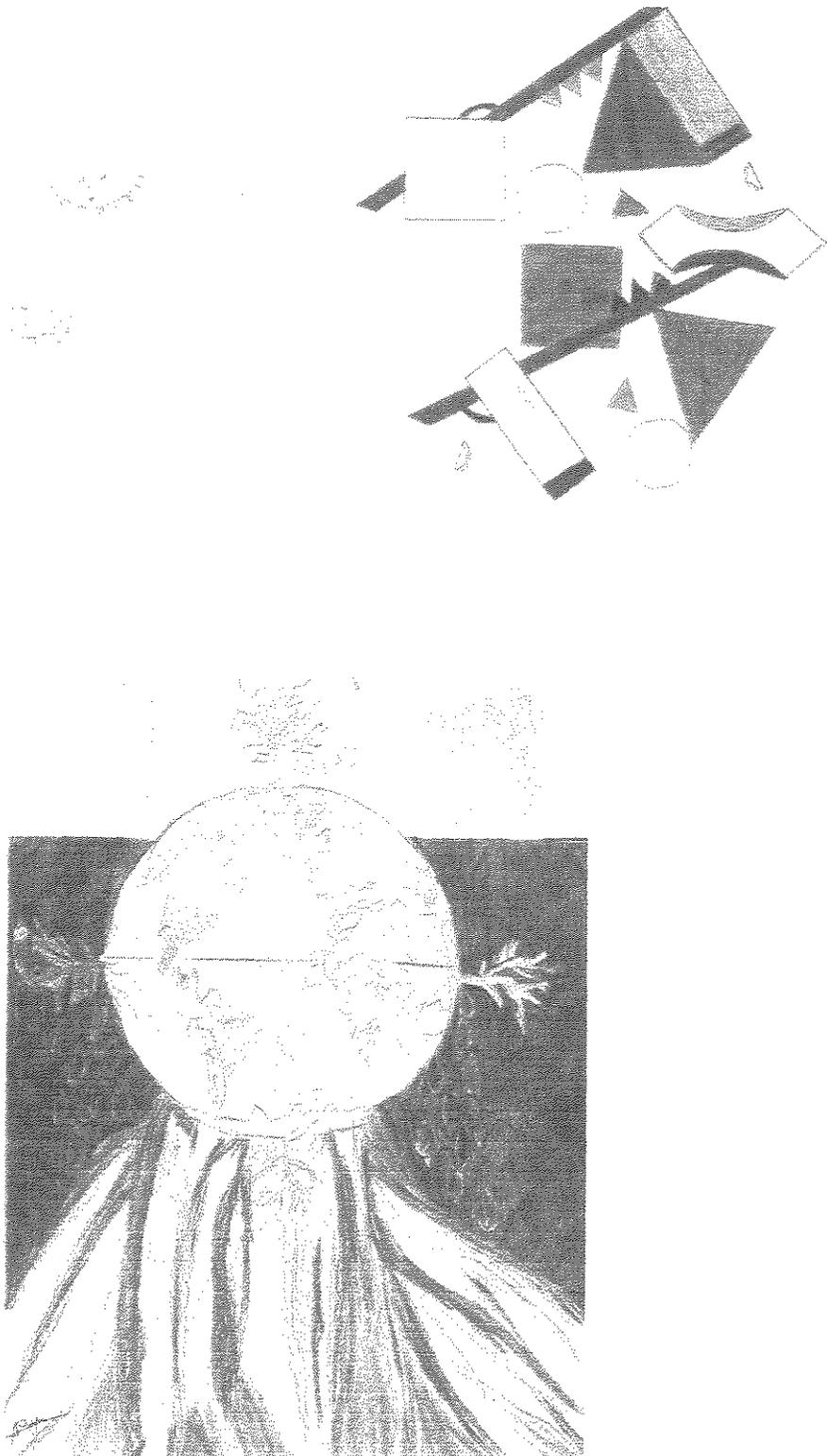
gabi
4/3/96 Per: Camila.

26- Gabriela Haddad retratada por Camila Abreu - 7^ªs - Escola Curumim - 1997

Nesta seqüência podemos acompanhar a evolução do traço do desenho, a perda do medo de desenhar, usando inclusive a perspectiva sem a necessidade de régua ou pontos de fuga, e a segurança no retrato.

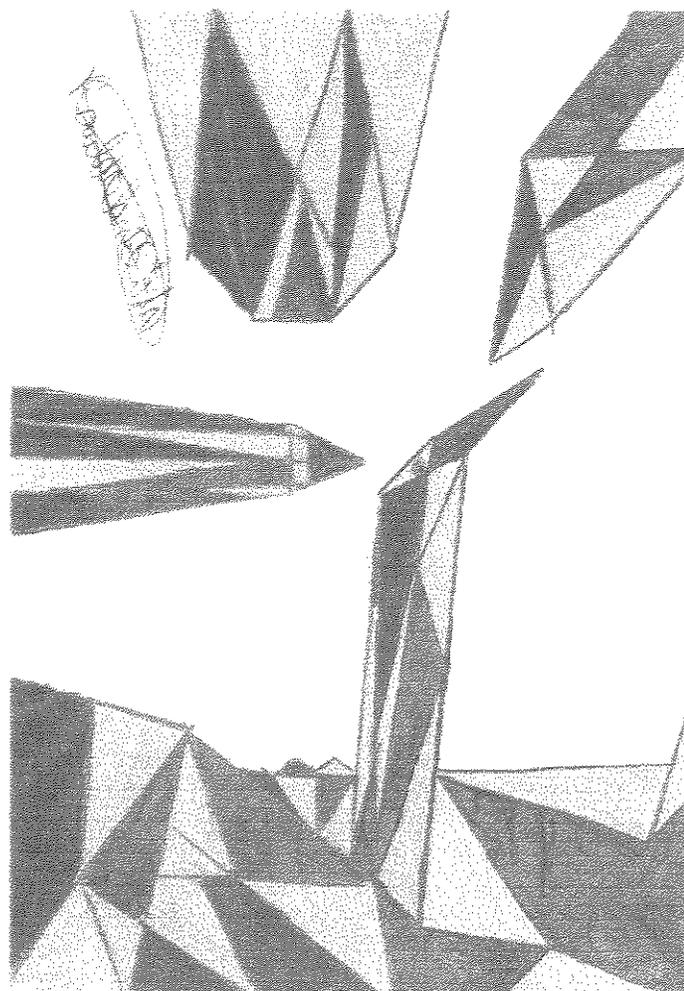


27 - Adriana de Cássia Nini - 1ºC - CEFAM - 1992

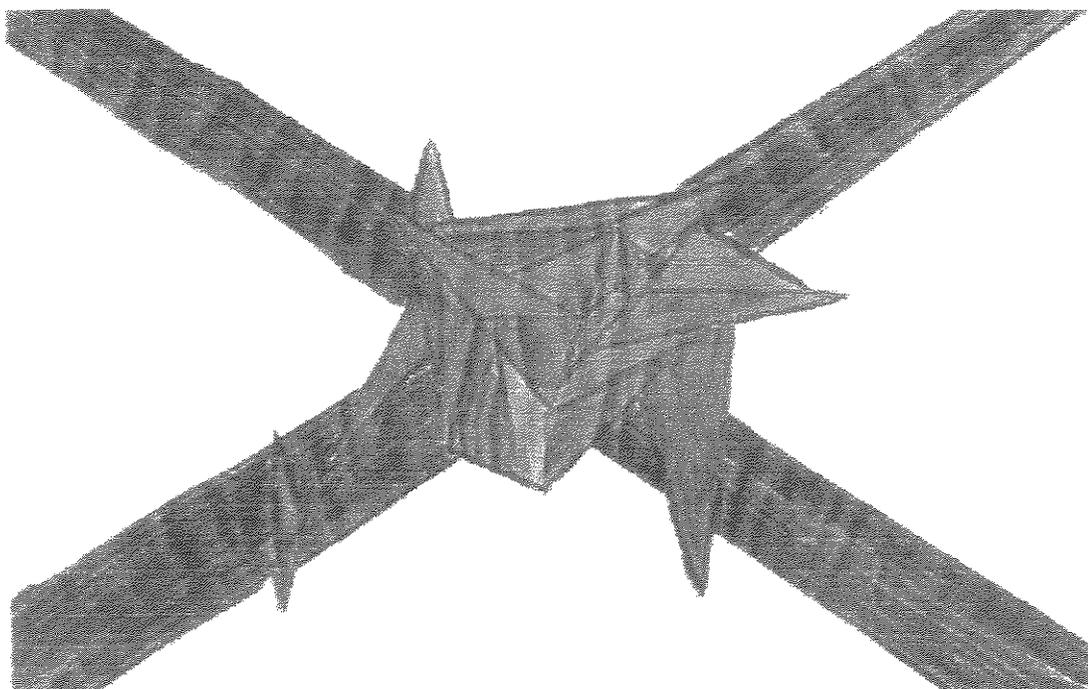


28 - Alessandra Duarte Marques - 1°C - CEFAN - 1992

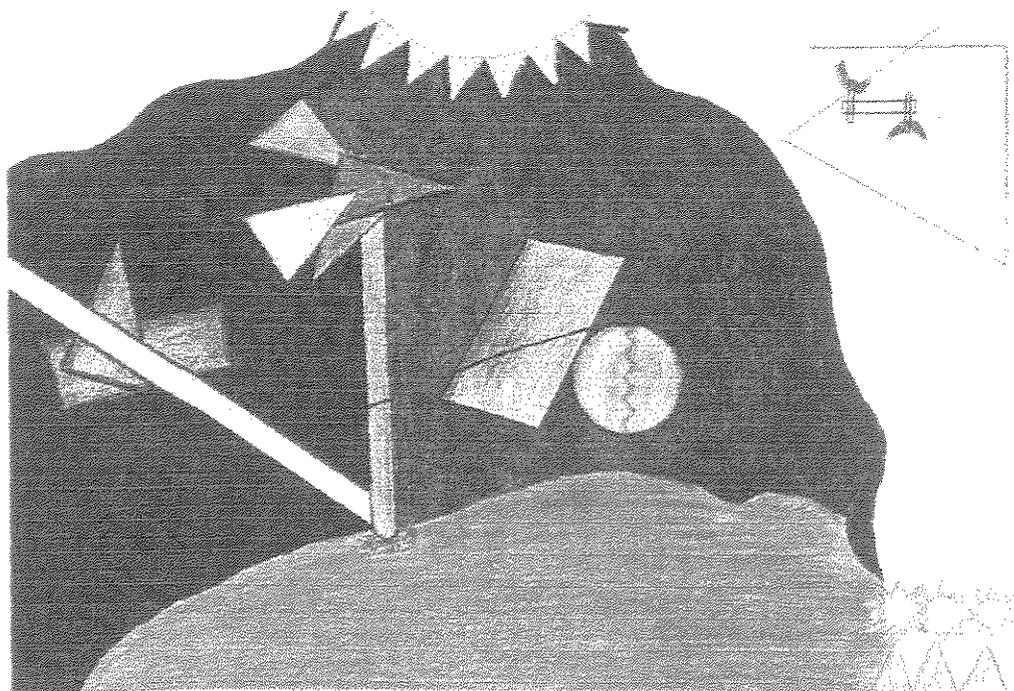
Após esta etapa, passamos a trabalhar composição, que não se restringem à composições plásticas, pois esta é vivenciada corporalmente a partir da exploração do espaço físico, pessoal e coletivo. Além disso já estão tendo contato com exposições de artes visuais e reproduções de artista de diferentes épocas e estilos, o facilita a pesquisa de cores. E, pesquisando as possibilidades do lápis de cor, os alunos fazem composições de boa qualidade estética, sem medo de errar e confiando no próprio desenho, mostrando bastante intimidade com a técnica, como vemos nas ilustrações.



29 - Raul dos S. Costa - 5ª - Dom Barreto - 1995

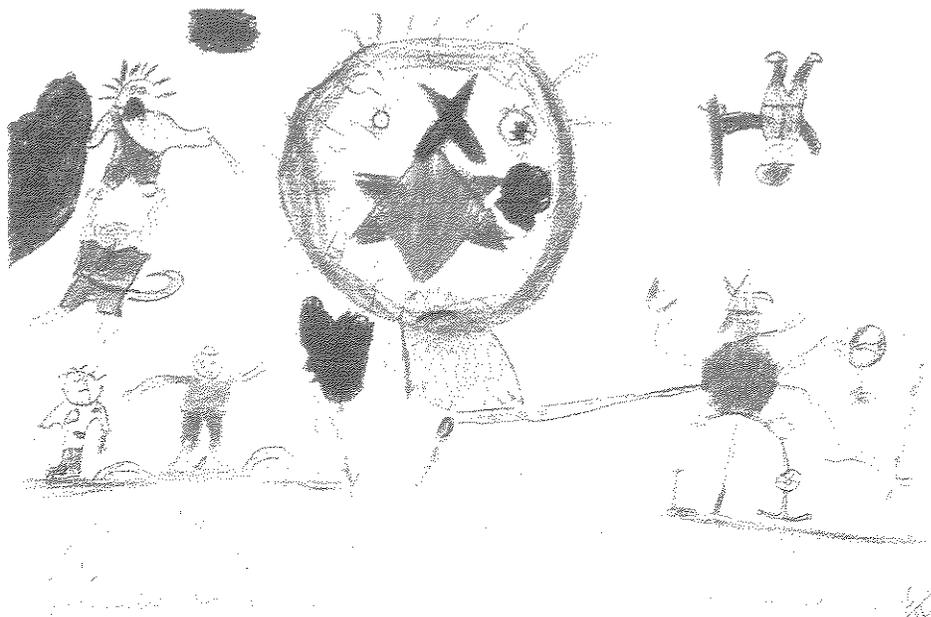


30 - Giovana - 5^ªs - Dom Barreto -1993

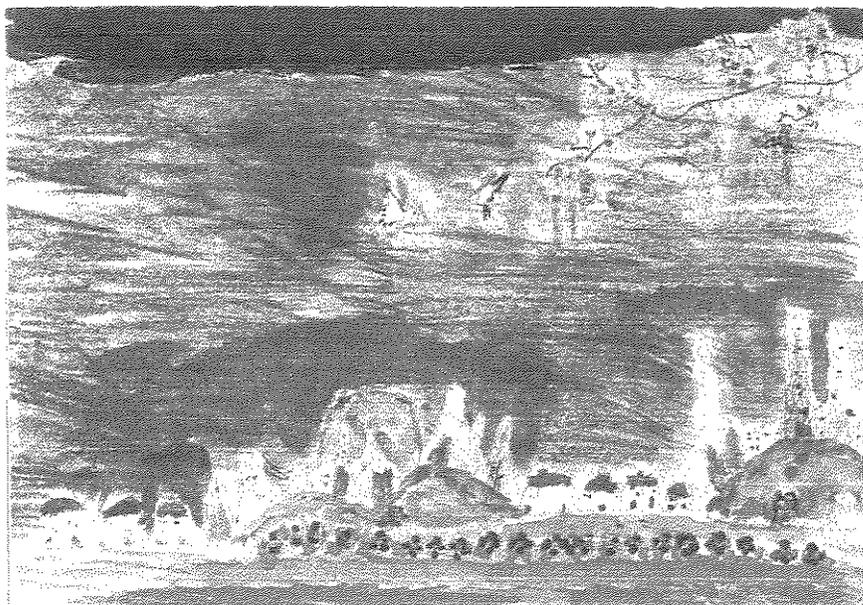


31 - Ana Carolina C. Fruet - 5^ªs - Dom Barreto - 1995

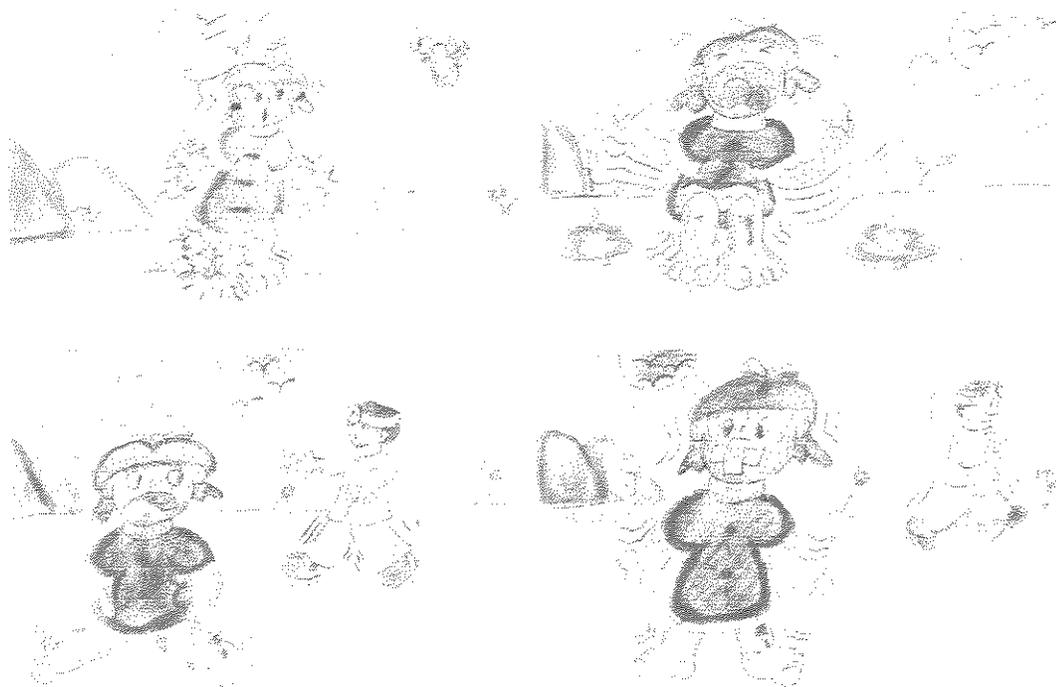
O uso do lápis de cor, de diferentes maneiras, torna-se mais freqüente nos desenhos livres. A composição aparece de forma mais deliberada e os desenhos apresentam temas variados, incluindo as histórias em quadrinhos. A partir de então, técnicas pesquisadas e conceitos incorporados, mesclam-se aos desenhos.



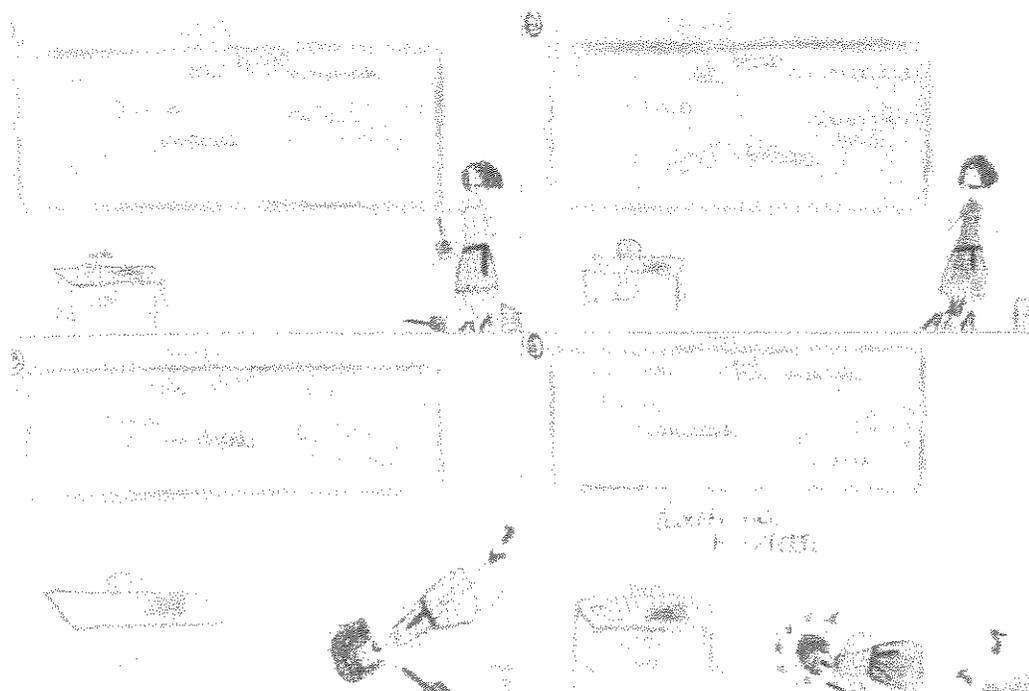
32 - André L. Renó - 5^ºs. - Dom Barreto



33 - Haryhadne Otero - 5^ºs - Escola Curumim- 1996



34 - Antônio Aurélio E. Júnior - 5^ªs - Dom Barreto - 1995



35 - Carolina Nicoletti - 5^ªs - Dom Barreto - 1995
(retrata a professora que caiu ao pisar na pá de lixo)

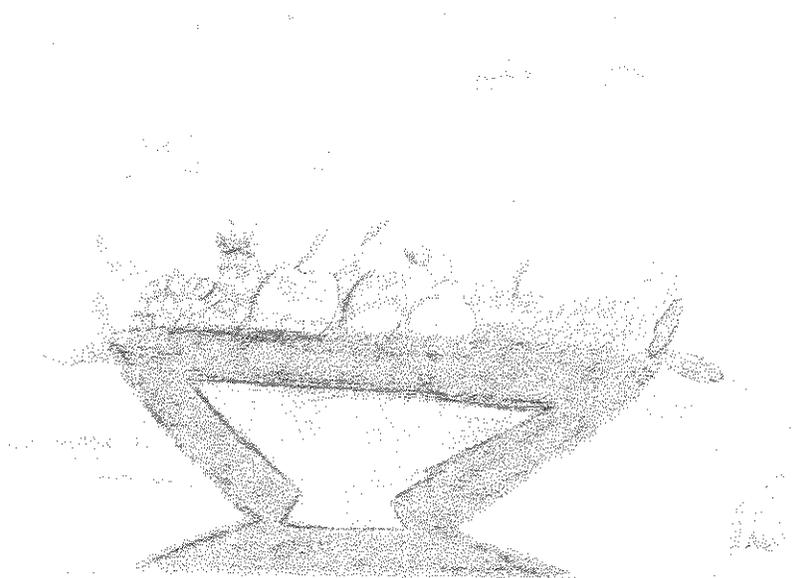
A metáfora da borracha pode ainda ser transposta para o cotidiano como fez a aluna Ana Lúcia Pilleggi de Souza, cujo fragmento de sua entrevista ilustra o que venho tentando demonstrar neste capítulo:

antes eu não tinha interesse, não tinha me descoberto. No papel comecei a me identificar como se fosse um espelho. Eu nunca tinha observado isso. Acho que porque eu era muito presa e você me ensinou, dizia para eu desenhar o que eu queria e aí fiquei com essa mania de puxar uma forma da outra. Nunca usava a borracha. A professora sempre ensinou que não precisa da borracha, não precisa copiar, e para mim isso foi maravilhoso. (...) eu aprendi a aprender comigo mesma através de você. Usei todo o básico que você passava para gente. Tenho observado e usado bem o que você ensinou, que não são técnicas. (...) Uma coisa que ficou mesmo para mim é que estamos sempre nos descobrindo. Eu me achava incapaz, podre! Achava que não tinha nenhum ponto positivo e que não sabia fazer nada, nada na vida. Tirava nota baixa em tudo. A partir do momento que eu comecei a desenhar, fiquei satisfeita comigo mesma e isso para mim mudou muito. Comecei a mudar me dando alto valor. Comecei a trabalhar em cima disso só que não ficou só nos meu desenhos, ficou para tudo, tudo ao meu redor entende? Eu não preciso falar 'Ah! Se eu pudesse apagar tudo! Por exemplo, a borracha. A borracha é um objeto que parece tão insignificante mas é uma coisa muito grande para mim. Você falou assim: " não use a borracha, tem que dar um jeito, você sabe que você é capaz. Então é a mesma coisa com meus problemas. Se eu pegasse uma borracha, apagasse e não resolvesse entendeu? Mas como na vida eu não tenho a borracha, eu tenho que aprender a me auto-controlar e resolver meus problemas. Isto foi a passagem. Você ensinou assim, você não vai precisar da borracha nem do material entendeu? (Ana Lúcia P. de Souza, 15 anos ex-aluna da escola Curumim em 1997).

Na fala da aluna fica implícito a importância de conhecer e explorar suas capacidades, demonstradas na seqüência de desenhos a seguir. Neles podemos observar o percurso da Ana: do desejo de desenhar à insegurança do traço, porém aceita o desafio, persiste na pesquisa e encontra seu desenho.

O desenho número 36, a grafite, foi apresentado no início das aulas em 1996. Durante este ano, produziu vários desenhos e um óleo sobre tela e, sua produção não parou com sua saída da escola em 1997. O desenho número 37 é o resultado de sua pesquisa em 1998. Neste mesmo ano, foi selecionada em concurso estadual, para ilustrar o livro infantil *Um Dia Atrapalhado*¹⁰.

Na ilustração de número 38, podemos conferir a evolução do seu desenho através da liberdade com que usa as cores, a segurança do seu traço, a despreocupação com perspectiva rígida sem, no entanto, deixar que isto interfira na composição. Outros pontos a serem observados, são a forma como trabalha o espaço, como o seu desenho dialoga com o texto e como consegue dar expressão aos personagens. Atente para a mesa da ilustração 38 que possui, basicamente, os mesmos elementos do seu primeiro desenho.



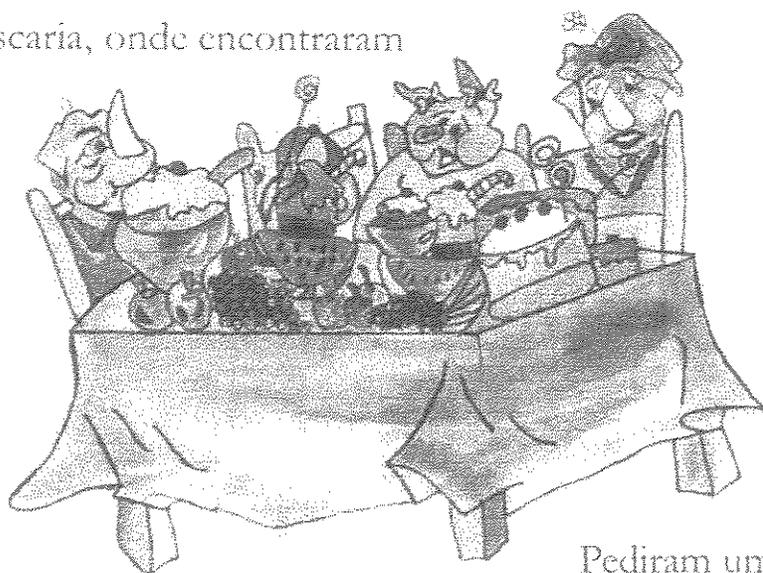
36 - 1º desenho apresentado em 1996

¹⁰ Nathália S. Fernandes, Coleção Bichos Trapalhães, Ed. Companhia da Escola, 1998.



37 - Desenho à lápis de cor e canetinha (50x60 cm) 1998

Foram a uma churrascaria, onde encontraram
a tia Maria.



Pediram um
bife a milanesa, e o garçom serviu uma sobremesa.

38 - Ilustração do livro infantil "Um dia atrapalhado" - 1998



Assim como ocorrem mudanças significativas com o desenho, ocorrem também em relação às demais linguagens expressivas, especialmente a corporal, manifestas através do teatro, da expressão corporal e da dança que, serão abordadas e analisadas nas próximas metáforas.

3.2 - O QUE PODE O CORPO QUANDO ABREM-SE JANELAS?

"Há cortinas espessas na janela
e muito medo na penumbra da sala
e aquele bater de asas
insistente na manhã.
As asas insistem.
Se pudesse saber
quem lhe faz essa música alada!...
Entreabre a cortina.
Por uma fresta, Pégaso espera.
Maior que a surpresa, o medo.
A cada manhã, o sol entra pela janela
e com ele, a imagem mais iluminada.
Um dia, a cortina toda se abre.
As coisas nunca mais serão as mesmas.
No dorso de Pégaso se foi, pegando o azul."

Célia Pardal¹¹

¹¹ Mãe da aluna Isabela Jacinto, escreveu a poesia inspirada no presente trabalho.

Uma janela em geral se abre de dentro para fora. Para quem está do lado de fora, cabe chamar pelo nome o que está do lado de dentro, dizer-lhe coisas que lhe desperte o desejo de abrir a janela, olhar através dela e descortinar a paisagem.

Assim pode se dar também com o trabalho corporal. É mais difícil despertar o prazer quando se faz algo apenas por obrigação. É melhor sentir desejo, experimentar e abrir-se à descobertas, traduzidas na voz da aluna Kelly:

Todos faziam e não tinha aquele esquema 'não quero' ou 'estou sem vontade'. Foi prazeroso para todos porque era uma atividade diferente e sem cobranças. Sem cobranças acabamos fazendo os trabalhos para nós mesmos e nos interessamos mais. (Kelly C. Caetano, Escola Curumim, 1997).

Com esta fala, abro janelas para o capítulo e para nossa reflexão, uma vez que, para ser prazeroso, ao aluno talvez seja melhor sê-lo antes ao professor. Da mesma forma, para abrir janelas ao educando é necessário que nossas janelas estejam abertas, a fim de produzirmos um olhar informado, dando asas aos nossos desejos e buscando caminhos para alçar vôo.

Nosso vôo se viabiliza quando se aprende a usar as asas, a se levantar dos tombos nas primeiras tentativas, vencer o medo de tentar, e lidando com isso, não desistir nunca.

Tratando de tombos e suas metáforas, desde o episódio do primeiro "tombo pedagógico", muitas mudanças ocorreram em minha vida

profissional e a observação tornou-se mais apurada. A teoria¹² ajudou-me a entender a importância das relações interpessoais e como o trabalho corporal pode favorecê-las. Assim também o riso que, permitido em sala de aula, possibilita a construção um cenário que reduz nossas diferenças de papéis - são corpos, de professora e alunos - faz-nos lembrar que somos humanos e passíveis de acidentes e, dependendo de como reagimos, podem ser engraçados ou sermos desgraçados por eles.

Dos muitos risos e acidentes, dentro e fora da sala de aula, procurei transformá-los em matéria de criação artística, embora algumas vezes trouxessem mais angústias e dúvidas, uma vez que explicitavam minhas limitações, o que me obrigou a buscar e aprender cada vez mais. Assim se constituiu o trabalho docente da professora pesquisadora.

Algumas das minhas angústias, já expostas na introdução da dissertação, em relação ao comportamento corporal dos alunos e suas reações, observadas durante o processo de trabalho, puderam ser melhor compreendidas a partir de Flora Davis¹³ que afirma:

O tato é provavelmente o mais primitivo dos sentidos (...) Em nossa sociedade, por volta dos cinco ou seis anos, as crianças começam a tocar e a serem tocadas com menor frequência, mas na puberdade, parece que elas se tornam novamente ávidas daquele contato físico, começando a praticá-lo com amigos do mesmo sexo e, depois, com o sexo oposto. Para os meninos, esse contato adolescente com o mesmo sexo parece possível somente através da prática de esportes. (DAVIS, 1979: 137)

¹² Entendo aqui por "teoria" as leituras que fiz para este trabalho e que informaram as análises da minha prática docente.

¹³ Jornalista e pesquisadora, reúne em seu livro sobre comunicação não-verbal os trabalhos e pesquisas nesta área, de psicólogos, psiquiatras, antropólogos e cientistas em diferentes países.

Esta afirmação corrobora minha observação nesses vinte anos de magistério, pela preferência dos adolescentes, especialmente do ensino médio e últimas séries do ensino fundamental, por teatro ou expressão corporal.

Não foi tarefa fácil encontrar meios para desenvolver o projeto específico deste trabalho. A jornada diária é bastante extensa, faltam tempo e recursos para estudos e cursos, além da escassez de produção voltada para o trabalho corporal em Educação Artística. A estas dificuldades somam-se todas as pressões, apontadas anteriormente, sobre o professor de arte e o seu ofício.

Assim, fui buscando ano a ano, cursos e leituras em que pudesse entender não só esta preferência dos alunos, mas também o trabalho corporal como facilitador da expressão plástica.

Outra tarefa bastante difícil é justamente escrever sobre este trabalho. Por isso, recorro novamente a Manoel de Barros que já escreveu o que eu gostaria de dizer:

Acho difícil falar do que faço. Pois sempre que faço é com o corpo. E o corpo é traçoeiro e o corpo decai. (BARROS, 1996: 212).

Apesar destas dificuldades, tentarei ser clara e objetiva, pois é preciso explicitar que o trabalho corporal desenvolvido com os alunos faz parte do trabalho expressivo em Educação Artística.

Traçando um paralelo entre as áreas da Educação Física e da Educação Artística, poderíamos afirmar que na Educação Física o corpo

é o centro do trabalho e na Educação Artística, é um dos componentes da expressão artística. É o facilitador para esta expressão, o gesto no papel vem da corporificação desse gesto, da vivência, por isso, o corpo na ponta do lápis ou na porta do palco.

Gostaria de deixar explícito que o trabalho corporal é constitutivo das atividades, tão significativo e relevante quanto outro trabalho expressivo, e não um acessório para este, uma vez que, é através das atividades corporais que o aluno passa a conhecer melhor suas possibilidades expressivas, suas potencialidades e pode optar pela linguagem com a qual se identificou.

O trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Artística, em nenhum momento, depende da alteração do programa do professor de Educação Física em função das atividades, como acontece com muitos professores de outras disciplinas em relação aos conteúdos do ensino de artes. O que pode ocorrer é uma integração entre as disciplinas, o que implica trabalho interdisciplinar com resultado muito bom para as duas áreas e para os alunos, uma vez que o corpo é o fio condutor, e nenhuma das disciplinas perde sua especificidade.

Neste sentido, várias experiências com resultados positivos foram desenvolvidas em diferentes escolas, com Educação Física e também com outras disciplinas como Literatura e Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Geografia e História. Documentos oriundos delas ilustrarão o texto para explicitar melhor este trabalho, já que o corpo é a base para o desenvolvimento da sensibilidade em relação à arte e suas manifestações, e também o "locus" no qual o aluno vai encontrar uma expressão pessoal.

Como nada acontece da noite para o dia, também, este trabalho é lento, cuidadoso, respeitando a individualidade e o ritmo de cada aluno. Do contrário, seria inibidor e constrangedor. Daí o sentido de que se inicie pelos sentidos, muitas vezes excluídos do ensino.

Nas primeiras atividades, trabalhamos com odores, com o paladar, com o tato e a audição, procurando deixar em menor evidência a visão, para favorecer o apuro dos demais sentidos. Isto poderá amenizar a lacuna entre o que percebemos e sentimos e a comunicação e expressão dos nossos sentimentos.

Muitas vezes, ao entrarmos em contato com obras de arte, encontramos dificuldade de nos expressar por palavras, sobre qualidades percebidas e sentidas, por não ser a linguagem verbal a via direta para o contato sensorial com a realidade, conforme salienta Arnheim:

Somos herdeiros de uma situação cultural que, além de ser insatisfatória para a criação da arte, ainda encoraja o modo errado de considerá-la. Novas experiências e idéias tendem a ser comuns mas não profundas, ou profundas mas não comuns. Temos negligenciado o Dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações.(...) A capacidade inata para entender através dos olhos está adormecida e deve ser despertada. (ARNHEIM, 1980: X).

Arnheim se refere à visão, ouso ampliar para os sentidos todos, uma vez que estão conjugados na nossa comunicação. Paralelamente, muitos teóricos, entre os quais, Lowenfeld & Brittain; Pareyson; Merleau Ponty e o próprio Arnheim, indicam que os sentidos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento estético e à construção da percepção, da sensibilidade. Entretanto, as dificuldades em se

trabalhar com os sentidos são muitas. Uma delas encontra-se em nosso sistema educacional cujos currículos excluem os sentidos e as experiências perceptuais. No processo educacional, aprofunda-se o modo dicotômicos de ser:

Ray Birdwhistell¹⁴ afirmou que os americanos tendem a pensar sempre em termos dicotômicos (branco/preto; bom/mau; verbal/não-verbal) e, freqüentemente, insistem em fazer distinções ilógicas entre corpo e mente. Inevitavelmente, eles consideram boas, claras e indiscutíveis os produtos e as percepções derivadas da mente, enquanto que as originárias do corpo são marcadas de suspeitas e desgosto. (DAVIS, 1979: 140)

Assim acontece em nossas escolas, em que o importante é aquilo que se produz a partir do raciocínio lógico, das ciências exatas. O trabalho corporal, as artes e suas manifestações, não são considerados produções mentais, separa-se o corpo da cabeça, obriga-se a criança a passar horas sentada, mal acomodada uma atrás da outra, sem ouvir a necessidade de seu corpo, sem que possa ao menos espreguiçar para relaxar a coluna e conseguir se concentrar na explicação do professor¹⁵. E, se prestarmos atenção, constataremos que poucos, ou quase nenhum professor tem esta preocupação, muitas vezes nem com seu próprio corpo, o que nos remete a João Batista Freire que chama a atenção de quem convive nas escolas para que matricule também o corpo do aluno e não só a sua cabeça.(cf Freire, 1989).

Buscando essa inteireza o que encontrei, de fato, nas escolas foi descaso para com os sentidos, com o corpo e suas possibilidades expressivas e um certo olhar "desatento", habituado à velocidade de

¹⁴ Antropólogo considerado "Pai da Cinética"

¹⁵ Ver a esse respeito o estudo de Kátia Maria da Silva, presente em sua dissertação de mestrado: O Corpo Sentado: Notas críticas sobre o corpo e o sentar, 1994.

imagens, de informações e à influência de determinados padrões visuais como a formatação de programas televisivos, jogos eletrônicos, filmes de animação, comerciais e que resultam na repetição desses elementos em suas produções nas aulas de arte.

Esta reflexão vai ao encontro da composição musical *Esquadros*, na qual ecoam parte de minhas preocupações. Tanto em relação a esse "olhar enquadrado", quanto ao olhar e ouvidos atentos às cores, formas e sons das cidades, seus personagens, solitários e solidários e o que nos sobra de humanidade:

Eu ando pelo mundo prestando atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodovar
Cores de Frida Kahlo, cores
Passeio pelo escuro,
eu presto muita atenção no que meu irmão ouve
E como uma segunda pele, um calo, uma casca,
uma cápsula protetora
eu quero chegar antes
pra sinalizar o estar de cada coisa,
filtrar seus graus
Eu ando pelo mundo divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome dos meninos que têm fome

Pela janela do quarto,
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
(quem é ela, quem é ela?)
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle...

(Esquadros, de Adriana Calcanhoto)

Nesse ponto reafirmo a importância do Arte-educador uma vez que o trabalho docente consiste em organizar o processo de crescimento como "catalisador" de experiências perceptuais significativas e para tanto, precisa conhecer essa capacidade de

entender através dos sentidos, investigá-la, pois pode estar adormecida e viabilizar o despertar da mesma, sugerido por Arnheim.

Como despertá-la é um dos grandes desafios do professor pesquisador uma vez que é preciso ter intimidade com essa capacidade se quiser levá-la a outrem entre os quais, o próprio educando.

Lowenfeld & Brittain (1979) afirmam que a aprendizagem somente pode processar-se através dos sentidos e mesmo sendo óbvio esse enunciado, suas implicações são ignoradas no currículo em ação dos estudantes, distanciando-os cada vez mais da confiança em seu próprios sentidos, perdendo-se a possibilidade de um envolvimento de natureza física ou sensorial. Trata-se da interação da criança e do seu meio através dos sentidos que estabelece a diferença entre investigar ou retrair-se comprometendo a capacidade de observar e apreciar as qualidades nos objetos. A esta interação, Lowenfeld denomina "sensibilidade visual" e esta não se restringe ao reconhecimento de objetos, mas significa uma discriminação consciente de diferenças e pormenores destes.

Desse modo, podemos afirmar que a visão apreende padrões estruturais significativos na construção do que chamamos "percepção", portanto, aspecto essencial a ser trabalhado pelo professor de arte.

Lowenfel & Brittain afirmam ainda, que a capacidade intelectual do ser humano está relacionada com uma multiplicidade de fatores, incluindo também o perceptual e que os sentidos constituem, notadamente, o primeiro estágio de aprendizagem. Assim, a lapidação

da sensibilidade perceptual torna-se parte fundamental no processo educacional criativo.

Trata-se de organizar um processo pedagógico no qual todos os potenciais do indivíduo (pensamento, sensibilidade...) possam ser igualmente desenvolvidos. O que podemos chamar de sensibilidade estética diz respeito aos sentimentos, às emoções e até mesmo ao que existe de mais próprio nas experiências do indivíduo, embora se façam notar dentre as mesmas, fatores como os cognitivos e os sócio-culturais.

Apostando num trabalho educacional no qual a educação estética e a sensibilização para a arte sejam construídas através das vivências, das possibilidades expressivas do corpo e da confiança em si e nos seus pares, é preciso entender qual a concepção estética pela qual optei e que pode ser explicitada:

como sendo o meio de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção em uma expressão que comunica a outrem esses pensamentos e sentimentos. (...) o desenvolvimento estético manifesta-se por uma capacidade sensitiva para integrar experiências em um todo coeso. (Lowenfeld & Brittain, 1977: 47).

Por um lado, Lowenfeld & Brittain (op. cit.) dinamizam o trabalho educacional para um projeto de natureza sensorial, cujas bases de aprendizagem estão fundamentadas sobre os sentidos e experiências sensoriais. Por outro lado, a continuidade desse processo educacional está sujeita a quebras advindas de fatores de ordem social, por exemplo, a estruturação dos currículos escolares, podendo provocar rupturas e suscitar dicotomias, tais como racional/intuitivo (S. Rouve,

1984), irreflexivo/intencional (H. Osborne, 1970), intelectual/estético (I. Kant, apud Osborne, 1970), consciente/intuitivo (H. Read, 1976) e natural/intelectual (L. Pareyson, 1984).

Este todo, explicitado por Lowenfeld & Brittain, pode ser melhor compreendido através de Bakthin, que amplia esta concepção de estética:

Do ponto de vista da estética, o importante é que sou, para mim mesmo, o sujeito de qualquer atividade, seja ela qual for - visão, audição, percepção, pensamento, sentimento, etc. -, e procedo, por assim dizer, de mim mesmo em minha vivência que é orientada para a frente de mim, para o mundo, o sujeito. (...) e todo o resto do mundo que, para mim, é não só objeto de conhecimento e de sentimento, mas também objeto de vontade e de emoção. (Bakthin, 1997: 57).

Destaca-se, assim, a relevância do trabalho progressivo e o uso cada vez mais acurado de experiências perceptuais. Pareyson (1997), afirma que a experiência é, ao mesmo tempo, objeto de reflexão e de verificação do pensamento e o pensamento é, ao mesmo tempo, resultado e guia da interpretação da experiência.

O que nos interessa é reter a multiplicidade de experiências em arte (tanto de produção quanto de apreciação de formas artísticas), que constituem a educação estética e a remete para além do mero sentimentalismo ou da simples acumulação erudita de fatos, pois através de experiências artísticas colocamos em atividade processos mentais de cognição:

Afirmar a intelectualidade da arte é afirmar seu valor cognoscitivo, entender que há presença da razão no trabalho artístico. Della Volpi mostrou que a arte é apenas semanticamente diferente da ciência ou da história. A arte é uma modalidade do saber já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração,

comparação, generalização, dedução, indução, esquematização.
(Castanho, 1982: 17-18).

Nessa concepção, o desenvolvimento estético pode ser entendido como processo ativo e interativo de percepções que se manifestam entre um indivíduo (grupo de percepções cognitivas, sensoriais, imaginativas, mnemônicas...) e um certo objeto, entre o indivíduo e as mais variadas forças sociais (Estado, Religião...), entre a sociedade em geral e a obra de arte (mercado de obras...).

Além disso, tal concepção vem reforçar a afirmação da arte como área do conhecimento humano, já discutida anteriormente, e que me levou a levantar a hipótese de que no processo educacional, há uma interação entre educador/educando que pode ser provocadora de experiências perceptuais criativas, conforme constatei nas entrevistas já expostas anteriormente e ainda em outras que apresentarei a seguir, tratando especificamente do trabalho corporal.

3.2.1 - PALAVRA EXPRESSA?

É muitas vezes difícil de explicitar através de palavras o trabalho corporal realizado no ensino, uma vez que são atividades vivenciadas e sentidas por alunos e professora pesquisadora. Daí recorrer a

entrevistas para, distante no tempo, podermos re-significar esses processos.

Os alunos também manifestam a dificuldade de expressar em palavras o que vivenciamos nas aulas.

Ao entrevistar a ex-aluna do CEFAM(1988/89), Daniela da Cunha Gramani, professora do ensino fundamental e cantora, esta não se recorda de detalhes das atividades, porém, lembra com intensidade das sensações que estas proporcionavam:

Me lembro de ficar muito à vontade nas suas aulas, mas não das atividades em particular. Ficava transitando por estas linguagens. Lembro a gente desenhando casas, saindo às ruas para desenhar. Lembro das reações dos colegas, a felicidade da Kiki ao se ver criando. A felicidade era uma coisa constante. Se a atividade começa assim e terminava de outro modo, eu não lembro, mas lembro de sensações. Uma dessas atividades a gente fez na quadra. Estava deitada e tinha o céu acima de mim e você falando. Eu lembro bastante dessa sensação. (Daniela da Cunha Gramani, CEFAM, 1988)

Esta Experiência é corroborada também pelo estudante de jornalismo e ator Douglas Beiro:

Lembro das aulas que a gente fechava o olho e um conduzia o outro pela sala, tocando na parede, sentindo sua temperatura, a diferença desta com o piano. Tinha objetos e frutas que podíamos colocar na boca e sentir o gosto, o cheiro. As pessoas lembravam da avó e coisas assim. Acho isso muito forte, tem uma importância que às vezes a gente não sabe explicar. Não vai pagar o aluguel da sua casa, não vai te dar nada, aparentemente, mas vai te ajudar a raciocinar melhor, é uma coisa que eu gosto, dá humanidade. (...) depois a arte e a atividade artística se tornam parte de sua vida, de seu corpo, fica impregnada na pele, na forma de pensar. (...) o exercício dos pratos dava dinâmica para o corpo (...) o clima do grupo era afetivo, solidário, tínhamos aquele contato físico que a gente não tem fora de lá com as outras pessoas, infelizmente se você tocar alguém a pessoa assusta. (...) não

tenho nenhum material documental para te emprestar, o que tenho são lembranças interiores (...) acho que essa é a dificuldade, as pessoas querem algo concreto que seja fácil delas perceberem, querem que explique como funciona, não dá, foge da explicação com palavra. (Douglas Beiro, 21 anos, estudante de jornalismo e ator, ex-aluno do Laboratório do Ator de Campinas, 1995).

Este registro pode deixar o leitor curioso sobre como são estas atividades. Também eu, encontro dificuldades para explicar o que ocorre nesses momentos únicos de vivências e cumplicidades intensas que constituem as aulas. Poderia descrevê-las, o que talvez as tornaria friamente planejadas. As atividades são planejadas, porém, o que delas decorre, depende do professor estar atento para o que pode surgir e contribuir para o crescimento do grupo, sem que se perca a pesquisa individual. Por isso optei por utilizar as vozes dos meus ex-alunos, podendo em alguns momentos, descrever determinadas atividades, mais significativas para eles, a fim de explicitar melhor o trabalho.

Em relação a estas vivências que são, ao mesmo tempo individuais e coletivas, bem como em relação a cumplicidade necessária à aula, destaco o depoimento da ex-aluna Renata Airoidi, que consegue descrevê-las acentuando suas relações perceptivas e as conseqüências vivenciais:

as aulas eram importantíssimas, principalmente para o adolescente, porque colocavam questões, colocavam a pessoa de frente com ela mesma. Era uma busca muito pessoal. (...)cada um viajava na sua história mas ao mesmo tempo estava tendo contato com arte, o que acho fundamental na vida de todo ser humano. Eu lembro dos relaxamentos. Colegial é uma coisa super tensa, a gente fica cheio de prova e, no final da aula, a professora colocava aquela música maravilhosa que ficou na memória (cantarola um trecho de "Dream" de David Samborn). A gente embarcava na imaginação e isso no cotidiano da escola era um momento que ultrapassava a sala de aula. A hora que terminava o exercício todo mundo se olhava e já não se olhava mais

com o mesmo olhar. Era um olhar que trazia um pouco de cada um. A gente se tornava mais cúmplice um do outro. (...) Os exercícios de percepção corporal foram muito importantes porque na escola a gente não tem muito contato com o corpo, com as pessoas. Não só da escola, acho que isto está cada vez mais sendo dificultado no dia a dia. As pessoas não se abraçam mais, não se tocam e às vezes você encosta no ombro de alguém e parece que ele levou um choque. Lá a gente tinha essa possibilidade massageando o corpo do outro. Isto fazia com que a gente criasse essa cumplicidade para aula. Todo mundo ia aprendendo essa relação com o outro. (...) era uma coisa assim: tanto os alunos mais indisciplinados quanto os mais travados, nestes momentos, quebravam barreiras e faziam trabalhos juntos. Era onde realmente se davam os trabalhos coletivos. (Renata Airoidi, atriz, ex-aluna Colégio Rio Branco de Campinas, 1991).

3.2.2 - PROVOCANDO RUPTURAS NA MONOTONIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CRIANDO VÍNCULOS

Essa dificuldade em explicar com palavras o trabalho corporal, deve-se à sua natureza mais próxima da vivência e sua conseqüente expressão pessoal. Aparece em muitas entrevistas como um "trabalho diferente". Não existe uma explicação única e nem sempre usam a mesma palavra para designar os eixos organizadores do processo de união das categorias, se assim pudermos dizer, trabalhadas em aula tais como a 'cumplicidade', por exemplo, que André Volpe a traduz como vínculo e Bruno Cordeiro, na mudança de atitude:

As coisas que eu mais me lembro dessa época são as aulas de Educação Artística. Sempre que paramos para conversar com amigos que estudaram juntos, lembramos de como as aulas eram diferentes e dos trabalhos que fazíamos. Tínhamos exercícios muito legais como aquele que saltávamos de cima da mesa, ou o que ficávamos de gangorra e o

outro ia empurrando ou ainda aquele de tato em que a gente se conhecia melhor não era?. Isto criou um vínculo com quem a gente trabalhava. (...) todo mundo gostava, assistia e participava da aula. Eu adorava Ter aula de arte de artes nessa época. Achava super bom, tão diferente de outros anos que não dá nem para comparar. (André Luiz Volpe, Publicitário, Ex-aluno do Colégio Rio Branco, 1991).

Era um trabalho diferente e todo mundo gostava. Ninguém agüentava mais ficar sentado desenhando e pintando desde a 1ª até a 8ª série, sempre igual, então mudou a professora e mudou todo o trabalho. As aulas passaram a Ter outra visão do que é a arte. (...) Isto foi legal e bastante, garanto que mudou bastante a vida de muita gente. Eu lembro que tinha quatro colegas que odiavam Educação Artística e depois que mudou a proposta, esperavam chegar a aula, ficavam contando no relógio (...) eram aulas que ninguém matava. (Bruno Burato Cordeiro, Estudante de Odontologia, Ex-aluno do Colégio Rio Branco, 1991/1992).

Outras vozes apresentam as atividades corporais como um marco das aulas, como uma experiência vivida fortemente e que provocaram mudanças na maneira de ver as aulas de Educação Artística e a própria arte. Optei por colocá-las numa seqüência para em seguida explicitar ou discutir questões envolvendo os teóricos com quem dialoguei, ou ainda, através de fotos que falam pela imagem *capturada*.

Todas as atividades corporais e de dramatização foram excelentes e inéditas para mim. (...) utilizar o corpo como veículo de expressão e conhecimento foi maravilhoso. Pena que meu curso de Educação Artística no 3º Grau tenha sido voltado exclusivamente para as Artes Visuais, pois sinto muita falta de ter uma formação básica em música, teatro e dança (...) durante meu trabalho com os alunos de 2º Grau. Confesso que minhas aulas ficam bastante restritas às artes visuais mesmo sabendo da importância em estimular a criação por meio das diferentes 'linguagens'. (...) a professora, sempre muito divertida e estimuladora durante as aulas, sabia deixar-nos bastante confiantes na nossa capacidade de expressão. Gostava bastante de sua maneira de levar as coisas, permitindo em primeiro lugar a vivência artística e em seguida a reflexão educativa sobre ela. Agindo deste modo conseguia articular nossa vivência com a nossa futura atuação enquanto educadoras. (Mara Rosângela Ferraro, professora de Educação Artística, ex-aluna do CEFAM, 1989).

Esta colocação de "aula inédita" também é a forma como os alunos encontravam para dizer da mesmice das atividades até então vivenciadas em Educação Artística, quase sempre reduzidas ao artesanato ou desenhos livres, já ditas acima por Bruno Cordeiro e expostas com frequência em outras entrevistas, destacadas nas vozes de Fabíola, Simone e Gilmara, revelando a importância do toque, as multiplicidades de ser e expressar:

a professora nos ensinou a não ter medo do nosso corpo, a não ter medo do outro, saber entender, saber mexer, saber lidar com o corpo. Acho super importante, não só pela questão de quando se está cansada mas para entender algo, (...) buscar soluções dentro de e oitô: mim. Acho que essas coisas a gente aprendeu e aprendeu bem. Se conseguimos algum resultado no CEFAM, foi principalmente por causa das aulas de Educação Artística.(...) E o toque? O toque de um no outro. Porque a gente não tem esse toque? Quem toca? Ninguém se toca! As pessoas têm medo de se tocar. (Fabíola, ex-aluna do CEFAM,1988/89).

na hora que você principia nesse trabalho corporal, descobre tudo isso. Você se solta mais dentro desse mundo. O mundo tem muitas imagens, muitas figuras e aí você descobre que pode ser, não uma coisa só, mas um pouco de tudo. Pode desenhar um pouco de tudo o que você vive, o que você vê. E, o teu corpo faz parte desse contexto. Você também aprende a compartilhar e ter cumplicidade com seus companheiros. (Simone, ex-aluna do CEFAM,1988/89).

a professora mostrou como a gente pode e tem controle do nosso corpo, das nossas emoções e isso fez com que a gente crescesse, não só como pessoa mas também como profissional da área de Educação.(...) Mostrou que a gente tem possibilidades, despertou o artista, o equilibrista, o cantor, o dançarino. (...) A gente aprendeu a criar, ou melhor, começou a perceber, esta é a palavra, perceber que a arte não se limita ao papel e ao lápis. (Gilmara Kataushi, Prof^ª. do Ensino Fundamental, ex-aluna do CEFAM, 1991).

3.2.3 - O CORPO FALA

Talvez o uso das palavras "percepção" e "sensibilização" nestas citações e ao longo do texto, incomode ao leitor pela própria definição destas, ou indefinição, carregadas de senso comum, porém são muito recorrentes na fala dos alunos e, provavelmente, seu significado tenha se construído para cada um, ao longo do trabalho em sala de aula. Novamente, ela aparece na entrevista do ex-aluno Leonardo Val De Casas:

a professora desenvolveu um trabalho de percepção corporal e sensibilização usando comida, cheiros, texturas, paladar. Usou sino para a percepção auditiva, temperatura do ambiente para sensibilização corporal, toque e também exercícios como fechar o olho e andar pela sala, usando a percepção espacial. O que ficou para mim, foi que comecei a dar menos credibilidade à razão e descobri que o corpo também pode trazer algum tipo de sabedoria. Nas saídas para museus e teatros, comecei analisar menos e sentir mais, (...) eu me transpunha para aquele tempo.(...) eu nunca tinha lido nada sobre o Teatro Municipal de São Paulo e quando fomos ver o Stagiun, me sentei naquela poltrona de veludo, vi os camarotes e toda a pompa do teatro, saquei que ali havia algo de social e fui atrás disto e era isto mesmo! Isso é que é legal nestes exercícios de percepção: você saca algumas coisas que o raciocínio analítico sozinho não te fornece. (Leonardo S. Val De Casas, estudante de Filosofia, ex-aluno do Laboratório do Ator de Campinas, 1994)

Outra palavra bastante usada por eles é sensorial que a Adriana destaca em sua entrevista:

Várias coisas me marcaram muito. Uma delas foram os exercícios sensoriais de cheiros e toques. (...) a gente fez o trabalho com os pratos e com músicas. Foi muito importante porque procurávamos sentir em que parte do corpo aquela música nos tocava. Foi uma

experiência muito diferente do que estamos acostumados. Em relação ao trabalho corporal, aprendemos muito com coisas simples que enriqueceram meu trabalho enquanto atriz (...) cada aula era uma experiência. Não era uma coisa de você estar decorando. A gente sentia e aprendia. Aprendia de verdade porque experimentava as coisas entende?. (Adriana Marques Barja, atriz, ex-aluna do Laboratório do Ator de Cps, 1995)

Faz-se necessário abrir parênteses e esclarecer que estes alunos, embora não o sejam de escolas de educação formal, o trabalho realizado com eles é o mesmo das escolas formais e estes, como os demais alunos, apresentam forte resistência em relação à Educação Artística e à História da Arte. Geralmente tiveram contato com a disciplina através do artesanato, completamente desvinculada da arte o que pode gerar fragmentação na interpretação e um certo descuido com as demais linguagens artísticas.

Estas atividades, instigavam, não só os alunos a participarem como também as pessoas de nosso convívio, como nos mostra a fala da funcionária Shirley:

sempre quis participar dos relaxamentos mas nunca deu certo e para mim faz falta. Lembra-se dos pratos?. (Shirley Gama L. Corrêa, funcionária do CEFAM no período em que trabalhei-1988/1995)

Todas estas vozes, trazem consigo um quê de contentamento com o trabalho desenvolvido, com as descobertas pessoais e o que estas desencadearam em suas vidas, seja no campo pessoal ou profissional. Acredito ser este o papel do arte educador que pesquisa sua prática: apontar caminhos, caminhos estes que estão muito mais dentro de cada um; favorecer essa busca através de atividades que possibilitem uma identificação e que sejam significativas para o educando e, finalmente,

abrindo janelas, ensiná-los a desejar o vôo e alçá-lo, no momento mais propício, com suas próprias asas.

3.2.4 - AS IMAGENS FALAM

Para mostrar um pouco deste trabalho, lançarei mão de fotos que trazem no seu registro um pouco do clima da sala de aula, das atividades, especialmente a dos "pratos" muito apreciada pelos alunos, independente de sexo, idade ou classe social, conforme detectamos na recorrência aqui já exposta.

Outras atividades, também registradas, serão apresentadas porém não tratarei de todas, deixarei que as imagens passem ao leitor um pouco do que significa este trabalho corporal e a comunicação não verbal, tendo consciência de que ainda muito há por se discutir e aprofundar, pois os processos envolvidos nas aulas são bastante complexos.

Sabemos que os estudos e teorias sobre a comunicação não-verbal, ou seja, dos sentidos, são relativamente recentes. Embora em algumas áreas os avanços sejam significativos, como por exemplo, o tato e a visão, em outras, ainda que os resultados sejam consistentes, serão necessárias mais pesquisa (Davis, 1979: 128-140). Portanto é preciso cautela ao se fazer afirmações.

O que apresento são observações colhidas no meu percurso profissional que ao longo desses anos, foram registradas, questionadas, analisadas no confronto com teóricos e sistematizadas, resultando em produções artísticas e agora em saberes docentes que repartem sua jurisprudência privada para construir uma jurisprudência pública.

Neste confronto encontrei pesquisas, ainda restritas, sobre o olfato porém com resultados bastante significativos. Segundo Davis (1979), pode-se afirmar que os centros olfativos do cérebro são mais antigos e mais primitivos que os centros visuais e que cada indivíduo tem sua assinatura olfativa, por isso os cães conseguem rastrear pessoas.

Outra afirmação da mesma autora é de que as crianças nascem com o olfato bastante sensível, mas aprenderão a reprimi-lo mais tarde, por questões de sobrevivência. Segundo o antropólogo Edward Hall, citado por Davis (1979), caso tivéssemos o olfato acurado como os animais, estaríamos sujeitos, permanentemente, à variações emocionais que ocorre nas pessoas ao nosso redor, devido à substâncias odoríferas denominadas 'feromonas' que exalamos. A raiva de algumas pessoas, por exemplo, pode ser percebida pelo cheiro.

Para o trabalho que desenvolvo, o olfato entra em cena como os demais sentidos, uma vez que traz imagens que facilitam, por exemplo, o desenho de alunos com dificuldade em imaginar ou visualizar cenas e também tem sido importante no reconhecimento do outro e do espaço.

Usualmente, nos primeiros exercícios, as atividades são feitas de olhos fechados começando pelo reconhecimento de odores¹⁶ de temperos, frutas e fragrâncias comuns em nosso meio, que têm confirmado a capacidade, quase lendária, dos perfumes (e odores em geral) em despertar recordações. Neste ponto, recorro a fragmentos do romance *O Perfume* que ilustram essa capacidade:

Fechou os olhos e concentrou-se nos cheiros que lhe vinham do prédio em frente. Estavam aí os cheiros dos barris, vinagre e vinho, depois as centenas de pesados cheiros do depósito, depois os cheiros da riqueza, que transpiravam dos muros como fino suor dourado e, por fim, os cheiros de um jardim, que devia ser do outro lado da casa. Não era fácil captar esses suaves aromas do jardim, pois eles só perpassavam em finas estrias por cima das cumeeiras da casa para descer até a estrada. Grenouille localizou magnólias, jacintos, troviscos e rododendros...mas parecia haver ainda alguma outra coisa, algo fantásticamente bom que odorava nesse jardim, um cheiro tão extraordinário quanto ele em sua vida ainda não - ou sim, somente uma única vez - sentira ao seu nariz... (...)Fechou novamente os olhos. Os aromas do jardim caíram sobre ele, nítidos e em contornos precisos como as estrias coloridas de um arco-íris. E aquele odor, o mais precioso, aquele que lhe importava, estava entre eles. (...)Grenouille via a jovem diante de si, sua imaginação olfatória, como em uma imagem: não ficava parada, quieta, mas pulava para lá e para cá. (Süskind, 1985: 177-178).

Os odores trazem à memória cenas, segundo os alunos, "como se fossem um quadro vivo". É o que tento passar através das fotos de número um e dois, cuja importância está, não apenas no que elas flagraram, mas na situação que levou ao seu registro e que passo a relatar:

No meu primeiro contato, os alunos da 5ª série da Escola Curumim em 1996 ficaram sabendo que eu tinha um neto, o Victor. Acharam estranho por eu não ser aquela avó convencional, de cabelos brancos e

¹⁶ No sistema educacional Montessoriano, existem os "potinhos" de odores com este fim.

óculos. Queriam que eu provasse que era avó, fazendo algo que elas fazem.

Propus o "Bolinho de Vó", que faço para o meu neto, receita de minha bisavó. A proposta foi logo aceita já que podíamos usar a cozinha da escola.

Cada aluno trouxe um ingrediente, aprenderam a receita e puseram, literalmente, a "mão na massa". Os bolinhos foram "esculpidos" ao modo de cada um. Era como se brincassem com massa de modelar. Além disso, a conversa informal durante a culinária, foi vital para o entrosamento. Eu acabava de chegar nesta escola após anos de vivências curriculares desastrosas para os alunos, com diferente professores de arte. Como consequência os alunos, em geral, apresentavam forte resistência à Educação Artística.

Enquanto preparávamos o bolinho, falei sobre minha infância e como o cheiro dos bolinhos acabava com qualquer brincadeira. Isto os animou a falar de sua convivência e seus passeios na casa dos avós. A mesa foi posta distante da cozinha, para conferirem a "verdade" sobre o cheiro e perceber como salivavam. Falamos também da importância do olfato para o paladar, além de aproveitar o gancho para falar e fazer fotografia.

Foi uma atividade prazerosa, que pode ser conferida na expressão facial e nos gestos das crianças registrados nas fotos de números 01 e 02. Além disso, teve repercussão muito boa na escola e mesmo entre os pais. Com essa atividade conseguimos quebrar o gelo inicial e "abrir janelas" para os próximos trabalhos. (memórias da professora pesquisadora, 1998).



01 - Alunos da 5ª série da Escola Curumim de Campinas, 1996, na atividade culinária "Bolinho de Vó".



02- Detalhe da referida atividade



3.2.5 - DOS SENTIDOS À PRODUÇÃO CÊNICA E PLÁSTICA



03 - Jogos Teatrais - "Marionetes" - Alunos da 1ª série C do CEFAM - 1991

Nesta atividade, que chamamos de "Marionetes", o registro mostra uma fase intermediária de exercícios, na passagem dos trabalhos com os sentidos para a produção plástica e cênica.

Após trabalharem a questão espacial e corporal, formam pares e se movimentam como se um fosse marionete do outro. Acontecem momentos únicos de interação que exige muito de cada aluno. Um movimenta o outro sem tocá-lo mas deve se colocar no lugar deste, antes de puxar o fio imaginário, para saber que parte do corpo mover com aquele "toque" simulado.

Há muita sincronia e uma alegria contagiante nas descobertas, o que favorece os próximos trabalhos, tanto da criação e montagem de um pequeno texto, no qual os exercícios anteriores serão utilizados na história. Além disso os exercícios anteriormente descritos são utilizados nas atividades de equilíbrio, especialmente a dos "pratos".

Isto me remete a Larrosa (1998), e Snyders (.1982). Ambos pontuam o sentido da alegria nas atividades escolares. Também, Flora Davis (1979) nos lembra da importância do toque para a comunicação não-verbal, da proximidade e da inevitável experiência recíproca. A pele, mesmo através das camadas de roupa, provoca, de imediato, o conhecimento de ambas as partes:

A sensação que o homem experimenta através da pele, é muito mais importante do que se pode imaginar. Prova disto é o surpreendente tamanho das áreas tácteis do cérebro, tanto as regiões sensoriais como as motoras. Os lábio, o dedo indicador e o polegar ocupam uma área desproporcional no cérebro. Claro que era de se esperar que a pele, como maior órgão do corpo, deveria dispor de um espaço considerável no cérebro. No entanto, uma das regras gerais da neurologia diz que não é o tamanho do órgão que conta, mas o número de funções que a região correspondente no cérebro deve cumprir. A experiência táctil, portanto, dever ser complexa e de grande importância. (Davis,1979: 135-136)

Esta citação pode ajudar na compreensão da importância que tais atividades e suas relações, adquirem para os alunos e para as aulas de Educação Artística, uma vez que tornam-se mais atentos ao que ocorre ao seu redor e perdem o medo de se tocar, bem como de confiar nas suas capacidades e na de seus pares.

Vale lembrar que o toque corporal produz relações entre corpos que a sociedade divide (raça, gênero, classe social) e através da

atividade feita com os alunos, provocam, momentaneamente, a "junção", a interação, conforme nos mostra a foto 04 na qual as crianças do Projeto de Iniciação Esportiva e Cultural, mantido pelo SESC/FEAC¹⁷, participam da atividade que denominamos "Bonecos de pau e de pano", seqüência das "Marionetes", se tocando com naturalidade, criando e representando estórias.



04 - Jogos Teatrais - Bonecos de pau e pano - SESC - 1998.

As fotos de número 05 e 06 ilustram como o toque se torna natural e como recorrem aos exercícios de relaxamento ou outro que os fizeram se sentir bem, independente da presença da professora e do local. Uma vez incorporados, passam a fazer parte do seu cotidiano, na busca de melhor qualidade de produção e, se assim pudermos dizer, qualidade de vida.

¹⁷ O Projeto de Iniciação Esportiva e Cultural é mantido pelo SESC - Serviço Social do Comércio e pela FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas. Atende crianças de 07 a 12 anos e é desenvolvida nas dependências do SESC Campinas, Unidade Taquaral.



05 - Alunos de diferentes séries fazendo relaxamento em grupo, durante o horário de almoço no CEFAM - 1992



06 - Jogos teatrais: Composição de Figuras no Espaço - alunas da 1ª série do CEFAM, 1991

É Flora Davis, mais uma vez, que contribui com suas pesquisas para mostrar como essas relações se constroem desde a primeira infância e sua importância na construção dos signos:

O bebê explora o mundo pelo tato. É dessa forma que ele descobre onde termina seu próprio corpo e onde começa o mundo exterior. Quando começa a se mexer, o sentido tátil é seu primeiro guia. Ele vai de encontro a superfícies que o suportam ou que cedem, investe contra o calor e o frio, contra a aspereza e a maciez. Em breve, ele começa a relacionar a experiência visual com a tátil: ao ver uma parede, ele sabe que ela é dura. Mais tarde, haverá um passo adiante, quando ele aprender o símbolo, a palavra duro. Se um bebê for privado desse primeiro conhecimento através do tato, ele poderá não compreender o produto final, isto é, o símbolo, de maneira tão clara. (...) O conhecimento emocional também começa pelo tato. (Id ibid: 136-137).

Embora suas idéias sejam bastantes generalizadas, lanço mão desta citação para refletirmos sobre a importância do tato para a construção do símbolo, não só na fala como no desenho. Minhas observações, calcadas nos anos de trabalho docente, apontam para uma continuidade dessa construção, dado os resultados obtidos nos desenhos e composições, quando o olhar e o tato se tornam mais acurados.

E, tratando do olhar, nestas atividades procuramos reeducá-lo, não no sentido de ver apenas o que queremos que seja visto, mas ampliando os modos de ver, fazendo dele o fio condutor para várias atividades propiciando uma comunicação que dispensa palavras.

No exercício com os pratos, o olhar é fundamental para dar sincronia aos movimentos. No início o trabalho é individual. Cada aluno dispõe de dois pratos plásticos, ou confeccionados em jornal, que deverão ser sustentados com as pontas dos dedos. Explorando o espaço

da sala, movimentam-se orientados por músicas e tentando equilibrar os pratos, inclusive ao fazerem rolamentos no chão. À medida que se encontram individualmente, buscam pares e, acontecendo a interação, movimentam-se em sincronia. Passam a trabalhar em trios, quadras e assim sucessivamente, até que todo o grupo crie sua própria coreografia e dance. Num momento, determinado pelo grupo, livram-se dos pratos e o corpo dança a sua própria música, no seu ritmo e no ritmo do grupo.

É uma atividade que aglutina todo trabalho anterior (sensorial e espacial) e se constitui numa das experiências mais significativas para os alunos.

Dada a importância que esta atividade assumiu no trabalho docente (é recorrente em todas as entrevistas) é relevante historiar com inicie este trabalho. Nasceu do primeiro curso de teatro que fiz em 1987 com o Grupo Persona com o diretor Reinaldo Puebla. O objetivo era nos soltarmos e trabalhar o equilíbrio. Ao longo do meu trabalho, fui acrescentando exercícios incorporados dos cursos de dança teatro e música, como por exemplo, o 'foco' que trabalhamos com o olhar, mudando movimentos e atitudes nos exercícios corporais ou ainda, a exploração dos espaços físico, individual e coletivo. Além disso, passei a observar a reação dos alunos, conversando sobre a atividade e como se sentiam antes, durante e depois da mesma. Busquei na teoria¹⁸ e na prática, sustentação e orientações cautelosas para melhorar a qualidade do trabalho ganhando assim outra forma e significação.

¹⁸ Ver a este respeito o estudo de Jesus (1982), presente em sua dissertação de mestrado

Procuro vincular elementos das diferentes linguagens artísticas a esta atividade; além de estar atenta ao momento de trabalhá-la para não perder nada e ainda ampliar os elementos que favorecem a criação, da qual muitas vezes não temos o controle, uma vez que ela, a criação, extrapola a sala de aula e a disciplina Educação Artística.

Em 1989, a TV Cultura fez uma reportagem sobre o trabalho interdisciplinar no CEFAM de Campinas onde abordávamos questões temporais e espaciais. Esta atividade, parte do trabalho desenvolvido junto com o professor Alberto Barbosa, de Educação Física, foi gravada e, por seis meses, abriu o programa Escola Viva, em 1990.

O ritmo, do qual me referi acima, é trabalhado paralelo às demais atividades e é o ritmo também que propicia o sincronismo, quando ocorre a interação. Recorro à fala do Dr. Chapple do Sanatório de Rockland, Manhattan, citado por Flora Davis, para que nos auxilie na compreensão do ritmo:

O corpo humano é uma meada vasta e intrincada de ritmos que ocorrem em diversos níveis de tempo.(...) A maior parte dos sistemas internos do corpo é governada por ritmos circadianos, que são ciclos com a duração de um dia, cujo ponto alto se alcança a cada vinte e quatro horas." (Apud Flora Davis, 1979: 120).

Flora Davis acrescenta que este ciclo tem picos nos quais os indivíduos atingem sua melhor fase do dia e estes coincidem com os ritmos biológicos. Existe neles um padrão de interação que afeta os relacionamentos, especialmente quando encontramos pessoas que operam em tempos que não coincidem com os nossos. Porém, quando o ritmo é recíproco, acontece o que os pesquisadores chamam de "sincronia interacional".

A sincronia interacional é uma coisa sutil. Não se trata de simples imitação do gesto, embora isso possa acontecer às vezes, mas é simplesmente um ritmo partilhado. (...) É natural que se pergunte para que pode servir a sincronia interacional, uma vez que as pessoas virtualmente a ignoram. Condon acredita que ela seja a base sobre a qual se assenta a comunicação humana, sem a qual comunicação não seria possível. (Davis, 1979: 107).

Não podemos ignorar tais pesquisas que trazem contribuições valiosas para o ensino da arte, cujos elementos da criação artística estão na comunicação não-verbal. Elas têm me ajudado na compreensão de determinadas reações dos alunos bem como trazendo alento momentâneo para muitas de minhas dúvidas e acredito que de muitos outros professores. Essas referências têm também uma outra função no meu trabalho, que é me impulsionar a não desistir dele, implícito na fala de Mariana que reforça o quanto a atividade corporal implica em mudanças significativas no desenho dos alunos;

O que eu achei legal das aulas de Educação Artística foi que o meu desenho melhorou muito mas não foi porque a professora deu técnica de desenho como: uma linha aqui para fazer o olho outra ali para fazer a boca. Não. Foi mais que isso. Fez um trabalho para a gente se soltar e conseguir desenhar melhor. (Mariana Abreu, 8ª série - Escola Curumim, 1997).

Trabalho este, que pretendo expressar, através das fotos a seguir, objetivando partilhar com o leitor o clima das atividades e das aulas. Para analisar cada uma delas, seriam necessários capítulos à parte, inviável no tempo e espaço desta dissertação. Fica, portanto, o registro, a imagem que capturei do momento. Nelas podemos verificar também o ambiente, sempre improvisado, ou seja, no pátio, na quadra, no laboratório ou na sala de aula, onde as carteiras são amontoadas,

literalmente, em um canto para termos espaços livres e depois recolocadas nos seus lugares lugar ao final da aula.



07- Atividade com pratos - exercícios individuais de equilíbrio dos mesmos, reconhecimento espacial e rítmico. - 1º A - CEFAM - 1991



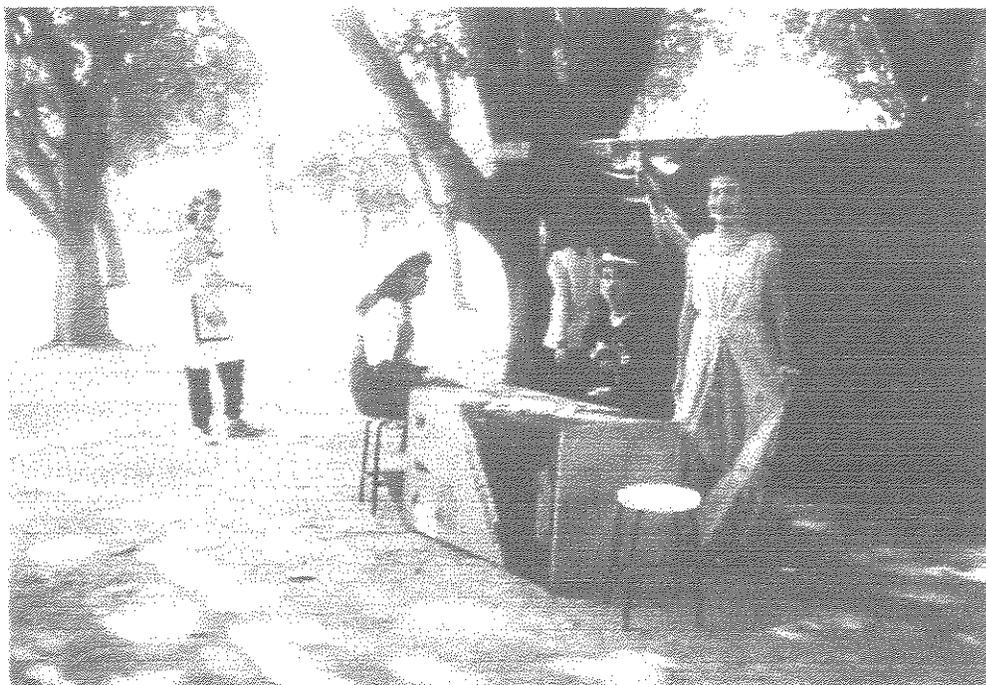
08 - Sem os pratos, dançam livremente criando uma coreografia própria, única a cada grupo. 1º B - CEFAM - 1990



09 - Final de oficina com a atividade dos pratos em que os participantes continuam a experimentar como o olhar conduz o movimento.
Semana Cultural - CEFAM - 1996.

Neste ponto, não consigo deixar de comentar sobre uma certa subversão da arte, também presente nas aulas de artes, quando se conhece, como já disse anteriormente, o objeto de trabalho e o papel do educador. Subvertemos, no melhor sentido da palavra, profanamos como diria Larrosa, 1998 ou ainda transgredimos, segundo Hernández, 1998, as regras e o espaço. Espaço que nos é negado e o utilizamos da melhor maneira possível, como pode ser conferido nas fotos de números 10 e 11.

As imagens mostram o único local de que dispúnhamos para trabalhar: as mangueiras no quintal do Colégio Rio Branco que no segundo semestre 1992, foi transformado em estacionamento.



10 - Jogos Teatrais - Colégio Rio Branco - 1992



11 - Jogos teatrais - Colégio Rio Branco - 1991

Além do espaço, podemos observar os materiais que utilizamos (isto me remete ao poema " Matéria de Poesia" de Manoel de Barros, já citado no capítulo I) e o envolvimento dos alunos nas atividades

especialmente, dos meninos, normalmente "avessos" a participação nestas aulas.

Em cada colégio que trabalhei, sempre ocupávamos os espaços "disponíveis" até que nos fossem tomados, sob qualquer justificativa, e éramos obrigados a descobrir outros porém sem nunca desistir.

3.2.6 - TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Ficar sem espaços para trabalhar, é o que geralmente tem acontecido quando os alunos, mais confiantes em si e na sua produção, começam a cobrar da escola sala adequada para desenvolver as atividades; espaço para mostrar o que foi produzido; mais aulas de artes e, se recusam a ficar sentados, sendo obrigados a estudar Desenho Geométrico como conteúdo de Educação Artística. Não discuto a importância do Desenho Geométrico, apenas acredito que este deva fazer parte do currículo como conteúdo da disciplina, já existente, de mesmo nome e que em Educação Artística seja trabalhado o seu conteúdo específico que não é o de Desenho Geométrico, especialmente tratando-se de Ensino Fundamental.

Tal posição, usualmente causa conflito, uma vez que a arte é vista como acessório e não como algo que mereça sala especial ou maior

número de aulas no currículo. Conflito também pelo incômodo causado pelo "barulho" ou movimentação excessiva dos alunos, quando não estão apenas desenhando bem "quietinhos". Tais problemas são facilmente solucionáveis com um local apropriado, como o são as quadras para Educação Física, os laboratórios para as Ciências ou a Biblioteca.

Dessa maneira, reforço mais uma vez o papel do professor de arte na conquista deste espaço nas escolas. Vemos nossas aulas serem diminuídas ou suprimidas a cada ano, sem que consigamos reverter esse quadro, Ouço muitos professores dizendo: *perdemos mais uma vez*. É preciso refletirmos sobre esta perda. Será que conquistamos mesmo? Ninguém perde o que não tem, o que não conquistou. Sei, por estes vinte anos de docência, o quão penosa é a batalha diária, pois ela é pessoal e profissional e, se não aceitamos as condições impostas pela instituição, corremos o risco de perder, de fato, não só o espaço, mas as aulas e o salário¹⁹. Daí a importância do conhecimento, da clareza dos objetivos e da nossa responsabilidade na conquista e para ser mais clara, na sedução. Precisamos seduzir nossos alunos, isto se realmente o que fazemos nos seduz, para conquistar de vez este espaço e apropriar-se do próprio trabalho:

Trata-se, então, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indagar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e

¹⁹ Esta discussão está presente no artigo *O cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível...Abrindo as Cortinas*, de Carvalho, Nacarato e Varani, 1998.

de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. (Dickel, 1998: 67).

As conquistas, neste percurso, vêm da reflexão sobre a própria prática, das pesquisas de atividades e da observação, pois nelas encontro segurança para gestar o trabalho docente e dar um sentido ao projeto pedagógico, ou, se preferir, ao currículo.

Outra atividade pesquisada e que considero básica para o enriquecimento de novos trabalhos, são as máscaras. O trabalho reúne um conjunto de atividades que envolve pesquisa histórica sobre a origem e aplicações destas nos espetáculos teatrais, tanto no oriente quanto no ocidente; pesquisa de materiais adequados à confecção dos diferentes tipos de máscaras (desde sacos de papel à pintura diretamente sobre o rosto) e, ainda, exercícios que explorem as possibilidades de expressão através delas. A par das informações, testam diferentes materiais, descobrem a força expressiva das máscaras e as utilizam em suas apresentações.

Parte desta pesquisa pode ser observada nas fotos que complementam este texto, como por exemplo, a de número 14. Nesta encontra-se embutido um processo fantástico de criação do qual vemos apenas a preparação para a apresentação, mostrada em diversos locais, com exceção do próprio Colégio, que não abriu espaço para a sua apresentação. A montagem foi criada, a partir do poema "A Bomba" de Carlos Drummond de Andrade, pelos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, do Colégio Rio Branco em 1991, num trabalho conjunto das disciplinas Educação Artística e Literatura e Língua Portuguesa.

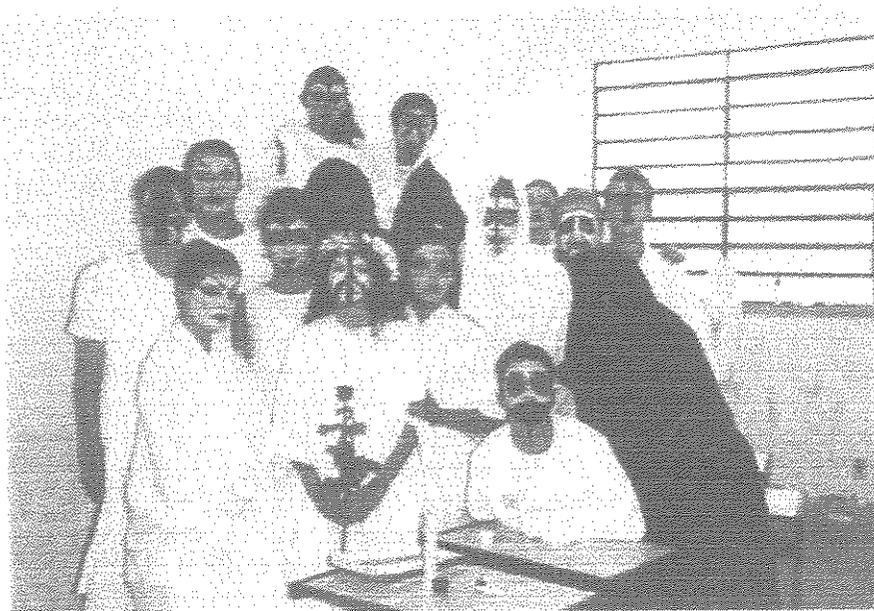
Sobre este trabalho existe artigo em co-autoria com o Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito, publicado na Revista "Leitura: Teoria & Prática", ano 10, número 18 de dezembro de 1991.



10 - Máscara de bandagem gessada - CEFAM - 1994



13 - Máscara com pintura aplicada diretamente sobre o rosto Colégio Rio Branco -
1991

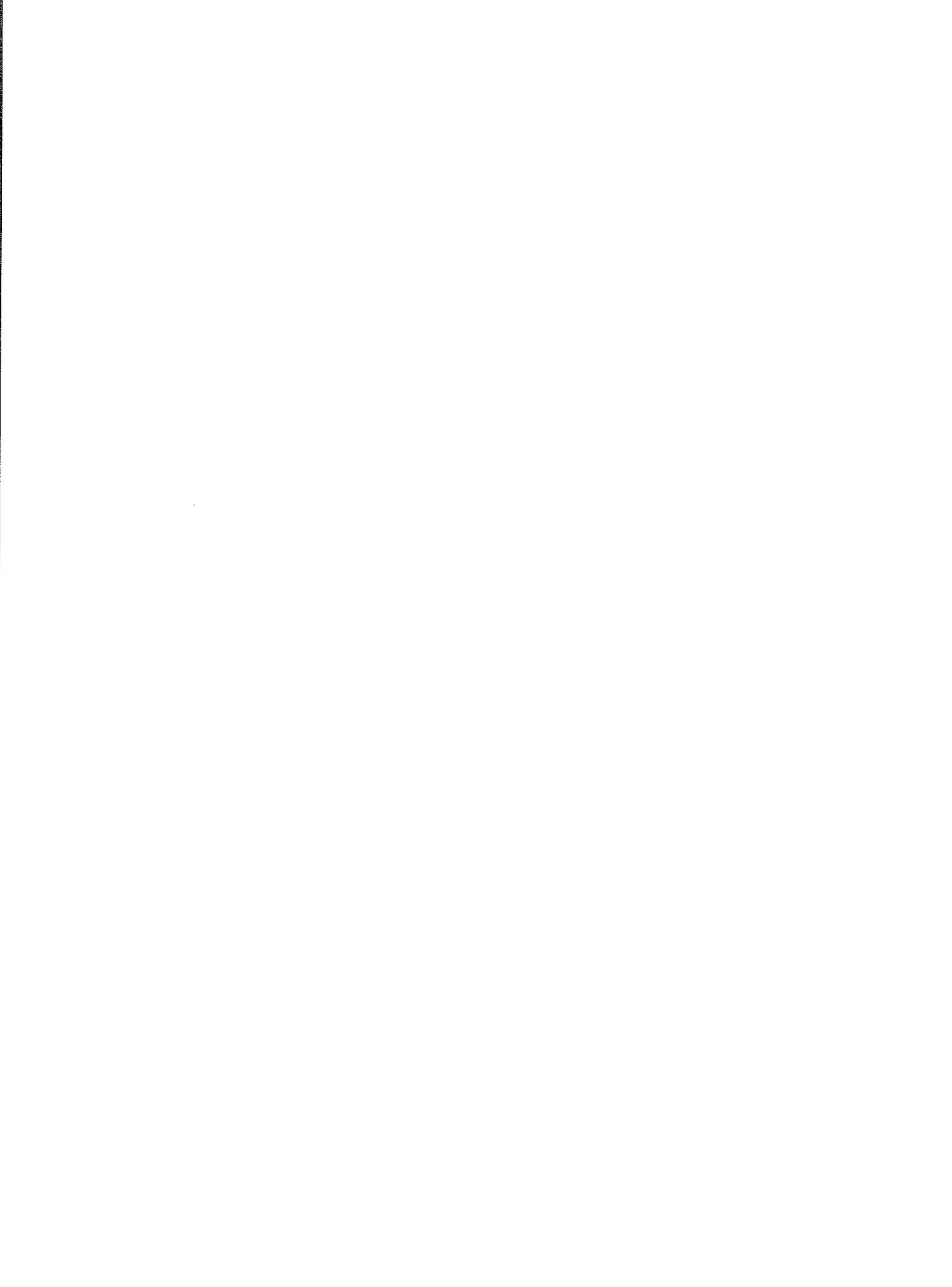


14 - Preparação para a apresentação da Montagem "A Bomba"
Alunos do Colégio Rio Branco - 1991.

Outra atividade bastante apreciada pelos alunos, recorrente nas entrevistas e de grande importância para as aulas é o "Quadro Vivo".

Para trabalhar com História da Arte, procuro uma abordagem que seja significativa e envolvente para o aluno, que desperte nele o desejo de conhecer mais sobre a arte. Para tanto, além dos slides, vídeos, visitas a museus e exposições e o contato com artistas, utilizo reproduções de diferentes épocas e estilos para que os alunos vivenciem a obra, isto é, conheçam, peguem as reproduções de diferentes artistas, experimentem sensações e criem histórias, com o mesmo tema ou não, devendo porém chegar ao clima que a imagem passa. Desenvolvem a situação que leva ao momento registrado e congelam a imagem para em seguida dar o desfecho.

Descrevendo desta maneira simplificada pode parece banal mas como já manifestei em outro momento, quando tratei do trabalho



corporal, é uma experiência inusitada que despertar o interesse pela História da Arte, como descrevem os alunos Daniel e Renata:

Para um jovem de 15 anos é difícil pensar 'por que vou ficar vendo figuras de um livro de arte, mostrando Barroco ou Impressionismo, sendo que tenho aqui uma revista que fala da primeira transa'. E o barato era justamente este. A gente quer fazer, estar fazendo, estar olhando, estar sentindo como funciona e estar realizando um exercício prático em cima das figuras. Cada grupo escolhia um quadro, tentava buscar um figurino, uma história e congelava a imagem. Era muito legal porque a gente acabava dentro do quadro e tinha a sensação do peso, das cores, tem aquela coisa escura e retorcida do Barroco ou não e tudo isso a gente aprendeu na prática. (Renata Airoidi, Colégio Rio Branco. 1992)²⁰

Foi muito legal essa feição que tinham as aulas de História da Arte. Não era só teoria, tinha muito material para termos contato com as obras. (...) Para mim História da Arte era uma coisa muito vaga. (...) O jeito de contar essa história, foi uma coisa nova. (...) Me lembro que primeiro víamos as gravuras depois ouvíamos a música do Musorvisky (Quadros de uma Exposição) e tentávamos identificá-la com uma figura. Lembro que escolhi o Escher. Foi uma experiência muito legal. Essa forma de contato com a arte, desenvolveu em mim um lado que eu não sabia que tinha e uma vontade de procurar saber sobre arte. (Daniel Ozana - Laboratório do Ator de Campinas - 1997)

Fica implícito nestas vozes como é necessário esse contato mais significativo com a obra e como o ambiente deve propiciar o envolvimento com a mesma. Vale lembrar que a mesma reprodução, embora escolhida por grupos diferentes, nunca foi representada da mesma maneira e, esta pequena reflexão tira do baú a primeira companheira teórica do início do meu trabalho com jogos teatrais: Viola Spolin. Spolin sintetiza muito bem estas relações com a obra, o corpo e o ambiente quando trata da experiência criativa:

²⁰ Esta fala me remete ao episódio 'Corvos' do filme "Sonhos" de Akira Kurosawa.

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. 'Talento' ou 'falta de talento' tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa 'talento'. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (Spolin, 1979: 3).

O que Spolin se refere extrapola o teatro. Podemos estendê-lo a toda atividade expressiva desenvolvida na sala de aula. Os dados de minha pesquisa apontam para a importância deste ambiente criado pelo professor de forma envolvente e que parece ter resultados concretos, uma vez que, entre os ex-alunos alguns seguiram carreira artística (atriz, ator, desenhista, artista plástica) impulsionados pelas experiências e descobertas vivenciadas nas nossas aulas.

Pode-se pensar que trabalho apenas com obras eruditas e que faça o oposto do que escrevo por usar elementos de uma cultura considerada "refinada" mas, não posso deixar que o conhecimento já construído fique fora das informações. É preciso que se dê parâmetros e referências aos alunos sem perder de vista o novo, por isso, faço minhas as palavras de Freinet:

Devemos permanecer sempre de atalaia, experimentar todos os nossos passos, partir da tradição, apoiar-nos nela nos momentos difíceis mas ultrapassar e abandonar os caminhos traçados, lançar pontes, cavar túneis, escalar encostas, alcançar cimos, para irmos sempre em busca de mais claridade e mais sol. (...) Tire o chapéu para o passado. Tire o casaco para o futuro! (Freinet, 1991: 94-95).

3.2.7 - O PROCESSO DE PESQUISA EM AÇÃO: PRODUÇÕES COLETIVAS DOS ALUNOS

Assim, venho construindo este caminho, como professora pesquisadora apoiando-me naquilo que conheço e buscando, continuamente, enriquecê-lo através da pesquisa, que tem como consequência, alunos pesquisadores. Estes são os momentos que vivi como meu processo de pesquisa-ação. Alguns resultados podem ser observados nas fotos e reproduções de números 15 a 19.

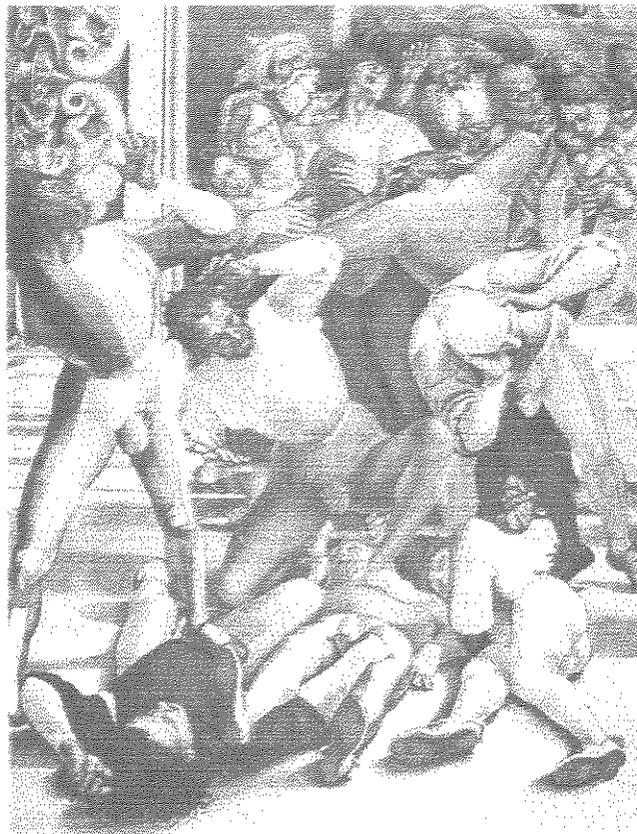
A reprodução de Signorelli foi interpretada, como mostra a foto número 15, num outro contexto. A história criada pelos meninos mostrava a violência nos estádios de futebol e congelavam a cena no momento do confronto entre as torcidas.

A interpretação da obra de Botticelli na foto número 17, apresenta os mesmos elementos da reprodução, resultantes da pesquisa que as alunas fizeram sobre a mitologia grega.





15 - "Quadro Vivo" a partir da obra de Signorelli "O Juízo Final"- pesquisa e leitura corporal de obras de arte Colégio Rio Branco - 1989
(atente para a participação dos meninos)



16 - "O Juízo Final" (detalhe do Afresco de 1502) obra de Luca Signorelli



17 - Quadro Vivo - alunas do curso de iniciação teatral. Grupo de Teatro Téspis - 1992



18 -Reprodução da obra de Sandro Botticelli, "Alegoria da Primavera" (1478).





19 - Quadro Vivo a partir da obra de Velásquez "A Vênus Desnuda" alunas do curso de Sensibilização e Teoria da Arte do Laboratório do Ator de Campinas -1998.

Na foto 19 podemos observar o grau da pesquisa e a seriedade com que as adolescentes fizeram o exercício. Embora o processo fique fora da imagem, encontra-se implicitamente presente no produto final.

A foto de número 20 foi escolhida por trazer parte da minha trajetória e para explicitar as reflexões sobre o professor pesquisador. Esta foi a primeira turma com quem trabalhei "teatro" após os cursos que fiz. Na verdade, eram apenas jogos teatrais e improvisações que foram adaptados e apresentados num palco. Foi a primeira vez também que pudemos usar o teatro da escola. Já trabalhava pequenas dramatizações na sala porém as dificuldades eram tantas e tivemos que provar tantas coisas para tantas pessoas do nosso convívio escolar, desde 1980, que só conseguimos ir para o teatro, de fato, em 1987. Percebe-se claramente o "desajeitamento", parafraseando Albano (1984), para realizá-lo. Não tínhamos sequer figurino, tudo foi improvisado, com muitas falhas e mais que tudo, muito desejo de expressão.



E, foi a partir daqui que conquistamos definitivamente um espaço para a arte neste colégio, que é público, e particularmente o momento que levou-me a estudar teatro profissionalmente. Não para ser atriz simplesmente, mas para conhecer o que eu necessitava trabalhar com os alunos.

1987 foi um ano muito gostoso porque trabalhamos o teatro e isto foi fundamental para mim, até na minha vida! Eu não sabia direito o que eu queria na época e hoje, resgatando isso, vejo o quanto foi importante. Talvez eu seja a pessoa que sou hoje, extrovertida, que não tem medo de 'tentar', de experimentar junto com as crianças e também o jeito de 'ser professora', por ter tido a possibilidade de me conhecer através das atividades corporais, do desenho que me marcou muito também e da relação professora/aluna que pudemos partilhar. (Tânia Regina Laurindo, Professora da 1ª série do Ensino Fundamental, ex-aluna da EESG Culto à Ciência, 1987 e do CEFAM em 1988/89).

A foto de número 20 é a única que tenho deste período. Registra a turma do período matutino do Culto à Ciência, mas quem desencadeou todo o processo foram os alunos do noturno que também fizeram suas apresentações.



20- Alunos do Colégio Culto à Ciência - 1987

Nas fotos a seguir, podemos notar como os alunos estão mais soltos, basta comparar a postura destes nas duas fotos. Isto já é fruto dos meus estudos e conseguinte segurança para orientar os trabalhos.



21 - Adaptação para teatro de "Reinações de Narizinho" feita pelos alunos da primeira turma do CEFAM - 1988



22 - Musical elaborado a partir de textos de Monteiro Lobato e do disco Pirlimpimpim, trilha do seriado "Sítio do Pica Pau Amarelo" - 5ª séries do Colégio Dom Barreto - 1989



23 - Montagem com expressão corporal e Hai-Kai criada pelos alunos do 1º D do CEFAM em 1991.

Esta montagem tem um encanto especial pela pesquisa e caminho percorrido até este resultado. Os alunos desta sala, tinham, no início do semestre, grande dificuldade de relacionamento entre si e com os professores. Eram bastante agitados e por vezes ocorriam até agressões físicas. Quando iniciei os trabalhos corporais, foi a classe que mais se empenhou e que se superou. Aprenderam a gostar de músicas, filmes e literatura, diferentes das que traziam no seu repertório, aprenderam a buscar soluções conjuntamente e o relacionamento passou da agressividade para a cumplicidade e, pelo as imagens só trazerem o resultado, mas o processo foi de uma riqueza indescritível. Eles assistiram aos filmes "Powagqatsi" e "Koyaanisqatsi" de Godfrey Reggio e "Sonhos" de Akira Kurosawa muitas vezes. Escolheram um dos episódios de Sonhos e foram pesquisar sobre a cultura oriental. Queriam trazer para a apresentação, a leveza dos movimentos, as máscaras do teatro oriental e a beleza dos Hai-kais que descobriram nesta pesquisa. Foi realmente emocionante vê-los se

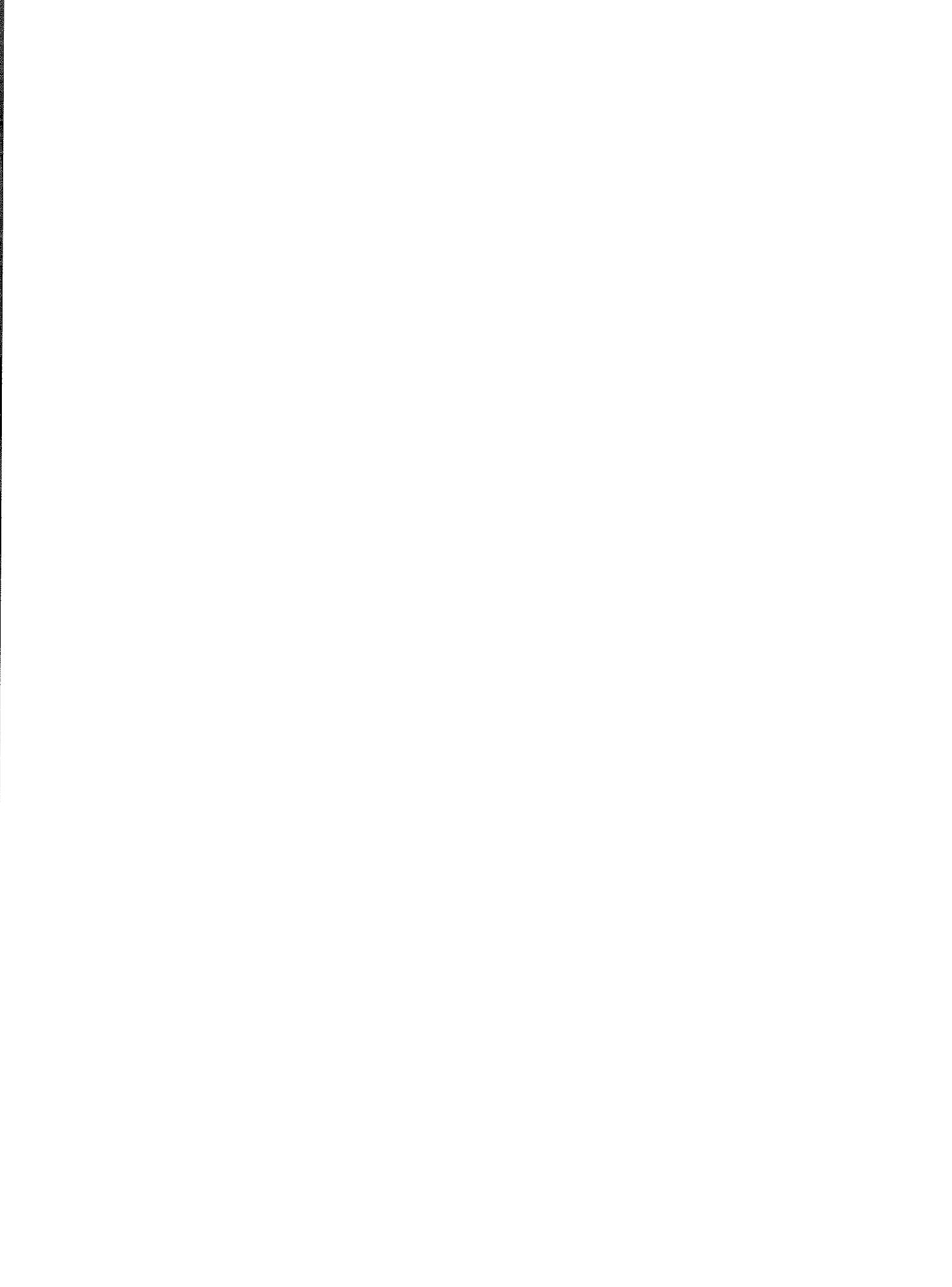
descobrir e juntos encontrar um caminho, através da arte, que possibilitou a esta classe se tornar um grupo crítico e coeso.

Este trabalho me leva a indicar uma observação interessante sobre o que pode o corpo, o que pode a arte, talvez uma hipótese analítica, informada pelo acúmulo de dados, saberes e diálogo com teóricos.

No Colégio Dom Barreto, (foto 22), não havia alunos negros. A aluna Karina, pinta o rosto e os braços de preto e coloca um "Bom Bril" no cabelo para interpretar a Tia Anastácia. Já no CEFAM, na apresentação registrada na foto 23, a aluna Elisandra, negra, pinta o rosto de branco para fazer uma oriental, lembrando as máscaras do teatro No e do Kabuk.

Estas imagens me devolvem à questão do erro no desenho ou na pintura, já discutidas no capítulo II e me remetem ao mestre Tuneu, entrevistado por Albano (1998). Tuneu falando das Artes Plásticas, não deixa de se referir também as outras manifestações artísticas que brincam com as formas, com as cores, desafiam o real, a gravidade, saltam, elevam, rolam, mudam de cor e de forma e descobrem o significado da palavra criar.

Porque a arte pode tudo. Chagall fez pessoas voarem, outros fizeram pessoas de todas as cores possíveis, porque lidam com o imaginário e com a transformação. Jogam a gravidade no lixo. (...) o fascínio por tudo, pela roupa, pela qualidade das coisas. Tudo isso é criação, faz parte do mecanismo criativo. Somos criativos até quando penduramos a toalha no banheiro. É uma maneira de ver o mundo externo. E tudo vai se misturando sem esforço... (Tuneu apud Albano, 1998: 64).



Essa maneira de ver o mundo nos fez ver com outros olhos a cultura negra. Foi através de pesquisa coletiva consistente feita alunos negros do CEFAM com a participação de alguns professores, negros ou não, que se interessaram pelo projeto. Envolveu também a Escola Estadual Sebastião Ramos Nogueira, na qual funcionava o CEFAM. A partir do desejo de expressar as descobertas, montamos um trabalho de expressão corporal apresentado na I Semana Cultural do CEFAM de 1991 que pode ser conferido na foto de número 24.

A Semana Cultural, além de ser a concretização dos trabalhos realizados em sala de aula, mais que tudo, foi o espaço conquistado pela arte na escola. Constituiu-se em evento anual e se mantém, sustentado pelos alunos, apesar de minha saída da escola em 1994.



24 - Expressão Corporal tendo como tema a cultura africana - CEFAM - 1991

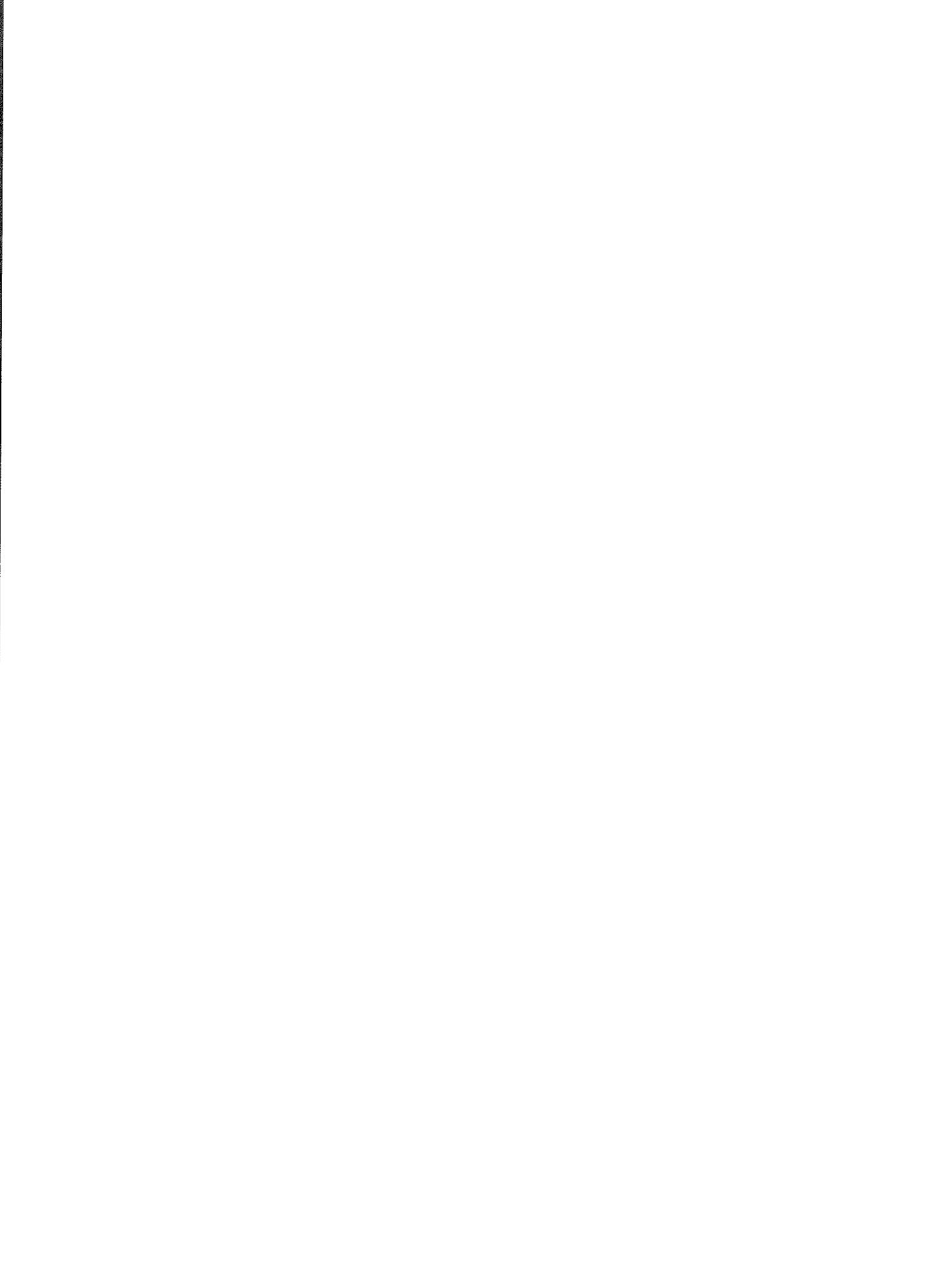
Neste evento, foi possível observar a multiplicidade de trabalhos, indo do desenho à dança, que compuseram as apresentações em dias consecutivos, o que reforça um dos pontos de minha investigação, sobre o quanto importante é possibilitar as descobertas, as vivências e a autonomia do aluno, especialmente nas aulas de arte.

Foi também o espaço aberto à apresentações de outros colégios que não puderam mostrar, na escola de origem, o que haviam produzido, como por exemplo, "A Bomba".

A pluralidade de atividades apresentadas nesta semana, encontra-se registrada na ilustração final deste capítulo. Esta multiplicidade de atividades vivenciadas em sala de aula, proporciona uma produção artística também plural pois cada aluno ou grupo de alunos ou sala, opta por uma linguagem.

Para compreendermos essa pluralidade, muitas vezes confundida com pluralidade, faço minhas as palavras de Calvino:

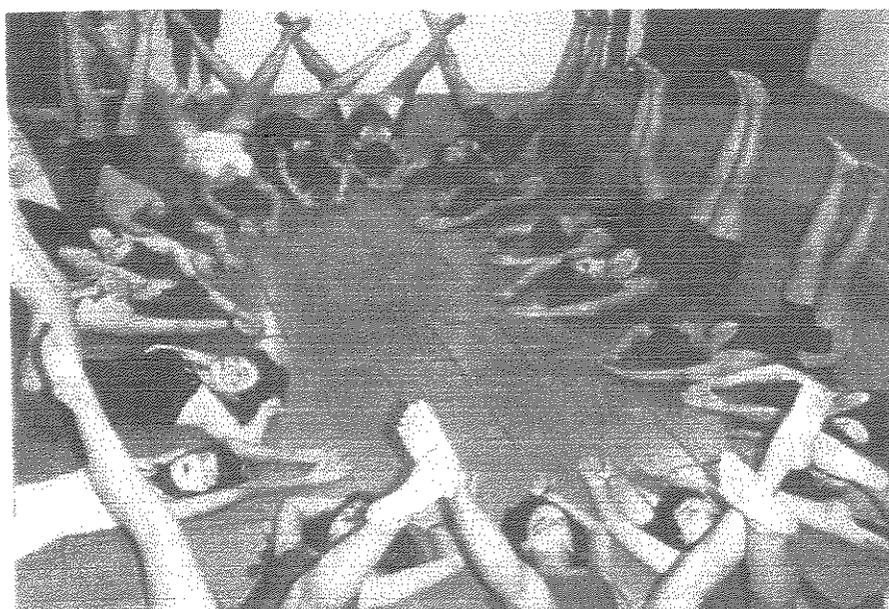
Alguém poderia objetar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o self de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta de sua própria verdade. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Calvino, 1990: 138).



Para visualizar parte dessa multiplicidade, apresentarei, através de fotos, que são parte constituintes do texto, suscitam dúvidas e questionamentos e nos dão idéia de algumas das atividades realizadas pelos alunos em diferentes eventos e escolas:



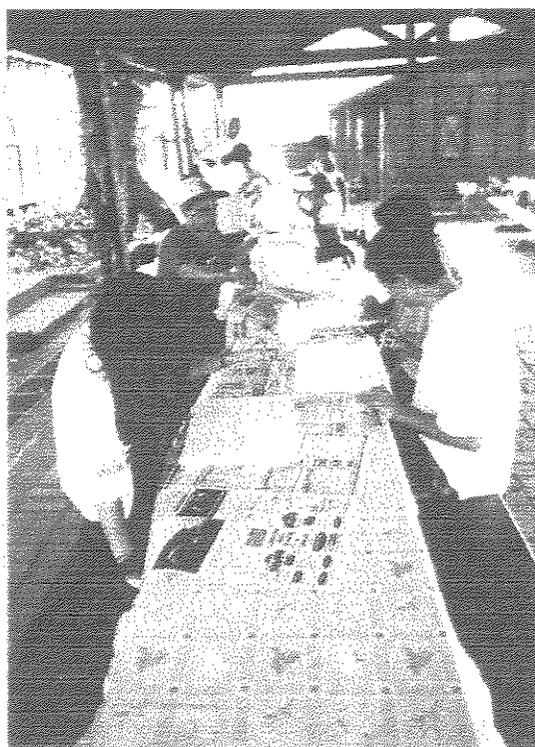
25 - Expressão Corporal criada pelos alunos do Colégio Rio Branco a partir de exercícios vivenciados em aula e texto sobre ecologia produzido pelo aluno Paulo a partir das aulas de Biologia. 1992



26 - Expressão Corporal tendo como tema o eco sistema, criada pelas alunas do 1ºB - CEFAM - 1992

Na foto 26 o mesmo assunto da foto 25 é concebido de outra forma pelas alunas do CEFAM. Neste trabalho de expressão corporal, a coreografia, criada a partir dos exercícios corporais e da música "Nosso Fim, Nosso Começo, de Guilherme Arantes, interagia com slides, tendo como referência os conteúdos da disciplina Biologia.

As imagens de números 27, 28 e 29 mostram o ateliês de pintura. Nelas podemos observar a improvisação dos espaços, rotina no cotidiano do professor de arte. Vemos também a confecção das telas pelos próprios alunos da oitava série da Escola Curumim. Neste caso não é improvisado pela falta da tela mas aproveitamento de material existente na escola e principalmente a oportunidade do aluno conhecer, pesquisar e dominar o processo como um todo, passando pelas várias etapas de criação, desde o desenho inicial até o produto final.



27 - Confecção de telas - pátio da Escola Curumim - 1997



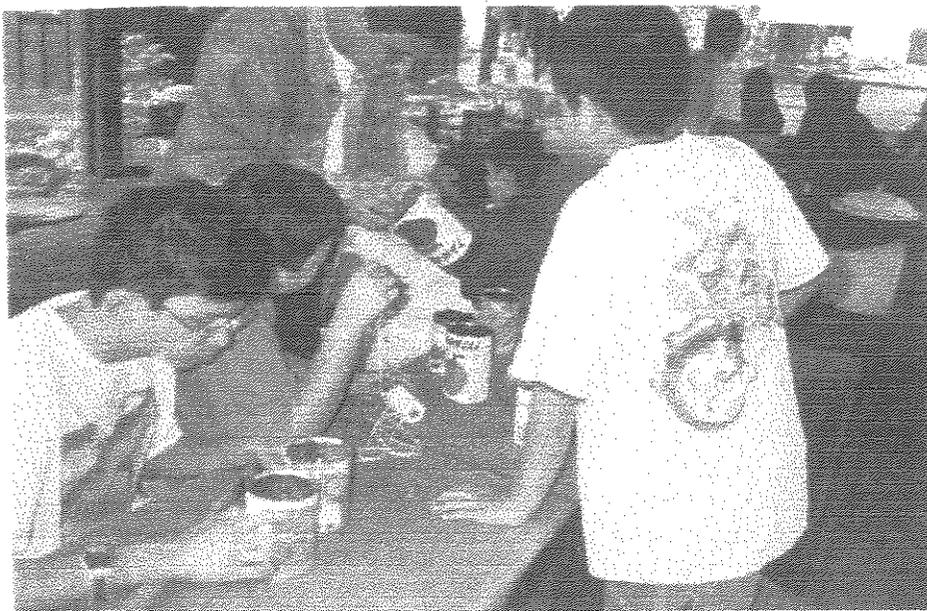
27 - "Ateliê" de pintura - 8ª série Escola Curumim - 1997



29 - "Ateliê" de pintura - Projeto SESC/FEAC - 1998

As fotos de números 30 a 33, mostram momentos da atividade sobre o folclore, resgatando brincadeiras e brinquedos, confeccionados pelos alunos da quinta série da Escola Curumim e do SESC. Na foto 34, este mesmo resgate, feito pelas alunas do primeiro ano de Magistério do CEFAM trabalhando com crianças das quintas séries da EEIPSG Dom Barreto no evento "Brinquedos e Brincadeiras".





30 - "Pé de Lata" - Escola Curumim - 1997



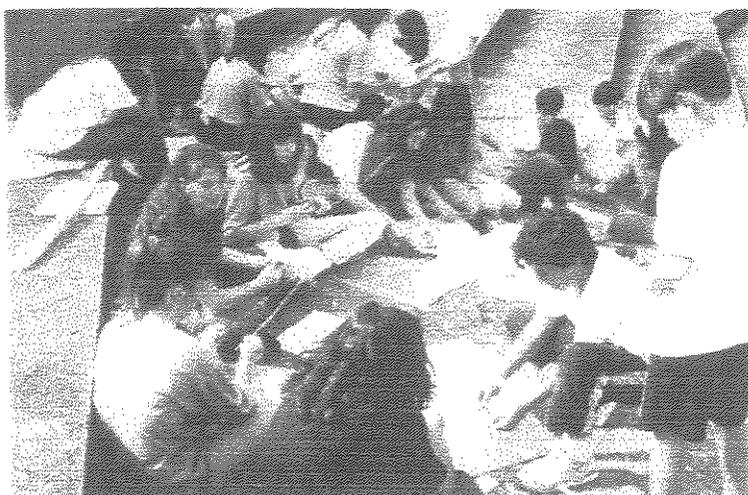
31 - Construindo perna de pau - Escola Curumim - 1997



32. - Agora... brincando - Projeto SESC/FEAC - 1998



33 - Confecção de "Cinco Marias" - Projeto SESC/FEAC - 1998

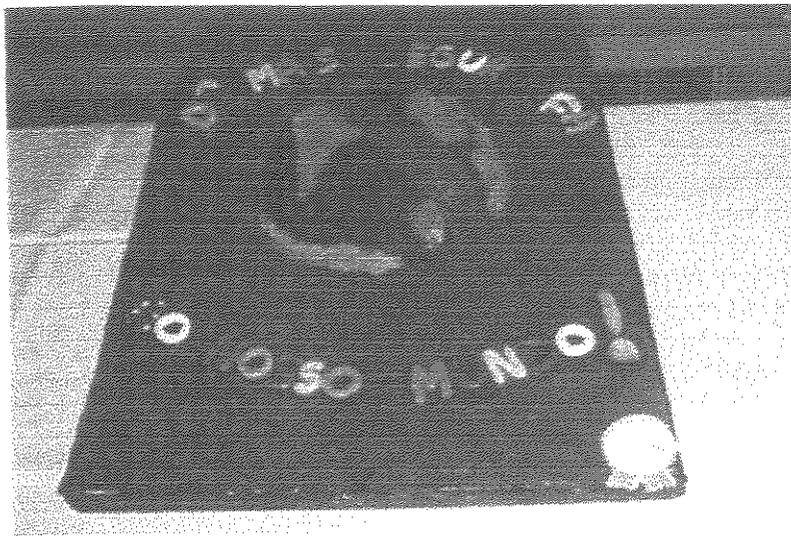


34 - "Brinquedos e Brincadeiras" - Centro de Convivência Cultural de Campinas
CEFAM e EEIPS Dom Barreto -1991

As fotos de números 35 e 36 referem-se ao trabalho desenvolvido para a participação da Escola Curumim, no Concurso de Educação para o Trânsito, promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas e pela Secretaria de Transportes de Campinas em 1997. Neste concurso, obtivemos o segundo lugar com o vídeo "A Vida Como Ela é, no Trânsito!", produzido pelos alunos da sétima série e o primeiro lugar com a maquete "Cinto: mais segurança no trânsito", criada pelos alunos da sexta série.



35 - Painel para o cenário do vídeo "A vida como ela é, no trânsito"
7ª série - Escola Curumim - 1997



36 - Maquete "Cinto: mais Segurança no Trânsito" - 6^ªs Escola Curumim - 1997.

A foto 37 mostra uma homenagem a Chaplin e Villa Lobos, cuja música foi executada por Paulo Basaglia, aluno da 6^ª série da escola Curumim em 1996, que só soube tocar violão clássico, quando teve esta oportunidade, apesar de estudar no colégio há dois anos. Revela ainda, o quão é importante oferecer possibilidades aos alunos.



37 - Homenagem à Chaplin e Villa Lobos - 6^ª série, Escola Curumim - 1996.



38 - Jogos teatrais - Figurinos e Adereços - Projeto - SESC/FEAC - 1998



39 - Criação de jogos e brinquedos a partir de sucata - Projeto SESC/FEAC - 1998

Os trabalhos aqui apresentados, foram fruto de exercícios, pesquisas e atividades propostas em sala de aula, independente de onde seja este espaço, e do desejo dos próprios alunos em expressar suas descobertas. As montagens foram de criação coletiva, desde o texto até o figurino e a técnica, Estas montagens foram apresentadas nas escolas de origem e em espaços alternativos, até mesmo em praça pública, por exemplo: "A Bomba", foi apresentada em Batatais, São Paulo, em 1991.

As atividades registradas mostram parte de um trabalho que respeita a individualidade, favorece a descoberta de possibilidades e a interação do grupo. Tarefa complexa porém instigante, uma vez que, em tempo relativamente curto, os resultados são significativos e gratificantes contribuindo para a continuidade deste trabalho, apesar das pressões em contrário e das vezes em que nos vemos assombrados pela dúvida e pela falta de respostas. Por isso, acalenta-me citar, mais uma vez, Tuneu e Otávio Paz. Tuneu por chamar a atenção sobre a nossa responsabilidade enquanto educadores, especialmente no que diz respeito à individualidade e ritmo de cada aluno, que venho tentando apontar neste trabalho e Otávio Paz por sintetizar, brilhantemente, o que vem a ser a linguagem corporal cuja concepção partilho e tentei demonstrar neste capítulo.

Sei que é difícil respeitar a individualidade das pessoas, é difícil libertar as pessoas, porque, obviamente, temos o sentimento de posse. (...) Mas precisamos perceber que não temos o controle, nem o domínio sobre as ações das pessoas, e que, quanto mais libertários conseguirmos ser, mais retorno teremos: não é do uso do nosso conhecimento como verdade absoluta que nós crescemos. Mas dispendo do conhecimento, entregando-o realmente, é que vem o retorno. É claro, isto se pudermos observar e perceber o quanto nos alimentamos com as respostas que recebemos dos alunos. O retorno vem à medida

que libertamos as pessoas. Neste trabalho não podemos prever como estarão no final do ano (...) Estarão onde estiverem! Provavelmente, cada um em um ponto - não importa. O importante é contar com o ritmo pessoal de cada um. (...) É evidente que ninguém pensa em transformar todos os alunos em artista, (...) Mas podemos ajudar, podemos possibilitar (...) No fundo, o professor tem um certo poder (...) Tem que tomar muito cuidado e ser generoso o suficiente para não fazer uma besteira." (Tuneu, apud Albano, 1998: 84-85)

A função da linguagem é significar os significados, mas nós, homens modernos, reduzimos o signo à mera significação intelectual e a comunicação à transmissão de informação. Esquecemos que os signos são coisas sensíveis e que operam sobre os sentidos. O perfume transmite uma informação que é inseparável da sensação. O mesmo sucede com o sabor, o som e as outras expressões e impressões sensoriais. O rigor da "lógica sensível" dos primitivos nos fascina por sua precisão intelectual; não é menos extraordinária a riqueza das percepções: onde um nariz moderno não distingue senão um cheiro vago, um selvagem percebe uma gama definida de aromas. O mais assombroso é o método, a maneira de associar todos esses signos até tecer com eles séries de objetos simbólicos: o mundo convertido numa linguagem sensível. Dupla maravilha: falar com o corpo e converter a linguagem num corpo. (Paz, apud Castanho, 1982: 104-105.)

Após estas citações e as imagens dos alunos, especialmente as da Janela ao final deste capítulo, que trazem parte da pluralidade de atividades realizadas num mesmo evento, a I Semana Cultural do CEFAM, deixo para acompanhá-las, a imagem que originou esta metáfora: uma Janela Aberta, da qual nos fala Alberto Caeiro, Manoel de Barros e Renata Airoidi. Cada qual a seu tempo e no seu estilo. A mim tocaram suas vozes e dos meus alunos que puderam, através do trabalho corporal, abrir suas próprias janelas, transpô-las ou através delas, olhar a si, a arte e quem sabe, a vida, de um modo mais sensível e humano.

Saúdo-os e desejo-lhes sol,
E chuva, quando a chuva é precisa,
E que suas casas tenham
Ao pé duma janela aberta
Uma cadeira predileta
Alberto Caeiro

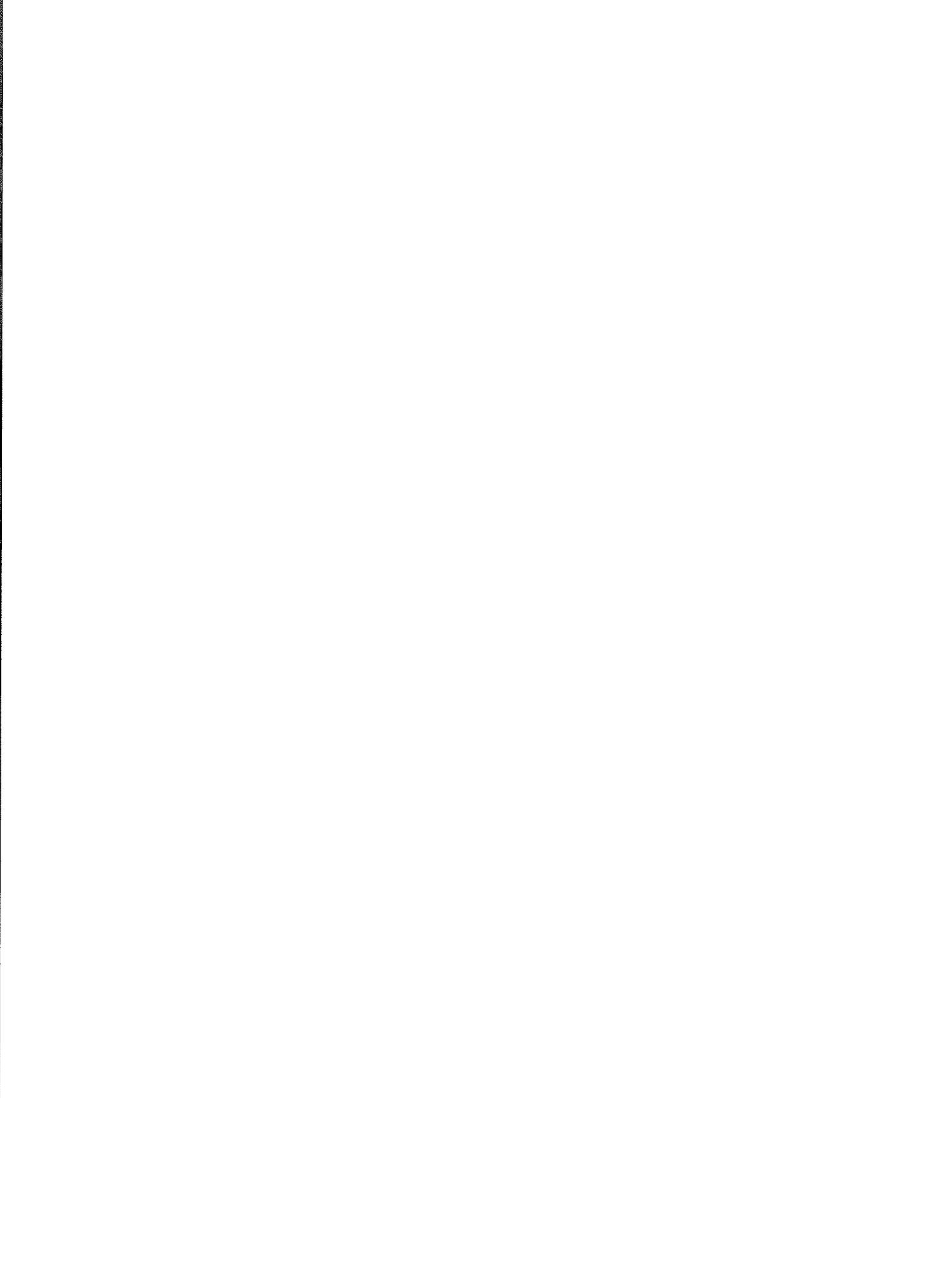
Faz bem uma janela aberta.

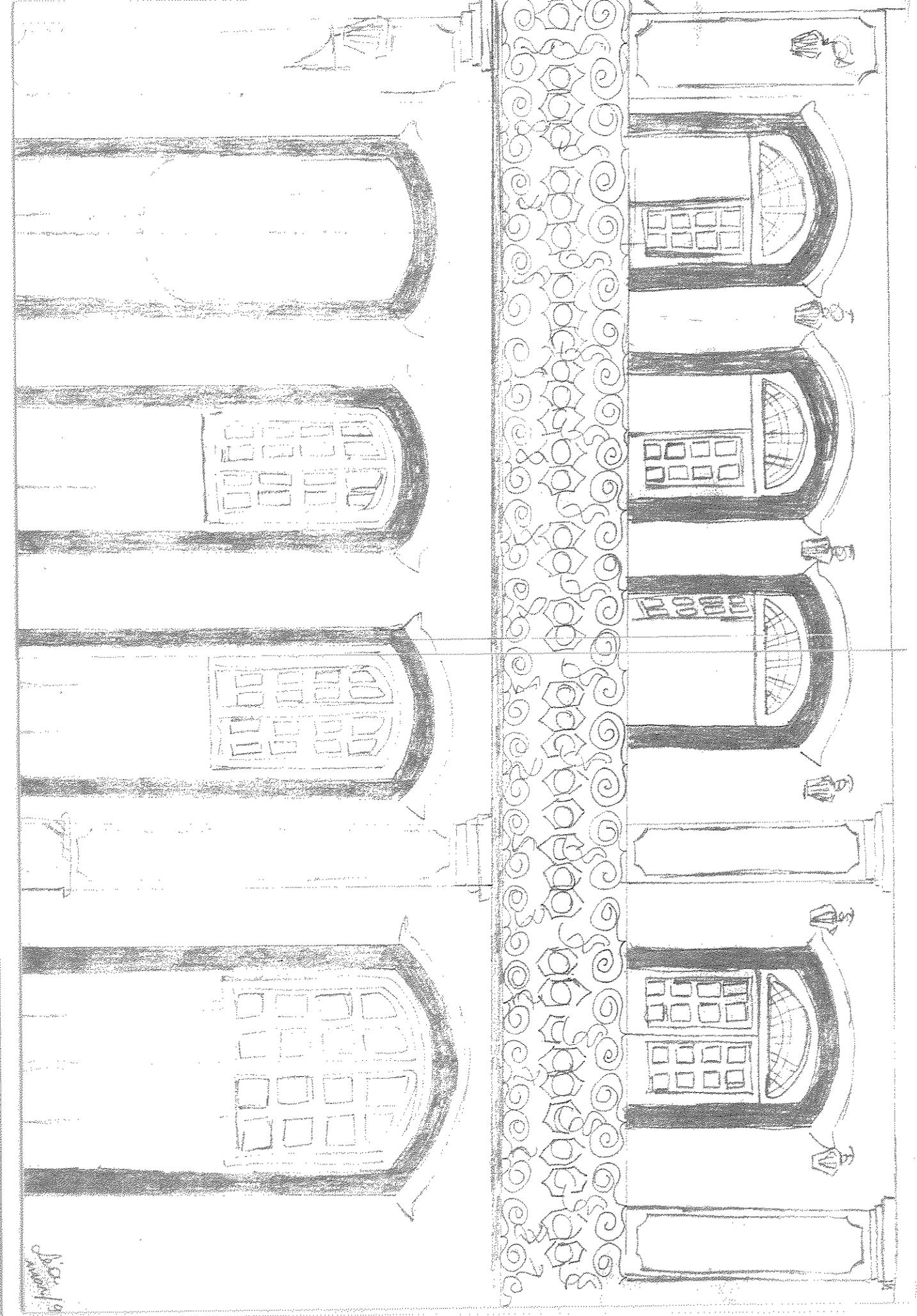
Uma veia aberta.

Manoel de Barro

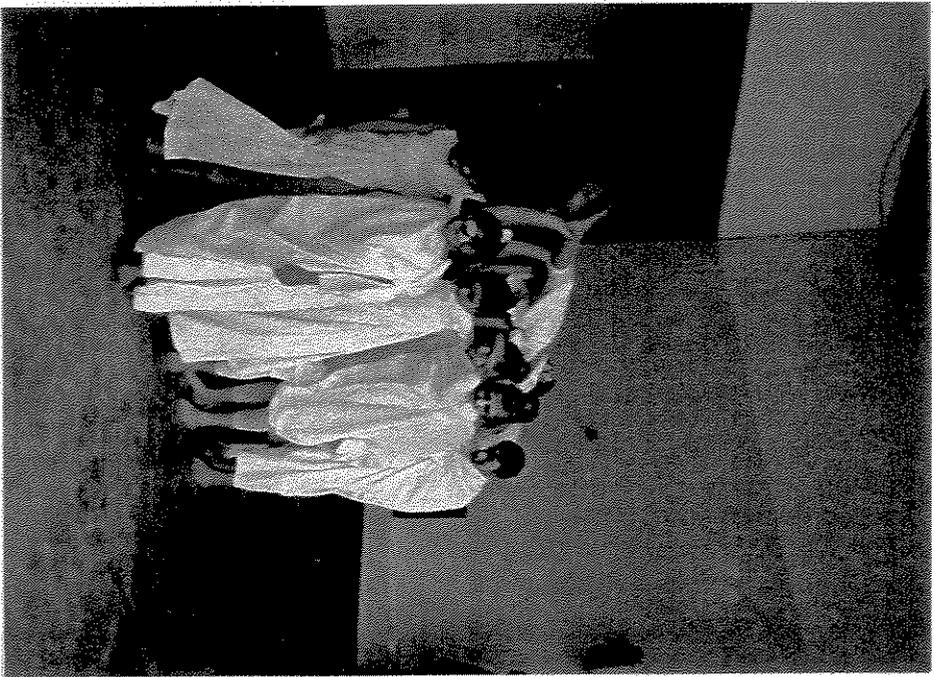
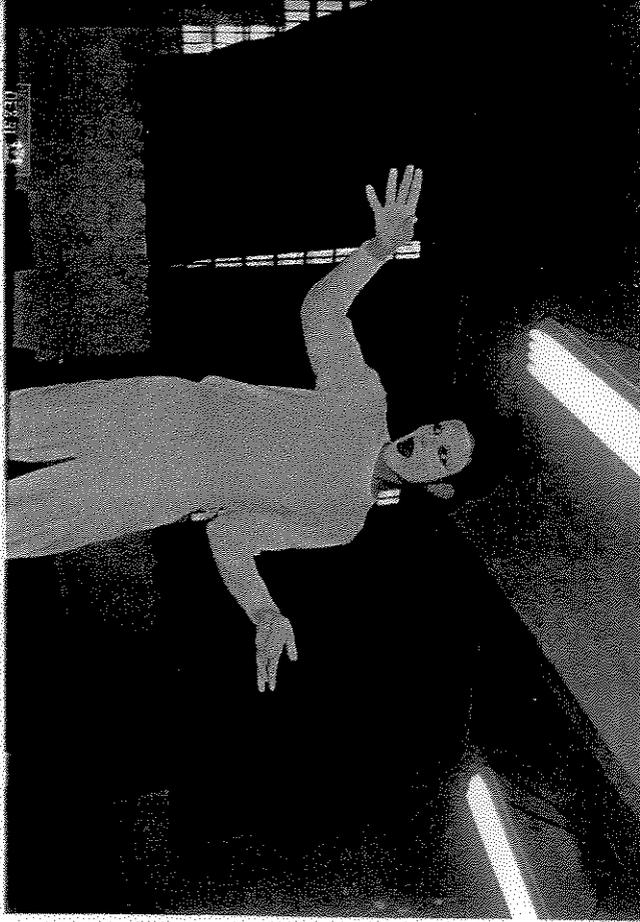
Isso foi uma vivência que eu tive. Foi a raiz. Foi o que me levou a retomar esse caminho e fazer Artes Cênicas. Eu acho que a influência deve estar dentro de todo mundo que participou daquelas aulas. De repente a pessoa vai ver uma peça porque lembra do que a gente fez e acho que é fundamental a questão da educação nisso, o educador que vai abrir o caminho, abrir a janela. Quem quiser voar vai embora, quem quiser só ver o outro lado, veja porque também é válido.

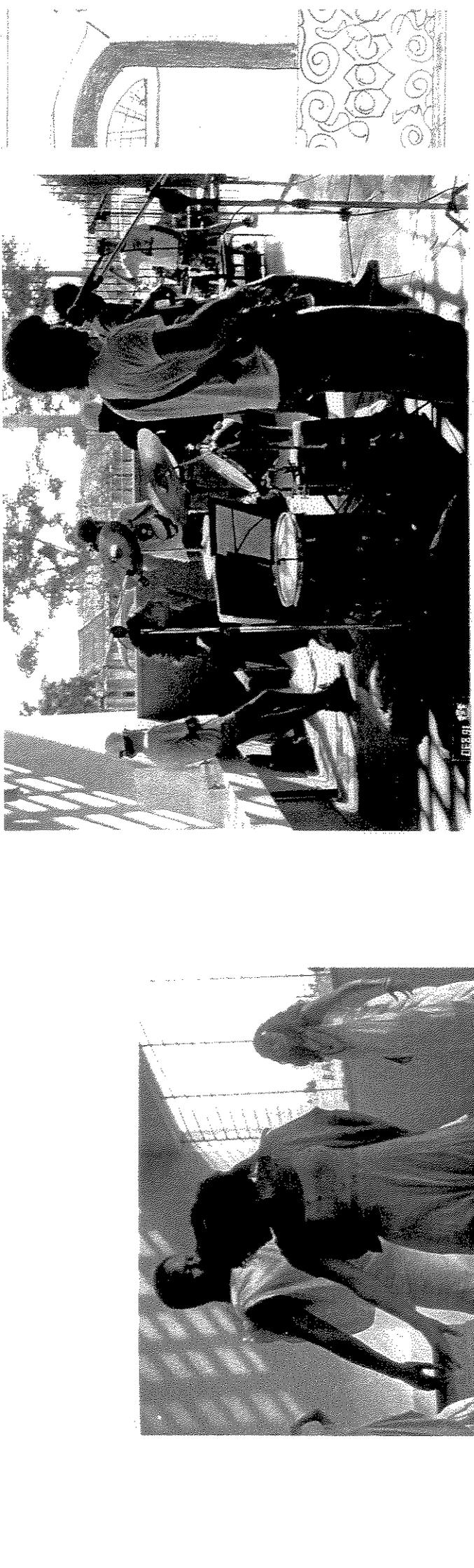
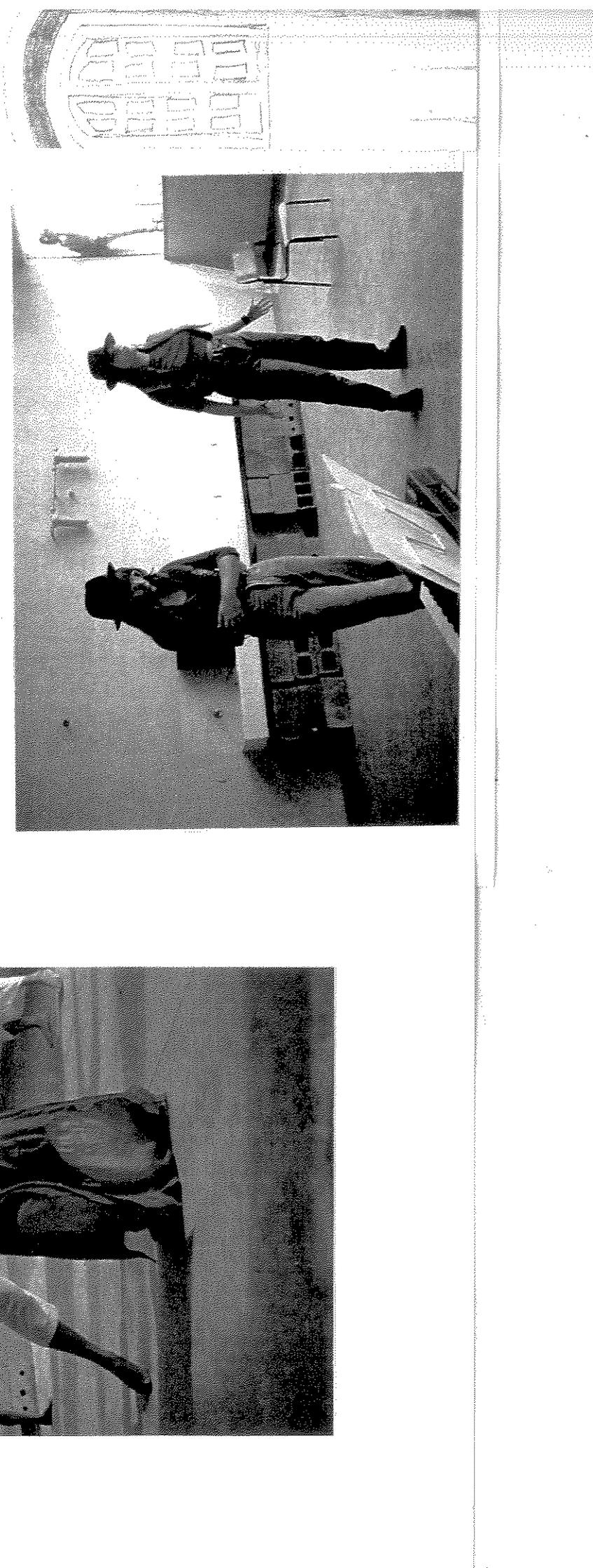
(Renata Airoidi, atriz, ex-aluna do Colégio Rio Branco, 1991).





1891/19





3.3 - SOBRE FAVOS DE MEL E COLMEIA: UMA DOCE CONQUISTA

FAVO: 1. Alvéolo ou conjunto de alvéolos, onde as abelhas depositam mel. 2. Aquilo que é semelhante ao alvéolo. 3. Coisa doce, agradável.

COLMEIA: 1. Instalação de abelhas. 2. Enxame. 3. Acumulação de Pessoas ou coisas. (Dicionário Aurélio, 1986: 431 e 762).

Ser ouvido e ter vez a voz em sala de aula é uma conquista. Quando há respeito mútuo, esta conquista pode ser um dos grandes aliados para os processos interacionais no ensino de arte.

Como vimos nos capítulos anteriores, o papel do educador nesse processo interativo/criativo é fundamental, uma vez que pode ser tanto um dos fatores de ruptura (citados anteriormente) quanto um catalisador de experiências perceptuais significativas.

Em minha pesquisa, foi possível constatar que essa interação se constrói alicerçada na confiança, na afetividade, no respeito à "bagagem cultural" do educando, bem como na troca de experiências criativas e na busca consciente de conhecimentos, tanto estético quanto pessoal, por parte dos envolvidos.

Lowenfeld & Brittain (1977), afirmam que o desenvolvimento da consciência estética decorre, em parte, das atividades voltadas para uma maneira diferenciada de ver o que ocorre no cotidiano, seja dos

objetos, das atitudes ou experiências pessoais e de um processo contínuo, em permanente variação, no qual alunos e professora, estejam abertos a novos valores provenientes de mudanças nos mais variados níveis.

Nessa perspectiva, existiria uma diferença entre preferência estética (valores fixados socialmente e admitidos tacitamente pelo indivíduo) e apreciação estética (análise fundamentada em orientações e incentivos do educador, este que também é, *mutatis mutandis*, um aprendiz). No entanto não podemos nos esquecer dos muitos problemas que envolvem a educação estética, que vão desde o sentido específico do termo, hoje entendido por teoria que se refere à beleza ou à arte, até as críticas e/ou orientações do professor.

Assim, o que proponho chamar de consciência estética está longe de ser uma variável isolada da experiência humana e parece ter papel fundamental para a ampliação do repertório cultural e aprimoramento estético:

O desenvolvimento da autoconsciência, por parte do estudante, de fato, pode ser mais essencial, a longo prazo, do que a apreciação de determinado estilo de arte.(...) os estudantes precisam estar aptos para avaliar a mudança e sentir curiosidade pelo novo. (Lowenfeld & Brittain, 1970: 392).

É necessário compreender que o aprimoramento estético ultrapassa os limites do que se chama arte em si mesma, integrando pensamento e sensibilidade do educador, do educando e do meio sócio-cultural em que se encontram.

3.3.1 - CONSTRUINDO E AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

Ao abordar o papel do educador, acabamos necessariamente colocando em relevância o papel do educando. Como consequência, o educador precisa conscientizar-se de que a educação estética, deve passar pelo crivo do aluno, sem ser jamais mera quantidade de informações culturalmente preestabelecidas, embora estas sejam necessárias, mas acima de tudo, é preciso que o aluno sinta curiosidade. Vou além, quero que o meu aluno sinta o desejo de conhecer e vivenciar, aprender a buscar seus caminhos em relação à expressão pessoal, à educação estética e à própria arte.

Segundo Coli (1990), para se ver um quadro ou ler um livro, utilizamos instrumentos culturais para apreendê-los e, no contato com a obra, podemos desfazer as dificuldades da relação dialética com a cultura, a fim de dialogarmos com a mesma e enriquecer esse contato.

Arnheim (1980), lembra-nos de que o mero contato com as obras primas não é suficiente para se ter acesso às mesmas.

Assim, reafirmo o papel do professor pesquisador e a importância do contato com obras das mais variadas manifestações artísticas, tanto por parte do professor quanto do aluno, do popular ao erudito pois como já vimos nos capítulo III, ainda persistem em nossa cultura resquícios de uma visão utilitária da arte além de um olhar acostumado

ao "belo renascentista" e da idéia de refinamento que muito interferem nas aulas de Educação Artística e na educação estética dos nossos alunos.

Considero importante refletirmos sobre a educação estética embora não seja possível aprofundá-la como seria necessário, devido a escassez de tempo e espaço, mas não podemos deixar de discuti-la, especialmente na sala de aula, fórum legítimo de reflexão sobre arte em seus diferentes contextos.

O educando deve ter conhecimento, no sentido de entrar em contato com a produção artística, como o que já se produziu, e ter a oportunidade de pesquisar, explorar materiais diversos e linguagens específicas das artes, a fim de produzir novos conhecimentos ou mesmo aprimorar o que já traz consigo, num processo contínuo de construção da percepção, da educação estética e principalmente ampliando o seu repertório cultural.

Esta construção se dá conjuntamente, entre educando e educador, assim como se dá a construção de uma colmeia, produzida a partir de pequenos favos de mel, por todas as abelhas da colmeia,

O presente paralelo nos mostra portanto, a importância do educador no processo pedagógico. Aquele que propõe-se a sustentar este lugar deve ter segurança, conseqüentemente, conhecimento e consciência de que o conhecimento é sempre provisório, ou seja, necessita ser buscado incessantemente e envolve questionamentos e reflexões sobre sua prática, sobre as concepções de educação, de estética, de arte enquanto *fazer*, enquanto *conhecer*, enquanto *expressar* bem como a inter-relação destas com o "ensino de arte" na

escola formal tomado como disciplina artística dentro de um contexto que exprime modos de vida e não pode ser ignorado.

No mundo capitalista, a educação formal reflete esses modos de vida. Em seu bojo existem necessidades das mais variadas formas e espécies, desde as necessidades biológicas de sobrevivência até as necessidades culturais, intelectuais e de consumo, que por vezes, encontramos dificuldades em justificá-las ou supri-las.

Tais necessidades decorrem de fatores adversos, externos e internos aos indivíduos, porém uma delas, inerente ao ser humano, vem instigando filósofos, historiadores, psicólogos e alguns teóricos da educação: a **necessidade da arte**.

Por exemplo, na Filosofia, Ernest Fischer, 1976: 12-13, questiona porque milhões de pessoas no mundo, lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Justifica com a colocação de que o homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si, anseia por estender pela ciência, pela tecnologia o seu "eu" e uni-lo à arte, sendo a arte o meio indispensável da união do indivíduo com o todo, pois reflete a infinita capacidade humana para a associação e circulação de experiências e idéias.

Afirma ainda que no capitalismo, tudo foi transformado em mercadoria, inclusive a arte e as relações interpessoais. Produtores, preocupados com a necessidade de satisfação do presente, com a obtenção de lucros, produzem o que chamamos de "arte para as massas". Estes, partem da convicção de que a maioria dos consumidores é composta de pessoas com instintos bárbaros, que devem ser satisfeitos e passam em seguida a acirrar esses instintos, procurando

mantê-los despertos e sistematicamente estimulando-os, basta lembrarmos dos jogos eletrônicos e mesmo os filmes que, ano a ano, tornam-se mais violentos e exibem uma quantidade cada vez maior de sangue e cenas que já nos parecem "normais".

Traçando um paralelo à Jean Ladrière, (1979), podemos refletir sobre as necessidades geradas pelo capitalismo. Ladrière examina como a ciência e a tecnologia agem sobre as culturas.

Esta interferência ocorre em função da articulação em três instâncias: a *política*, considerando-se aqui a política no seu sentido mais amplo, de Estados e Instituições que são fatores de poder e decisões; a *econômica* vista como a instância com maior poder de decisão por ser aquela que proverá recursos e viabilizará projetos, porém devemos levar em conta as diferenças entre os vários tipos de regime econômico-político, e, finalmente, a *cultural*, entendida como parte de um sistema social, com uma sociedade que usa representações para se dar uma imagem da realidade. Nela, encontramos elementos de natureza diversa (mítica, religiosa ou simplesmente tradicional), na qual a ciência e a tecnologia investem em necessidades latentes com o aparato político e econômico.

Tais necessidades são oriundas de investigações e pesquisas, criando tendências e atendendo demandas, neste ponto, já efetivas. O cultural praticamente encorpora tais necessidades, consome e exige. (basta examinarmos o que a mídia nos apresenta em termos musicais e tenta nos impingir em termos de símbolos sexuais e de consumo, através dos programas de televisão e sua repercussão em nossa sociedade com os chamados "fenômenos de venda". Nesse sentido, a

ciência e a tecnologia, estariam à "serviço" de uma pesquisa de interesses, conseqüentemente, condicionando ao consumo de determinado produto, seja material ou ideológico.

Toda demanda responde a uma motivação, e toda motivação se vincula, em definitivo, nem que seja de modo muito indireto, a certa "demanda" profunda, não formulada, amplamente indeterminada, susceptível de orientar-se para modos de atualização. Para se criar uma nova necessidade, é preciso encontrar o meio de religar um domínio de superfície, muito específico, a uma demanda profunda mais ou menos difusa.[...] É justamente uma das funções das empresas, [...] a de suscitar necessidades específicas explícitas correspondendo àquilo que têm a oferecer. (Ladrière,1979: 84).

A posição de Ladrière complementa-se com a de Fischer, que nos fornece ainda, subsídios para a Educação Artística no atual sistema de ensino formal.

a tecnologia tornou-se a parceira de um novo tipo de beleza. O senso estético da cada classe vitoriosa usualmente parte daquilo que a velha classe deixou ao cair e tende a criar uma nova vida mantendo a antiga fachada. [...] O homem, na sociedade industrial, acha-se exposto a numerosos e diversos estímulos e sensações. Seu senso estético não é *tabula rasa*: foi afetado por toda a massa das mercadorias que, uma vez produzidas, inundaram a sua vida desde a mais tenra infância. Seus critérios de apreciação artística são comumente preconceituosos. (Fischer, 1976: 235-237).

Fischer e Ladrière podem nos auxiliar no entendimento da complexa relação do indivíduo com suas próprias necessidades e as impostas pela sociedade. Ao alertar-nos do movimento e direcionamento das produções que nos são apresentadas tais como: produção cinematográfica num padrão único e em cadeia de alguns poucos países em relação à vasta produção de qualidade fora do circuito dito comercial; a escolha, com antecipação de dois anos, das cores que

usaremos na próxima estação (mesmo que esta nada tenha a ver com a população local), determinadas pelo acúmulo ou escassez de material nos estoques das grandes indústrias da moda ou ainda a estética de um produto de arte que vigorará nos próximos anos. Mostra-nos também a fragilidade do conhecimento superficial, a ignorância a que são submetidos grande número de educandos/educadores e a importância do trabalho do arte-educador.

A discrepância é alarmante. De um lado, a necessária busca de novos meios para exprimir nova realidade, [...] De outro lado, massas de seres humanos para as quais mesmo a velha arte é algo de inteiramente novo, seres que ainda não aprenderam a distinguir o bom do ruim, seres cujo gosto artístico ainda está por se formar, cuja capacidade de apreciar as qualidades artísticas precisa ser desenvolvida. (Fischer, 1976: 233-234).

Os questionamentos e reflexões do texto, podem levar o leitor a depositar no arte-educador demasiada responsabilidade pelo desenvolvimento da sensibilidade, porém não podemos nos esquecer de que uma formação eclética marca os educadores de nossa geração. Esse ecletismo influencia diretamente a prática pedagógica, muitas vezes de forma negativa, já que a concepção de homem, de mundo e de educação têm papel relevante no desenvolvimento do trabalho docente.

Generalizações devem ser evitadas porém, fora do âmbito universitário, é mais difícil para os professores aprofundarem seus conhecimentos, pesquisar, refletir ou rever tanto a prática pedagógica quanto a teoria que a embasa. Tal atitude, aliada a outros fatores (tais como o sistema educacional vigente, as condições materiais inadequadas e a desvalorização do profissional de educação), leva à configuração de um quadro caótico, em que este profissional é obrigado a assumir um

número excessivo de aulas, em decorrência dos baixos salários não dispendo portanto, de tempo e condições financeiras para ampliar seus conhecimentos, seu repertório cultural, seja através da aquisição de livros, freqüência em espetáculos, ou acesso a cursos que visem seu aperfeiçoamento²¹.

Outro fator agravante é que, nessas condições de trabalho, torna-se difícil pensar e agir com coerência, ou seja, geralmente as condições objetivas de trabalho se sobrepõem à propostas, aliado a como os cursos de terceiro grau, nem sempre fornecem subsídios ao educador, como vimos no depoimento da ex-aluna Mara, provocando lacunas em sua formação²².

Nesse contexto, o educador acaba sendo responsabilizado pelo caos em que se encontra o quadro educacional, o que não o exime de responsabilidades profissionais, mas explica o processo de produção do mal estar docente. É nesse intrincado processo de relações que se encontram nossas possibilidades de transformação, de transgressão, a partir do trabalho docente, sem magias nem mágicas, mas sem abrir mão de nossos sonhos, dos nossos limites e possibilidades, sempre cambiantes.

Nesse sentido, a *práxis* seria o *continuum* entre os pólos das dicotomias suscitadas em nosso sistema educacional. E, é pela *práxis*

²¹ Ler a esse respeito o Artigo O Cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível...Abrindo as Cortinas, Carvalho, Nacarato e Varani, 1998.

²² Assunto tratado com propriedade pela Prof.a. Dra. Roberta P. P. Bueno em sua dissertação de mestrado, denominada: O Ensino de Arte em Buscas de sua Identidade no Contexto do Ensino Superior.

que podemos ampliar o repertório cultural, primeiramente nosso e depois de nossos alunos.

Entre as hipóteses que levantei, está a de que o desconhecimento de manifestações artísticas e a falta de contato com obras de arte, no seu sentido mais amplo, seriam responsáveis também, pelo descaso para com a arte e a Educação Artística.

Em minha pesquisa pude constatar que, à medida que os alunos vão descobrindo suas possibilidades expressivas e tendo um contato mais significativo com a obra de arte, passam a buscar seu próprio caminho, (se desejar) seguir uma carreira artística, ou a freqüentar espaços culturais e a apreciar mais exposições de artes visuais e espetáculos, especialmente, de teatro.

Com o pouco número de aulas e todas as dificuldades em se desenvolver este tipo de trabalho, que por vezes parece "destonar" da realidade escolar, não tenho como objetivos a formação do artista ou atores, mas sim o de levá-los a conhecer e vivenciar o maior número possível de atividades expressivas, ter contato com as mais variadas formas de expressão artística e obras de arte e, formar "apreciadores".

Nas entrevistas com ex-alunos, pude constatar que aquela curiosidade da qual Lowenfeld & Brittain (op. cit.) escreveram sobre o aluno e a curiosidade ingênua descrita por Paulo Freire, se transformam em curiosidade epistemológica e, no mínimo, amplia seu repertório cultural de forma significativa, podendo acontecer também a fruição.

Para mim o que foi importante é que fiquei mais interessada. Este trabalho me impulsionou e comecei a buscar e conhecer outras áreas

artísticas. Minha visão mudou porque não fiquei limitada ao teatro. Comecei a enxergar que para o meu teatro era importante esse contato com todas as outras artes, com a cultura geral. (...) fui ao MASP com outro olhar. Não era a mesma Adriana que foi antes do curso, era uma Adriana mais crítica, querendo absorver mais e com uma sede maior de ver e conhecer tudo. (...) Quando li "Afinidades Eletivas" de Goeth, eles faziam muito quadro vivo e me lembrei que já havia feito em aula e foi uma experiência muito forte. (...) Depois daquele exercício de pular da mesa, fiz até curso de circo em São Paulo. Talvez eu não tivesse coragem de fazer este curso se lá atrás eu não tivesse a oportunidade de fazer esses exercícios. (Adriana Marques Barja, atriz, ex-aluna do Laboratório do Ator de Campinas, 1997).

A Adriana como muitos outros alunos, tiveram o contato com obras de arte de diferentes estilos e linguagens, apesar da resistência inicial, através de visitas a espaços culturais e teatros da cidade de Campinas, da região e de São Paulo. Além disso, algumas das atividades corporais aconteciam relacionadas ao ensino de História da Arte, por exemplo, o 'Quadro Vivo' já descrito no capítulo anterior, que de início, são atividades de apreciação estética.

Em minhas buscas teóricas sobre esse trabalho, dialoguei com Sônia Rouve 1984). Para Rouve, a apreciação é o caminho natural para a fruição da arte:

Ensinar História da Arte não significa impor um corpo de informações em relação a qual o aluno é emotivamente neutro. Consiste principalmente na estruturação educacional de cognições, emergentes do envolvimento existencial total do aluno. Esse envolvimento pressupõe uma comunhão com as obras de arte em geral na medida em que sempre há um "relacionamento" direto entre eles e nossos modos de vida e pensamento (...) um dos pólos desse relacionamento, o chamado observador ou "consumidor" da obra de arte, é teimosamente desprezado em favor do "autor" ou "produtor". É mais do que tempo de corrigir essa injustiça (...) E isso pode melhor ser alcançado rompendo as barreiras entre a história da arte e a apreciação de arte. Estes são freqüentemente considerados antagonistas: "apreciar" é considerado a expressão de proposições de valor embutidas na experiência pessoal enquanto que a aquisição de "conhecimento" de história da arte é estabelecida como uma memorização decorada de uma série de

cognições extra individuais.(...) Nenhum educador, porém pode aceitar isso. Mediador constante na situação triangular do ensino de história da arte, ele sabe, de sua experiência, o quanto o seu trabalho é facilitado quando evoca artistas, estilos ou idéias com as quais seus alunos estão existencialmente sintonizados: as "pinturas negras" de Goya "pegam" muito mais facilmente que os afrescos de Rafael no Vaticano. Essa observação empírica pode bem ser um truísmo; é rica, no entanto, de implicações metodológicas. Prova que é muito mais fácil para o aluno aprender racionalmente aquilo ele já sentiu intuitivamente.(...) "apreciação" é um termo cumulativo que envolve atitudes emotivas, descritivas e avaliativas com relação à obra de arte. E, conseqüentemente, ele acaba sendo a introdução natural e inseparável àquele corpo de entretecidas proposições descritivas e avaliativas lidando com a mesma matéria de estudo que chamamos "história da arte". (Rouve, 1984,: 12-13).

Esta citação suscita questionamento sobre a metodologia do ensino de arte, sobre a apreciação e a produção artística e sobre a metodologia triangular, trazida pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, fruto de suas reflexões a partir das abordagens epistemológicas das "Escolas ao Ar Livre" do México, do "Critical Studies" da Inglaterra e do "D.B.A.E." dos Estados Unidos. Para que haja construção do conhecimento em arte, a proposta triangular considera necessária a intersecção do Fazer Artístico com a História da Arte e a Apreciação²³.

Este modo de trabalhar, foi construído ao longo dos anos e explicitado em capítulos anteriores, porém continua aparecendo pois é difícil separá-lo no texto, uma vez que sua construção se dá concomitante às atividades e reflexões produzidas no trabalho docente interagindo o fazer, o apreciar e o contextualizar, provocando maior envolvimento com a matéria que lidamos e, está presente, por exemplo,

²³ Sobre esta Metodologia e Apreciação, cf. Barbosa, 1994 e Rizzi, 1994 in Arte na Escola, editado pela Universidade Cruzeiro do Sul.

na voz de Daniela após visita ao Museu de Arte Contemporânea de Campinas José Pancetti:

Eu nunca tinha encarado a arte como reflexo da realidade, mas nessa exposição pude ver o que era isto. A arte não está separada da história, da sociedade, da realidade. Ela faz parte de tudo isso. Onde este conceito de arte ficou mais explícito foi naquela escultura das "gravatas do poder"²⁴. No começo eu não gostei da estética dela, mas a partir do momento que eu entendi o que ela queria dizer, o que ela passava, ficou tão bonita! Fiquei impressionada com os materiais das obras de arte. Como eram diversos! Espuma, vídeo, xerox, imã, cinto de índio e até foto de satélite! Em todo lugar tem arte. (Daniela C. Gramani, ex-aluna do CEFAM, 1988).

Nesta voz, pode-se notar como fica mais fácil para se trabalhar com a história da arte e com a arte, em sala de aula, quando relações desse nível são feitas pelos alunos e o quanto favorece a compreensão de obras de arte como por exemplo, de Portinari, especialmente na série "Retirantes", onde o "belo horroroso", como os próprios alunos expressam, cala qualquer comentário ou conceito e nos remete para além daquele "olhar Renascentista" já analisado anteriormente.

Nesse sentido, as aulas de Educação Artística deveriam ser o espaço privilegiado para este envolvimento com a obra. É o que tenho procurado desenvolver pois, a partir das produções e entrevistas dos alunos, pude constatar que se tornam ávidos por conhecer. Essa busca se traduz, muitas vezes, em produção artística mas em sua grande maioria, leva a um crescente conhecimento e gosto pela arte, como

²⁴ Instalação com uma mesa de votação com o contorno do mapa do Brasil, sobre a qual estavam espalhados figuras de feto, também presentes nas mão de manequins de paletó, colarinhos brancos e gravatas imensas. Todos sem cabeças. O título da obra era "Constitui-ação". Neste momento o Congresso acabou de votar nossa última Constituição.

favos que vão compondo uma grande colmeia, contagiante, expressa Daniel:

o esquema da aula, me fazia sentir vontade de ir atrás e procurar, de pesquisar sobre os pintores, os músicos, os artistas em geral. Isso influenciou bastante. Fui em várias exposições, comecei ir a São Paulo, a sentir vontade de ir a exposições, de conhecer. Eu tinha uma idéia que ver uma obra num livro e ver ao vivo era a mesma coisa. Depois das aulas, passei a ver de maneira diferente. Ver ao vivo é outra coisa, você sente a emoção de estar onde o artista pôs a mão, a história está lá. A História da obra também me fascinou. (...) Foi uma influência que não afetou só a mim porque acabou influenciando minha namorada, meus colegas e meus amigos. Eu fico sabendo de uma exposição, de um espetáculo e já aviso o pessoal e eles fazem o mesmo. Criou um estímulo dentro do grupo que eu convivo. (...) Comecei a ter interesse por fotografias. Tinha visto poucas exposições até o contato que tive com as aulas. Fui a muitas exposições da professora e fiz um curso de fotografia. Gostei tanto que montei meu laboratório. (Daniel Alves Ozana, vestibulando, ex-aluno do Laboratório do Ator de Campinas, 1997).

Quanto à busca, a que Daniel se refere, Lajara ilustra bem o que pode o corpo quando abrem-se janelas e como os favos se juntam para formar a colmeia:

Eu odiava Educação Artística. Não gostava de desenhar, portanto, minha opinião sobre era toda negativa. Com as aulas descobri que a educação Artística não é só desenho, é muito mais. A arte faz parte da nossa vida, tanto faz parte que quando a gente estudava no CEFAM, após fazermos o Roteiro Cultural pelo centro da cidade, desenvolvi um projeto para estudar os monumentos históricos do centro de Campinas porque comecei a perceber que a arte está em tudo, está também relacionada com a história. (...) Eu desenhava uma casinha e uma árvore e com suas aulas houve um grande avanço. Com os exercícios, perdi o medo de desenhar. Atualmente desenvolvo um Projeto de Grafite, uma cultura de rua, com crianças e adolescentes carentes. (Lajara Janaína Lopes, Corrêa, Professora do Ensino Fundamental, ex-aluna do CEFAM, 1994)

Assim, estes favos vão se constituindo em colmeia. Os alunos conquistam um outro olhar, uma nova expressão, ampliam seu repertório cultural e o estende a outros, numa cadeia, numa doce conquista a ser

saboreada e possivelmente partilhada. Conquista também presente nas vozes de Eliane, Luiza e Tatiana:

A gente criou um repertório muito grande em relação à música. Gostamos, normalmente, de um tipo de música porque é o que a nossa bagagem traz, é aquilo que o grupo com o qual convivemos curti. Nas aulas de Educação Artística, conhecemos outros estilos musicais e o jeito de trabalhar modificou parte da minha personalidade, não só pelo gosto musical, mas passei a ver o mundo de outra forma, mais real, menos utópico. Essa mudança foi percebida no grupo na escola e na minha família, Mesmo saindo do CEFAM, continuei procurando conhecer mais e sempre que vejo e leio, me lembro das aulas e sei que por de trás das palavras e das formas existe algo nas entrelinhas, que não está dito e quero descobrir. Despertou em mim o interesse, a curiosidade e a motivação que me leva a procurar saber mais. (Eliane Guimarães Mendes, Professora do Ensino Fundamental, ex-aluna do CEFAM, 1994).

outra coisa importante também, é que agora eu não consigo andar na cidade sem olhar os detalhes da arquitetura das coisas. Não consigo andar sem olhar! (Luiza Ribeiro Gomes, Professora do Ensino Fundamental, ex-aluna do CEFAM, 1994).

Outra coisa que aprendi foi perceber os detalhes de uma obra e olhar além do desenho.(...) Passei a ter uma visão de Educação Artística, como um trabalho amplo. Agora está bem mais fácil preparar minhas aulas. Trabalho por áreas com as 4^a séries e a Educação Artística me permite trabalhar muitos conteúdos. (Tatiana Maria Leite Gome, Professora do Ensino Fundamental, ex-aluna do CEFAM, 1994).

Assim, a educação Artística estaria cumprindo, de fato, o seu papel, educando através das artes, abrindo possibilidades de descobertas ajudando o aluno a se tornar mais crítico e menos massificado e um consumidor de produtos culturais com qualidade.

É preciso lembrar que deve fazer parte da escola e, conseqüentemente, das aulas, a alegria da descoberta, o desejo de

buscar caminhos e, a partir deles, a satisfação de se sentir capaz vendo o produto de suas pesquisas, como nos fala muito sensivelmente o mestre Tuneu:

Na arte, a descoberta é fazer. E não teorizar. Não é falar sobre perspectiva, é representar, fazer uma perspectiva. E eu acho mesmo que a criança - aliás, principalmente a criança - precisa experimentar". (apud. Albano, 1998: 53).

No trabalho docente, tento traduzir essa "praticidade" e o significado desta para o aluno. Eis como se expressa uma aluna sobre este processo:

o importante na aula da Zezé, é que ela não ensina só na teoria. Ela faz tudo na prática. (...) Ela não ensina arte falando: "foi ele quem fez", ela pega os alunos e leva ao Museu, à Bienal. Não tem recurso? Não tem problema, ela arranja: pede ao pai para levar de carro, consegue ônibus, ganha convite e leva o teatro na escola. (Léa Letícia N. Bianchini, ex-aluna da EEIPSG Dom Barreto, 1991).

Este aprendizado parece estar impregnado das alegrias e descobertas a que Tuneu, citado por Albano (1998), se refere, dizendo serem elas mais explosivas na juventude, o que não significa que os mais velhos não se emocionem, mas já têm consciência do percurso, por isso, a explosão é mais contida. Pondera ainda sobre o que chamamos anteriormente de educação estética confirmando parte de minhas hipóteses à respeito da importância do contato como a obra de arte e com o artista:

Na formação artística é muito importante a possibilidade de conviver, de estar instalado na aura de um artista. (...) Existe todo um mecanismo que não tem discurso que explique. É uma coisa acima. É uma coisa da alma humana. É estar instalado numa situação. (...) Os artistas são pessoas que têm uma magia. Uma ação que é mágica, alquímica, transformadora. Então, estar ao lado de uma pessoa assim e perceber

sua intuição agindo é uma coisa que não se explica. (Tuneu, in Albano, 1998: 58-9).

É preciso lembrar ainda, que tudo isso deve ter vida para a qual a escola nos diz preparar. Emocionam-me, fazem-me sentir medo e refletir sobre nossa responsabilidade enquanto educadores, as vozes de Pablo e Letícia:

ela consegue relacionar suas aulas com outras áreas, não só de escola mas da vida mesmo! (Léa Letícia N. Bianchini, EEIPSG Dom Barreto, 1991).

Acho que não é uma aula para a faculdade, é uma aula para vida! (Pablo S. de Campos, Escola Curumim, 1996)

3.3.2 - DESVENDANDO A HISTÓRIA E REVELANDO A ARTE

Cheguei a Campinas há vinte e dois anos, ainda estudante de Artes Plásticas e logo gostei da cidade pelas suas peculiaridades. Chamou-me a atenção ecletismo na arquitetura e os monumentos espalhados pelas praças. Assim que iniciei meu trabalho como Arte-educadora, procurei conhecer a cidade, sua história e saber o que havia sido produzido em termos artísticos para fazer parte das minhas aulas.

Sempre acreditei ser importante sentir-se cidadão, no sentido mais amplo da palavra e, como parte desta cidadania, conhecer a própria cidade. Talvez por não ser campineira, ter que me adaptar a

novos hábitos e me sentir parte da cidade, veio o interesse por desvendar seus encantos, sua história e levá-la aos meus alunos, ou melhor, levá-los a ela.

A educação estética compreende o conhecimento, o convívio, a contemplação estética, o fazer e a experiência única da descoberta, descrita por Bakhtin:

A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que o sujeito desse ato e dessa contemplação artística ocupa na existência um lugar concreto, único. (...) a contemplação é algo ativo e produtivo. (...) O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar - ver e conhecer (Bakhtin, 1998: 44-5).

Embora não conhecesse o autor nem refletisse teoricamente sobre meu trabalho docente, isto já era muito forte em mim e fui buscar pessoas e livros que me contassem a história da cidade. Iniciei, há onze anos, um estudo mais aprofundado que passou a fazer parte das aulas, despertando nos alunos o interesse por identificar-se com sua cidade e redescobri-la.

Início o trabalho a partir da seleção pequena, em função do tempo que disponho, de alguns artistas brasileiros que represente as diferentes áreas da arte. Na música, por exemplo, destaco Villa Lobos e Carlos Gomes que os alunos, geralmente, conheceram através de cédulas da moeda nacional. À medida que fui sistematizando e reorganizando as aulas, notei que as crianças levavam o assunto para casa e começam a trazer reportagens antigas ou a fala dos pais ou avós sobre Carlos Gomes e principalmente sobre a cidade. Muitos desconheciam-na, principalmente por conta da flutuação da população

devido às universidades oscilando entre os que estão de passagem e depois se estabelecem mas desconhecem as origens e os que nascem aqui, caso da maioria dos meus alunos, porém circulam apenas de carro e se quer percebem seus monumentos ou desconhecem seus significados.

A partir destes dados, decidi levá-los a conhecer mais sobre a própria cidade, sentirem-se responsáveis por ela e participantes da construção da cidadania.

A pesquisa começa na sala de aula, estende-se para a família e termina com um passeio pelo centro da cidade que chamamos de Roteiro Cultural pelo Centro Histórico de Campinas.

Os pais e avós contribuíram de maneira muito especial nestes onze anos de pesquisa, com materiais, reportagens e entrevistas, além de participarem ativamente do Roteiro redescobrendo com as crianças a própria cidade. Por exemplo, temos muitas empresas de transporte, estabelecimentos, rua e avenida e um monumento, com o nome de "Princesa D'Oeste", além da cidade ser conhecida como "Cidade Princesa", títulos que sempre me intrigaram e que fui buscar na história.

É fascinante para a criança compreender isto, especialmente quando, conhecendo as origens e o desenvolvimento da sua cidade, neste caso Campinas, descobre porque na bandeira tem a ave Fênix, os ramos de café e de cana-de-açúcar ou ainda que aqui passaram os bandeirantes a caminho D'oeste e, que devido aos "Barões do Café" a cidade, em determinado o período da história, destacou-se entre as demais recebendo o título de "Princesa". Neste momento, toda uma

relação entre os espaços e a cultura da cidade é feita e vem o desejo de conhecer de perto o que ainda temos de testemunho.

Com a curiosidade, pronta a se transformar em "curiosidade epistemológica", citando mais uma vez Paulo Freire, organizo a saída, à pé, para conferirmos as praças, casarões e monumentos que nos mostre esta história. Andamos cerca de seis quilômetros, fazendo parada em pontos já conhecidos através das pesquisas e vamos conhecê-los com outros olhos.

Normalmente nos encontramos na Praça Carlos Gomes, subimos a Rua Irmã Serafina e contornamos o Edifício Itatiaia, projetado por Oscar Niemeyer, também conhecido dos alunos, entregue em 1957 e que impressiona pela ousadia, especialmente a parte anterior do prédio e a posição das linhas metálicas das marquises para dar efeito óptico.

Seguimos passando pela Prefeitura Municipal, verificando o porque do nome "Palácio dos Jequitibás", agora conhecido devido à queda do mais antigo; Monumento às Andorinhas, em frente a Biblioteca Municipal, Museu de Arte Contemporânea de Campinas José Pancetti, ilustre conhecido das crianças também; Santa Casa de Misericórdia; Escola Carlos Gomes; Largo das Andorinhas, cujo local abriga o monumento ao Bicentenário "Princesa D'oeste", Rua Benjamin Constant com seus casarões, entre eles a Casa do Músico Carlos Gomes; Praça Bento Quirino, onde encontra-se o Mausoléu de Carlos Gomes; Rua Barão de Jaguará; Matriz do Carmo; Pontifícia Universidade Católica de Campinas, unidade central (Pátio dos Leões); Mercado Municipal (antiga Estação de Ferro Funilense); Centro de Ciências Letras e Artes e Museu Carlos Gome, onde participam de uma palestra sobre a vida de

Carlos Gomes; Praças Guilherme de Almeida e Largo do Rosário; Hotel Victória, onde funcionou o Centro Cultural Victória no qual participávamos de oficina do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas e conhecíamos uma cabine de projeção cinematográfica; Catedral Metropolitana de Campinas, Palácio dos Azulejos; Rua Ferreira Penteado e seus resquícios do comércio cafeeiro, Estação Ferroviária e concluímos no Museu da Cidade que desde a sua fundação, em 1993, desenvolvemos este trabalho em conjunto. Neste mesmo ano, promoveu uma exposição com desenhos e fotos do Roteiro Cultural, feitas pelos alunos da EEIPSG "Dom Barreto".

Este trabalho é a síntese de toda pesquisa que fizemos em sala de aula, não só da história mas de muitos elementos artísticos. Como já explicitarei em capítulos anteriores, trabalhamos o olhar, aprendemos a "recortar" percebendo detalhes, escolhendo ângulos e fazendo desenhos de observação. Aprendemos a manusear a câmera fotográfica e a fotografar e, neste passeio, os alunos levam suas câmeras, escolhem o que e o ângulo a ser fotografado e posteriormente, fazem o desenho de observação a partir destas fotos.

O resultado, melhor que descrever, será mostrado através de fotos e desenhos, feitos por crianças com idade entre dez e doze anos, e, diferentes datas, que mostram como chegam a essência do traço, o que nos remete à Picasso, em sua trajetória magistral assim como Miró, que buscam esta essência. Não vejam aqui comparações, não é esta minha postura, apenas tento levá-los a descobrir o traço essencial no desenho e suas possibilidades que mostram, mais uma vez, que a ampliação do repertório cultural não restringe-se a conhecer artistas, lugares ou fatos mas leva também a um gesto maior no sentido de

conhecer-se e buscar caminhos, expressar-se de diferentes formas, abrir janelas que abrem novas janelas e, como diria Bakhtin, ampliam seus "horizontes de possibilidades".

As fotos que apresentarei, foram todas feitas pelos próprios alunos durante o passeio e nos dão idéia da participação deles, bem como de parte do trajeto.

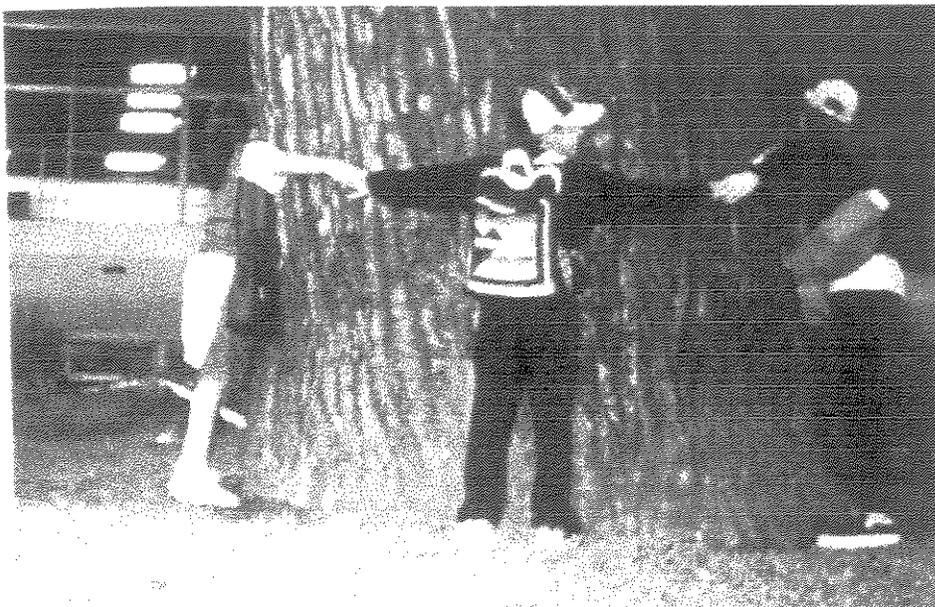
Na foto número 01 podemos observar os alunos fotografando e conferindo, *in loco*, aquilo que pesquisaram.



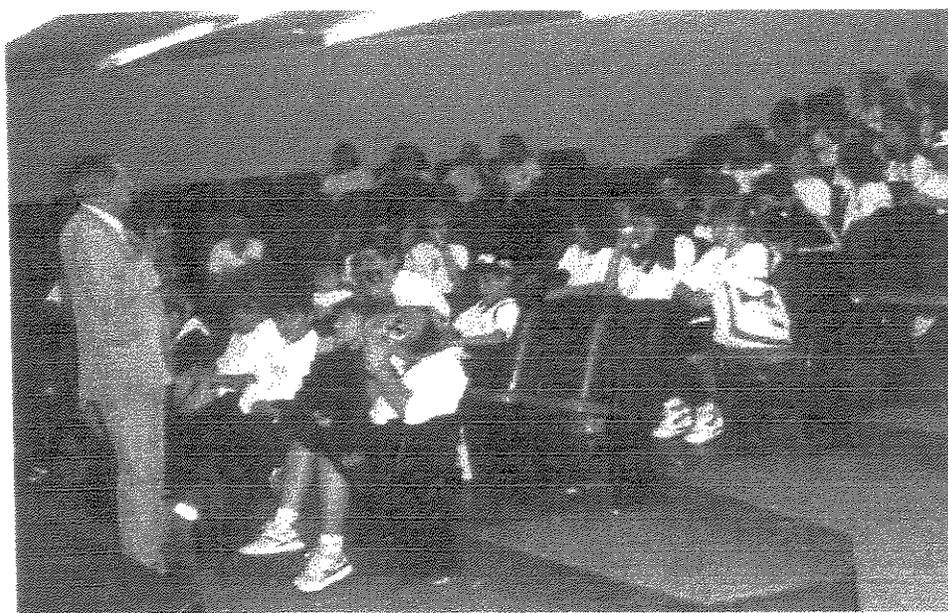
01 - Mausoléu Carlos Gomes, Praça Bento Quirino - alunos da EEIPSG Dom Barreto, 1995 - Foto de Hellen Salustiano.



02 - Em frente ao Palácio dos Jequitibás - Alunos do Dom Barreto, 1995. (além dos alunos, encontram-se pais, professores e monitores do Museu da Cidade)



03 - Após medir o jequitibá com uma trena, conferem a proporção com o próprio corpo - Foto de Simone B. do C. Silva, 5^ªs - Dom Barreto, 1995



04 - Centro de Ciências Letras e Artes - Palestra com o Sr. Bráulio Nogueira, antes da visita ao Museu Carlos Gomes - Dom Barreto 1995
foto de Mariana Oliveira Barreiros, 5^ªs.



05 - Sala de Projeção do Centro Cultural Victória - alunas do CEFAM, 1994



06 - Casa do Músico Carlos Comes (R. Benjamim Constant)
foto do aluno Bruno, 5ª - Dom Barreto, 1995.

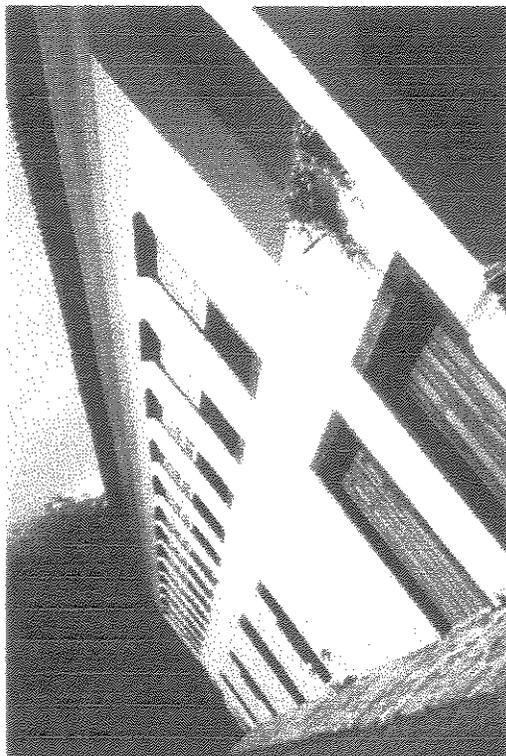


07 - Pátio dos Leões, PUC Central, antigo solar do Barão de Ataliba Nogueira.
Foto de Marcela Hilkner, 5^ªs - Dom Barreto, 1995

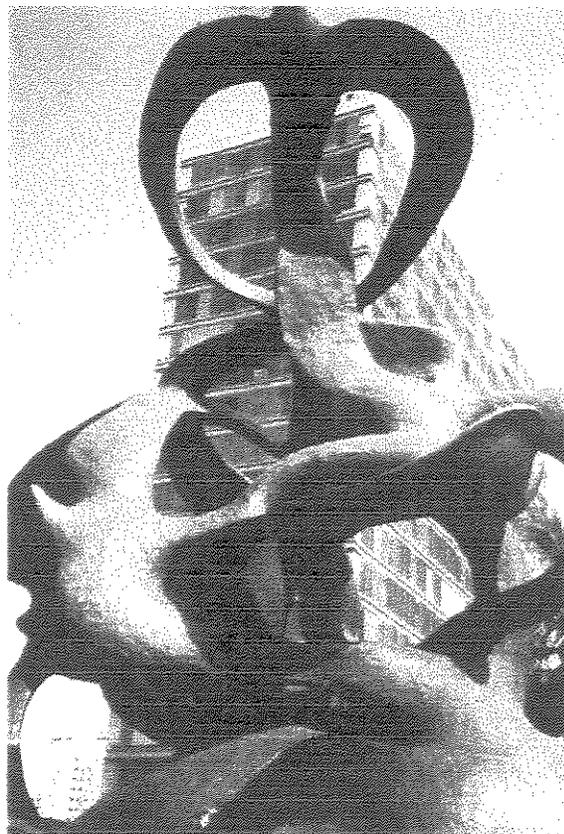
Atente para os ângulos e composições das fotos a seguir, também expressos nos desenhos com recortes e detalhes que demonstram a incorporação de conceitos trabalhados e da pesquisa do aluno, além de um olhar acurado.



08 - Joquei Club de Campinas - Gustavo Marques, 5^ªs - Dom Barreto 1994.



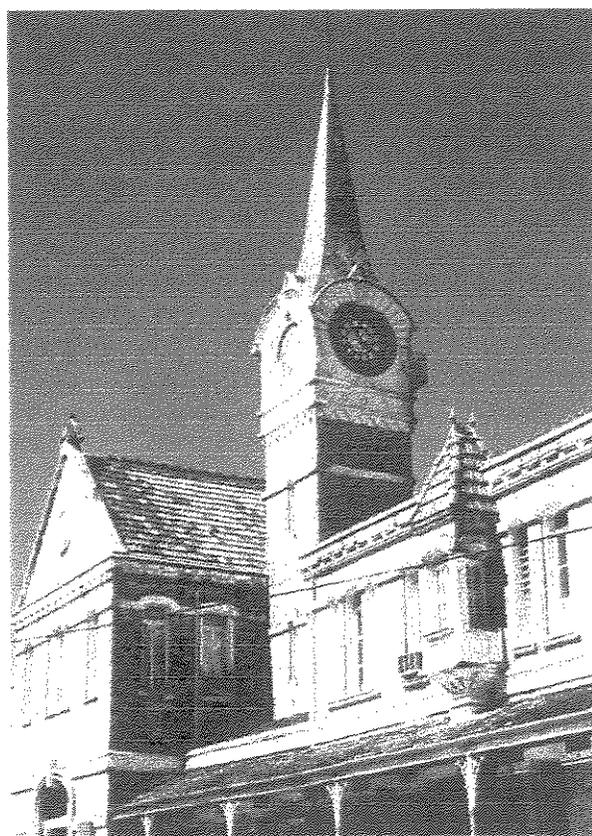
09 - Casarão da Fazenda Mato Dentro, Parque Ecológico Monsenhor Salin.
Foto do aluno Sávio, 5^ªs, Dom Barreto - 1995



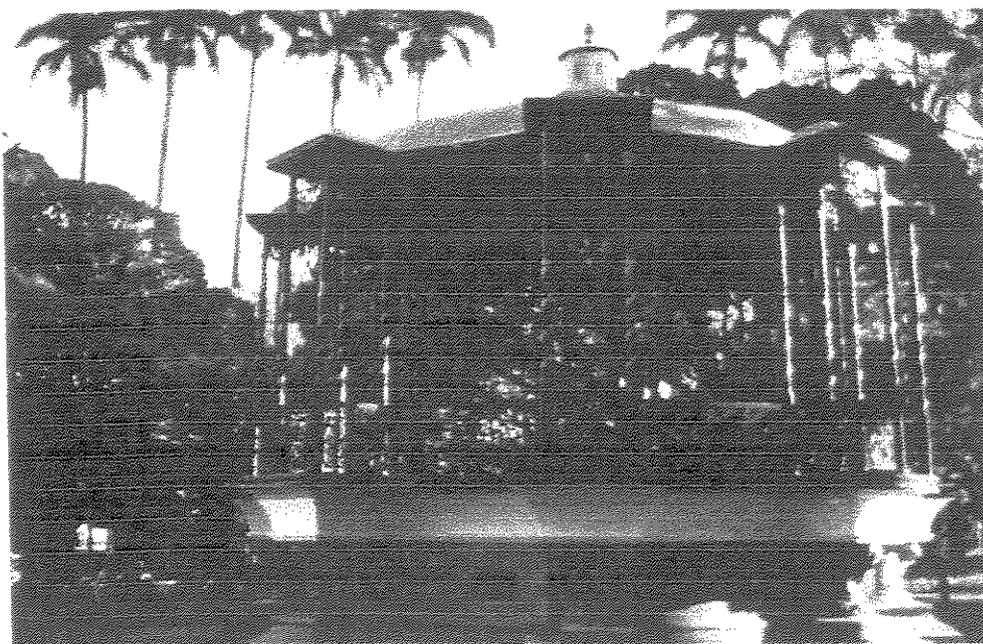
10 - Monumento às Andorinhas de Lélío Coluccini - foto: Cristiane Maria Megid, 5^ªs
Dom Barreto, 1995



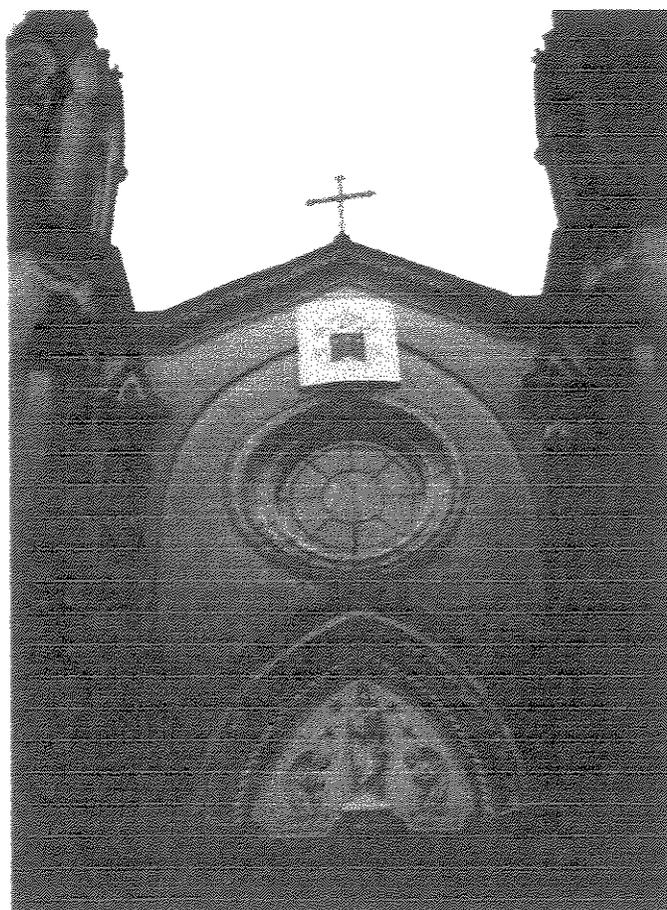
11 Porta centenária - PUCG Central - foto: Karina de Paula, 5^ºs Dom Barreto 1995.



12 - Estação Ferroviária - Foto: Fernanda Monteiro Curi, 5^a - Dom Barreto - 1995.



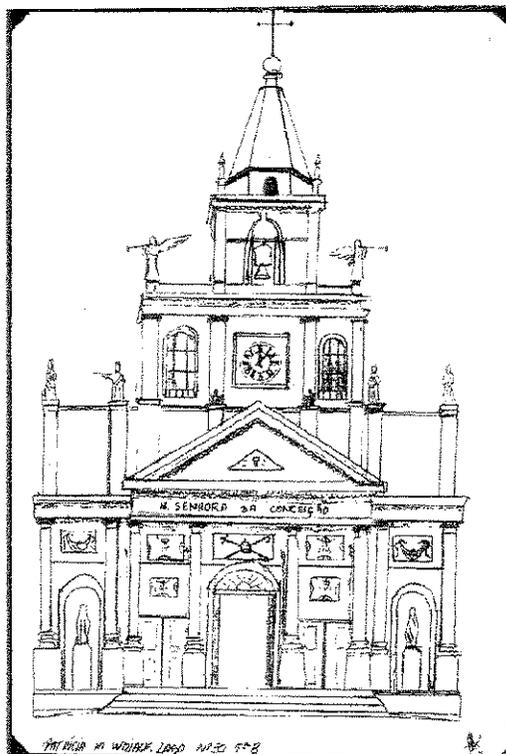
13- Praça Carlos Gomes - Foto: Mariana Oliveira, 5^ºs - Dom Barreto - 1995



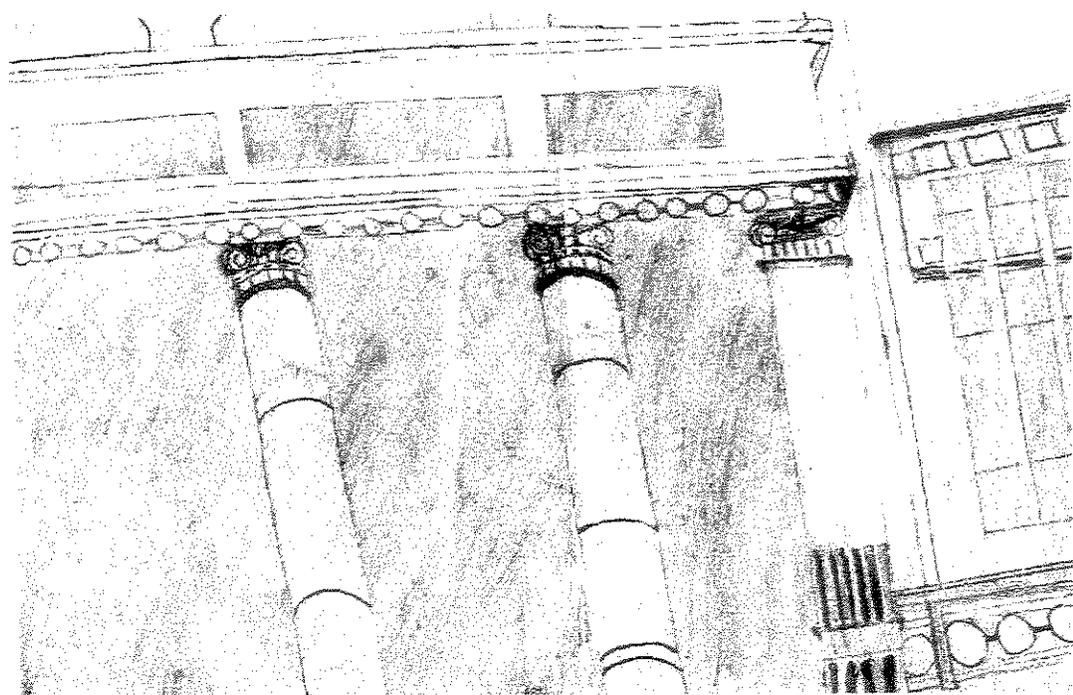
14 - Matriz do Carmo - Foto: Mariana D. Whitaker, 5^ºs - Dom Barreto - 1995



15 - Monumento ao Bi-centenário da cidade - Princesa D'Oeste.
Elize Fumegalli, 5^ªs - Escola Curumim - 1996



16 - Catedral Metropolitana - Patrícia M. Wiziack Zago, 5^ªs - Dom Barreto - 1994

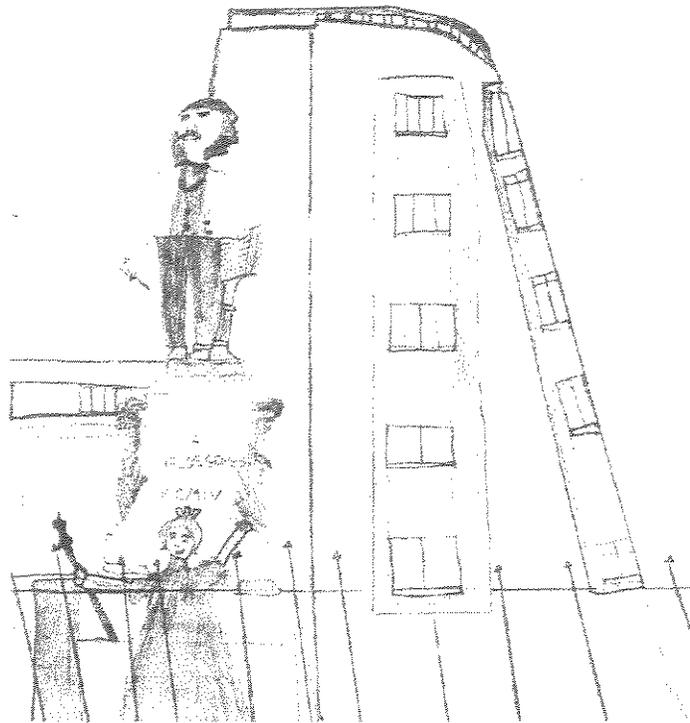


17 - Detalhe da Escola Carlos Gomes- Julian G. Pucci, 5^{as} - Dom Barreto - 1993.



18 - Praça Carlos Gomes, ao fundo, Edifício Itatiaia - Aline Durigan, 5^{as}
Dom Barreto - 1995

Monumento a Carlos Gomes - Juliana Duarte, 5^ªs, Dom Barreto, 1995.



19 - Monumento a Carlos Gomes - Juliana Duarte, 5^ªs, Dom Barreto, 1995.



20 - "Seo Rosa"- Jequitibá - Daniel Medeiros, 5^ªs, Dom Barreto, 1994.

Para fechar as imagens, deixo dois trabalhos que resumem o que é e o que significa, em termos de conhecimentos históricos e envolvimento com a cidade e sua arte e, um estímulo aos professores de arte para que acreditem sempre na sua capacidade e de seus alunos.

O primeiro povoado de Campinas foi fundado em 1590, por João de Campos, um português que veio para cá em busca de melhores condições de vida.

O nome de Campinas vem de um tipo de cana-de-açúcar que era muito produzida na região.

A cidade foi fundada em um local estratégico, entre o rio Paranaíba e o rio São João.

A cidade cresceu rapidamente e tornou-se uma das principais cidades do interior paulista.

Lista de lugares de Campinas



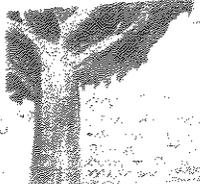
Palácio dos Campos
 Museu de Arte de Campinas
 etc.

Estação ferroviária
 Praça da Matriz
 etc.



Mercado Municipal
 etc.

Igreja de São Francisco
 etc.



21 - Valquíria Shaffer, 5º s - Dom Barreto- 1993

Alunas:
 Raquel no 24
 Aline no 25
 52.3

Bibliografia

Algumas páginas de que são de Campinas, no site do Google

Alunas:
 Raquel no 24
 Aline no 25

Título: A HISTÓRIA DE

CAMPINAS

Campinas é uma cidade muito bonita e conhecida por suas paisagens e monumentos.

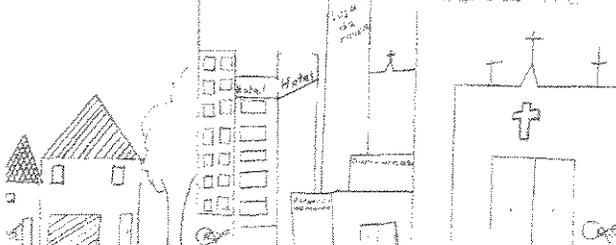
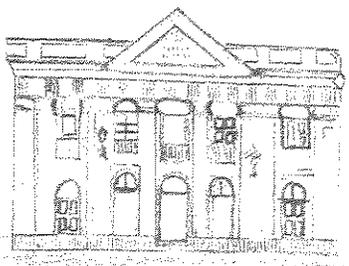


Algumas paisagens de Campinas são muito bonitas e conhecidas por todos.



Algumas paisagens de Campinas são muito bonitas e conhecidas por todos.

CAMPINAS!!!



22 - Aline e Raquel, 5ºs - Dom Barreto 1995.

Um dos desdobramentos deste Roteiro Cultural está explicitado na fala do cineasta Maurício Squarisi em entrevista para o Canal 25, em março de 1998, durante o lançamento do filme de animação "Nhô Tônico". A entrevistadora pede a ele que conte o processo de elaboração do filme e como nasceu a idéia do mesmo:

Começou com uma amiga, a Zezé Oliveira, que é professora de Artes. Sempre achei legal o jeito que ela trabalha. Antes de falar daquele quadro do Louvre, ela mostra o tem na cidade deles. Ela me convidou para fazer um vídeo desse trabalho e eu já gostava da idéia. Um dos lugares por onde ela passou, foi o Museu Carlos Gomes e na sala do Centro de Ciências Letras e Artes, o Sr. Bráulio Mendes Nogueira, que por 26 anos dirigiu este museu, deu uma palestra para as criança. Começou a falar da vida e da obra de Carlos Gomes espontaneamente, só com a paixão. Eu achei bonito esse jeito e desde aquele dia, fiquei querendo fazer um desenho animado com aquela espontaneidade aquela simplicidade. (...) No Pará, eles veneram Carlos Gomes. Na hora em que ele morreu, as igrejas tocam o sino e a gente tem a impressão que aqui não se faz nada. Um monte de pessoas fazem mas é tudo isolado, não vira um movimento. Quando eu estava trabalhando nisso, encontrei muitas pessoas fazendo isso e a Zezé foi uma delas e além disso, trabalhou na coloração do filme. (Maurício Squarisi, 1998)

Portanto, podemos pensar que nossas atitudes podem escapar pelas janelas que abrimos em nossas aulas, se juntar a outras, construir favos e formar colmeias e aí, nossa responsabilidade aumenta e, com ela, a necessidade de pesquisarmos e refletirmos constantemente sobre a nossa práxis, sobre o nosso papel enquanto educadores e sobre a permanência do que somos e fazemos.

3.3.3 - RECOLHENDO O NECTAR.

O néctar depende da abelha operária que o recolhe para dele extrair o mel.

Este percurso ente o néctar e o mel, passa por momentos de solidão e de partilha.

Acredito ser este o objetivo deste trabalho: partilhar o meu percurso de abelha operária que recolhe o néctar com e dos alunos., num movimento dialético, dado que, o que retorna dos alunos é o que me impulsiona a aprender e que, também vai retornar ao aluno, de maneira modificada.

Da mesma forma, o aluno recolhe seu néctar das aulas e outras pessoas recolhem o néctar do trabalho, como por exemplo, o cineasta Squarisi.

Assim, os favos se constituem nessa colmeia que tentei esboçar com o texto. Inconclusa, simplesmente porque ainda está em constituição, portanto, aberta, como as janelas que se abriram nos corpos presentes nesta dissertação, pronta a receber abelhas e néctares. Transpor as portas, da sala de aula ou do palco.

Abrindo-se janelas, abre-se também portas. Transpô-las não é difícil por isso a porta é a metáfora do palco e o palco, metáfora da sala de aula, metáfora da vida. O espaço onde colocamos ou tiramos nossas máscaras e só dependemos de nós mesmos, do nosso corpo. E,

quanto mais inteiro ele estiver, mais verdadeiras serão nossas expressões.

Assim, tentando despir-me das máscaras, expondo minhas deficiências provisórias, recorro à Pessoa fazendo minhas suas palavras, para fechar o que ele mesmo abriu: minha pesquisa, minhas reflexões e minhas metáforas carregadas das vozes de mestres com os quais aprendi, incluindo meus alunos, pois, sem eles, se quer questionamentos eu teria.

O mel colhido desta colmeia, complementa o texto, em forma de fotos e poesia.

"E vejo um recorte de mim
No cimo dum outeiro
Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas idéias,
Ou olhando para as minhas idéias e vendo o meu rebanho,
(...)
Procura dizer o que sinto
Sem pensar em que o sinto
Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.
O meu pensamento é muito devagar atravessa o rio a nado
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.
Procura despir-me do que aprendi,
Procura esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram
E raspar a tinta com que pintaram os sentidos,
Desencaixotar minhas emoções verdadeiras
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro.

Alberto Caeiro

Ao fazer um papel
tento dar vida ao personagem.
quando fomos assistir o "Auto da Barca do
Inferno", senti um aperto no peito porque eu
queria estar lá em cima, no palco,
atuando com eles.

Carolina Espagnol - 1996

As aulas foram importantes porque fizeram com
que eu descobrisse que, apesar de tímida,
tinha capacidade de representar e,
vocaçãõ para o teatro

Juliana Rabello - 1998

*Conheci Campinas
sob outros olhos, assim como a arte
de cada época. Descobri, conheci, visualizei
tantas coisas e há ainda muito a aprender.
Mas, já dei meus primeiros passos em direção
à formação de uma futura profissional
competente e fico feliz com isso.*

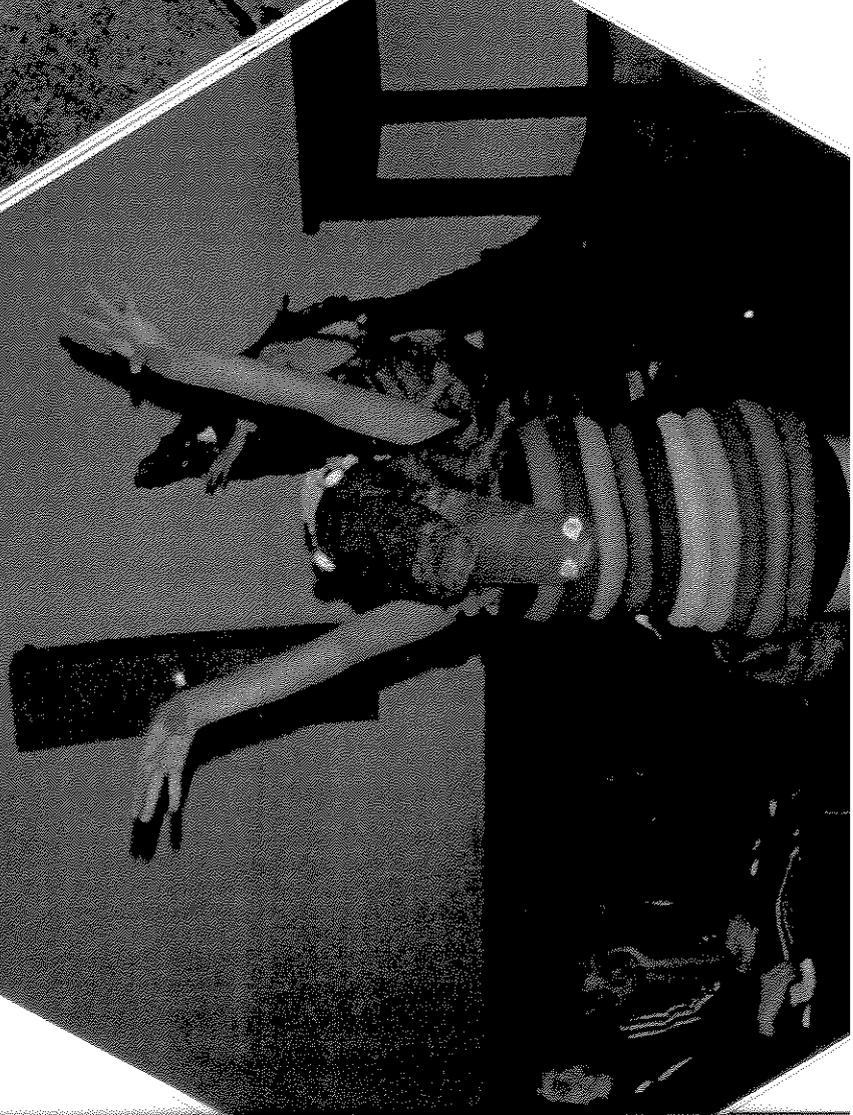
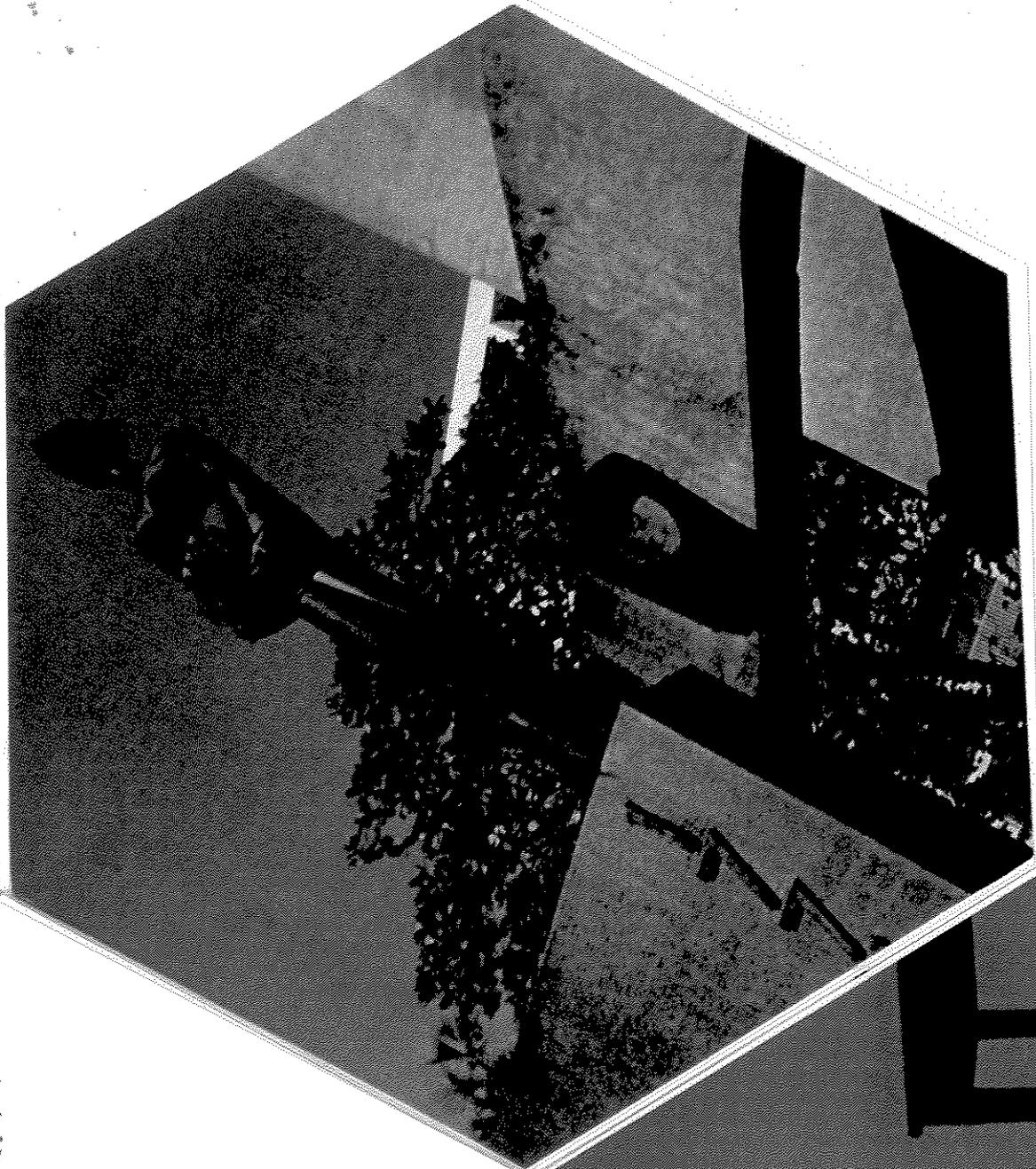
*Simone Viana
1994*



formas, espaços, luzes, sons, ritmos e movimentos
corporais) para que elas se traduzam
em conceitos significativos.

Dulcio Battistone Filho

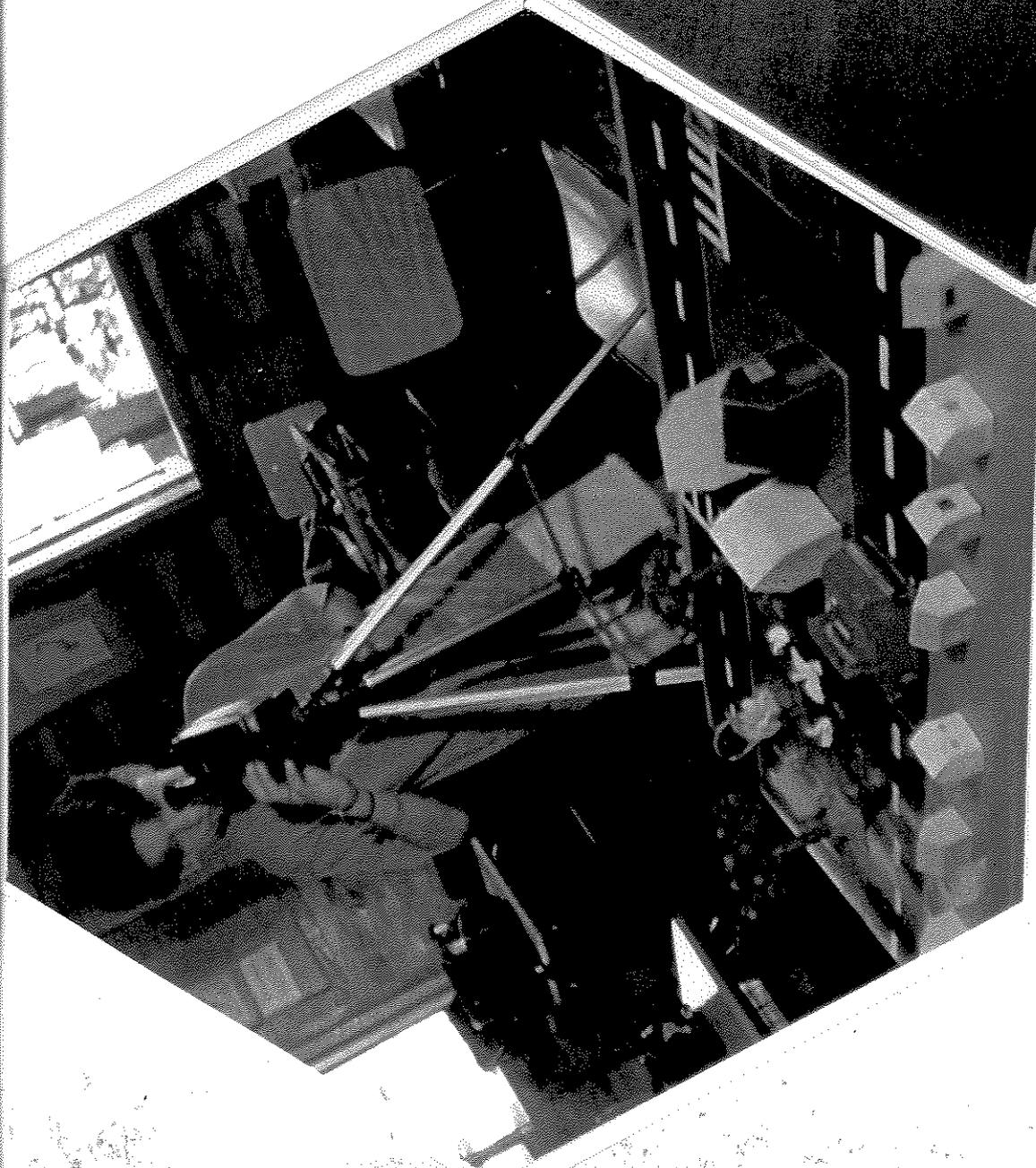
1997



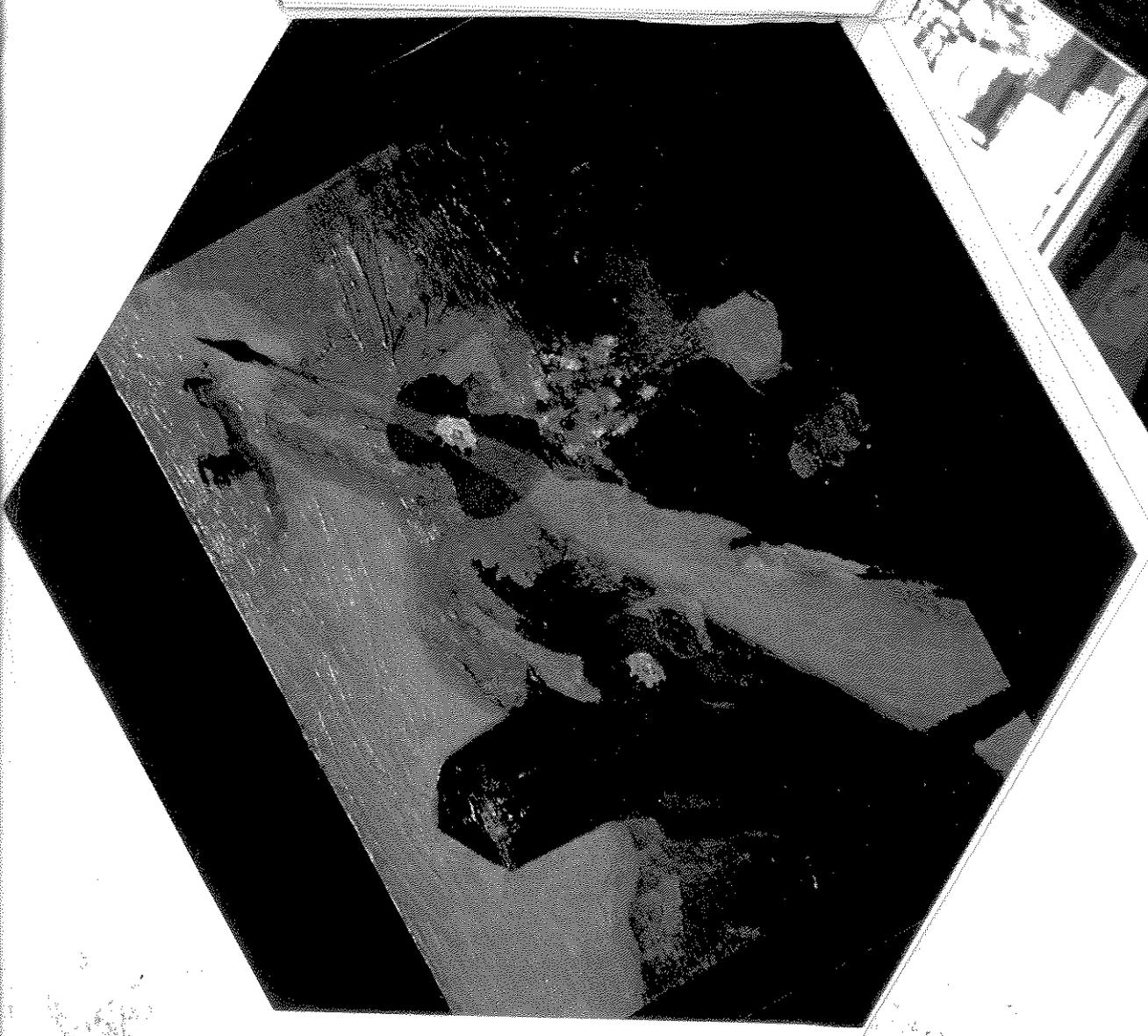
Erika Sugi - 1997

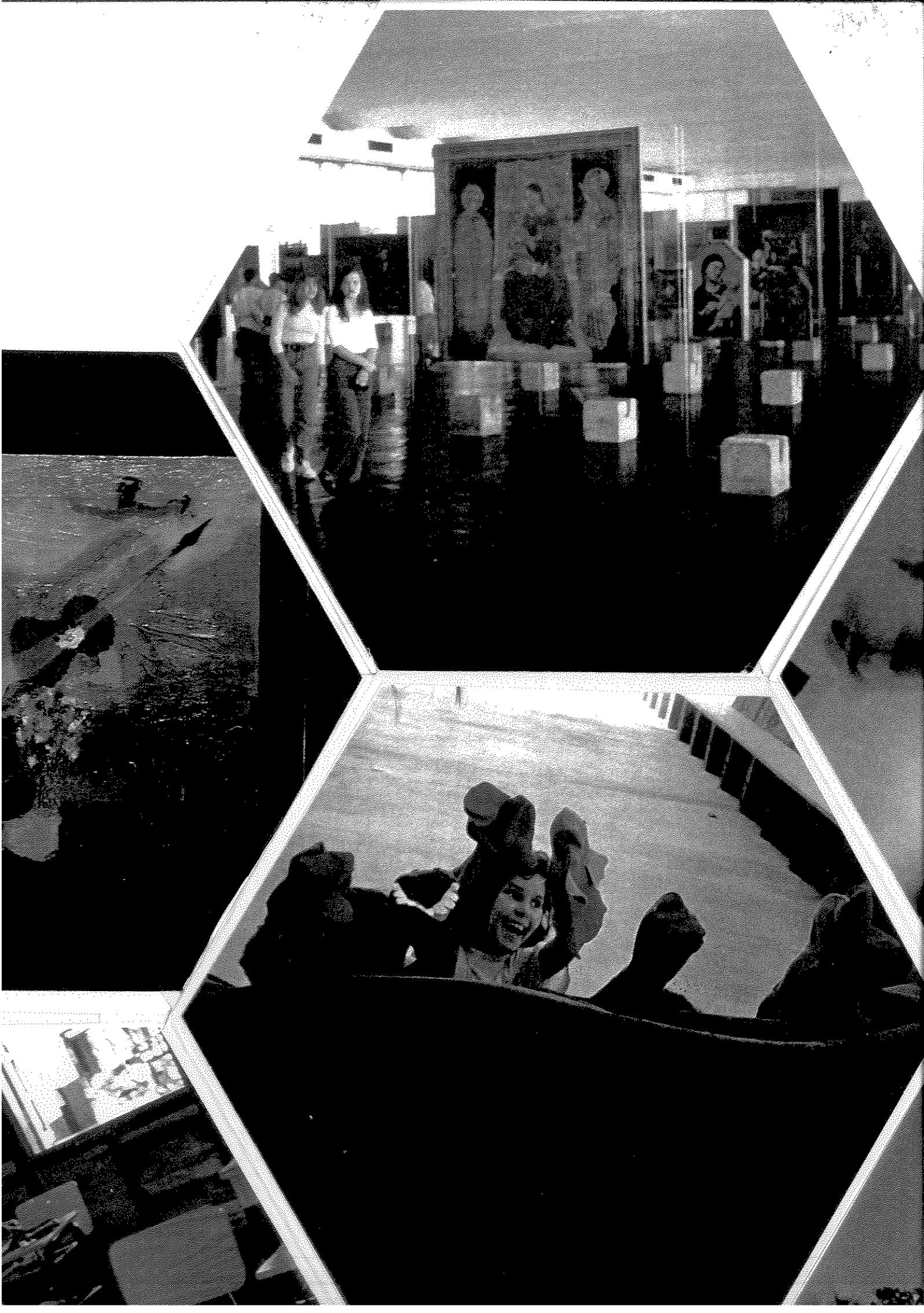
*Como as coisas mudam quando estão
em ação de forma adequada!*

Ana Lúcia P. de Souza
1997



1988
Oliviero Toscani -
Aumentando
il movimento
per il
cambiamento
del
cambiamento
del
cambiamento





4 - BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, Ana Angélica M. Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como rito da iniciação. São Paulo: Plexus, 1998.
- ABRAMOVICH, Fanny. Quem Educa Quem?. São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- ANTUNES, Arnaldo. As coisas. São Paulo: Iluminuras Ltda, 1996.
- _____. Dois ou Mais Corpos no Mesmo Espaço. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Editora Pioneira, 1984.
- _____. Intuição e Intelecto na Arte. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- _____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 1996.
- _____. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

- _____. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BARROS, Manoel. **Gramática Expositiva do Chão (Poesia quase toda)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BARDI, Pietro M. **História da Arte Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- BERGER, J (Org.) **Modos de Ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, São Paulo, 1987.
- BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BUENO, Roberta P. P. **O Ensino de Arte em Busca de sua Identidade no Contexto do Ensino Superior**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.
- BITTONI, Dulcília S. **Quintal mágico - Educação-Arte na Pré-Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CALABRESE, Omar. **A Linguagem da Arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Luiz (Org.) **Arte-Educação: da Pré-Escola à Universidade**. São Paulo: Livraria Nobel, 1989.
- CHALMERS, Alan F. **O que é Ciência Afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

- CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CANETTI, Elias. *A Língua Absolvida*. São Paulo: Schwarz, 1989.
- CASTANHO, Maria E. L.M. *Arte-Educação e intelectualidade da arte*. Campinas: Tese de Doutorado Apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), 1982.
- CAVALCANTI, Carlos. *Como entender a pintura moderna*. Rio de Janeiro: Rio, 1981.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1976.
- CROSS, Jack. *O Ensino de Arte nas Escolas*. São Paulo: Cultrix / Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1977.
- DAVIS, Flora. *A Comunicação Não-Verbal*. Summus: São Paulo, 1979.
- DELEUSE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DERDYK, E. *Formas de Pensar o Desenho - Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DIAS, Rosa M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.
- DICKEL, Adriana. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto de construção*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1996.
- DUARTE JR., João F. *Porque arte-educação*. Papyrus, Campinas, 1983.

- _____. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, s.d.
- DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- ECO, Umberto. **A definição da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. Campinas: Papyrus, 1996.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.
- ESPÍRITO SANTO, Ruy César. **Pedagogia da Transgressão**. Campinas: Papyrus, 1996.
- FAZENDA, Ivani C.A. **Educação No Brasil Anos 60: O Pacto do Silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- _____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FERREIRA, Francisco W. **Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FONTANA, Roseli A. **Cação. Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Campinas: Tese de

apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as Bases Sociais e Epistemológicas do conhecimento Escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GAGNEBIN, J-M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo/Campinas: Perspectiva/FAPESP/Ed. da Unicamp, 1994.

GUATTARRI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34: Rio de Janeiro, 1992.

GARCEZ, Maria Helena Nery. **Trilhas em Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro**. São Paulo: Moraes / Ed. Da Universidade de São Paulo, 1989.

GENTILII, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILLI, Pablo (orgs.). **Escola S.S.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNT), 1996

GULLAR, Ferreira. **Argumentação Contra a Morte da Arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M.A. (Orgs.).
Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas:
Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

_____. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp.** Vol. 1. Tese de doutorado apresentada à faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1993.

_____. **Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Pro-Posições.** Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, vol. 5, nº 3 [15], pp.111-132, novembro, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação.** São Paulo: Martins Fontes, 1986

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte.** Rio de Janeiro: Editora 70, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998

IANNI, Octavio, **Imperialismo e Cultura.** Petrópolis : Vozes, 1976.

JESUS, Adilson N. **Vicências corporais: Proposta de Trabalho de Auto-Conscientização.** Campinas: Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 1992

JUNG, C. G. **O Desenvolvimento da Personalidade.** Petrópolis : Vozes, 1981.

KNELLER, George F. **Arte e Ciência da Criatividade.** São Paulo: IBRASA, 1973.

- LADRIÈRE, Jean. **Os Desafios da Racionalidade: O Desafio da Ciência e da Tecnologia às Culturas**. Petrópolis : Vozes, 1979.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Victor. **A Criança e Sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LÖWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise Marxista**. São Paulo: Cortez, 1985
- _____. **As aventuras de Karl Marx contra o barão Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1994
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária., 1986.
- LYOTARD, J-F. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1986.
- MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Ática, 1985.
- MARCELINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- MARCHAND, Max. **A Afetividade do Educador**. São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.
- _____. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, DF, 1997.
- MORAES, Régis de. **Sala de aula - que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986.
- MOREIRA, Ana Angélica A. **O Espaço do Desenho: A Educação do Educador**. São Paulo: Loyola, 1984.
- NOVOA, Antonio (org.). **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote 1992.
- NOVAES, Adauto (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NOVAES, M.H. **Psicologia da criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- OSBORNE, Harold. **A apreciação da arte**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- _____. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Rio de Janeiro: Imago 1977.
- _____. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PESSOA, Fernando. **O Eu Profundo e os Outros Eus. Mestres da Literatura Contemporânea**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- PESSOA, Valda I. F. **As Vozes das Professoras Sobre suas Formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública da periferia na cidade de Rio Branco (Acre)**. Campinas: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1999

- PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- READ, Herbert. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. **A Redenção do Robô: Meu Encontro com a Educação Através da Arte**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- _____. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- _____. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- REZENDE E FUSARI, Maria F. e FERRAZ, Maria H. C. de T. **Arte na Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- RIBEIRO, Maria L.S. **Educação Escolar e Práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1993
- ROUVE, Sonia. "Lecionando História da Arte" IN ARTE 10, São Paulo: Max Limonad, 1984, pp. 9-17.
- SANFELICE, J.L. (org.). **A universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas: Papirus, 1988.
- SANTOS, J. F. dos. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

- SAUNDERS, Robert. "A educação criadora nas artes" IN AR'TE 10, São Paulo: Max Limonad, 1984, pp. 18-23.
- SAVIANI, Demerval. *A Nova lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO - *Prática Pedagógica: Educação Artística 1º Grau*, 1993.
- _____. *Proposta Curricular Para o Ensino de Educação Artística*. São Paulo: 1992.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO/ COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS - SÃO PAULO. *Educação e Ensino Artísticos : Legislação Básica*. São Paulo: 1984.
- SILVA, Kátia M. *O Corpo Sentado: Notas Críticas Sobre o Corpo e o Sentar na Escola*. Campinas: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1994.
- SILVA, Walburga A. da. *Cala boca não morreu... A linguagem na Pré-Escola*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1996.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1963.
- SÜSKIND, Patrick. *O Perfume: história de um assassino*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL. Arte na Escola: Anais do Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem. São Paulo, 1995.

TARKOVSKI, A. A. Esculpir o Tempo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VARANI, Adriana. Um olhar sobre a (complexidade) da aula: componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

XAVIER, Maria E. S .P. Poder Político e Educação de Elite. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

S - ANEXOS

Anexo 1

Os alunos entrevistados bem como os trabalhos artísticos apresentados na dissertação, são oriundos das seguintes escolas: Rede Pública Estadual:

- EESG Culto à Ciência, - períodos diurno e noturno entre 1980 e 1988, 1ª série do Ensino Médio e 1ª série do curso de Magistério;
- EPSG Prof. Milton de Tolosa - períodos diurno e noturno entre 1994 e 1996, de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio;
- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - período integral entre 1988 e 1994, 1ª e 2ª séries do curso de Magistério.

Rede Particular:

- EEIPSG Dom Barreto - período matutino, entre 1982 e 1994, 5ª série do Ensino Fundamental;
- Colégio Rio Branco de Campinas - período matutino entre 1990 e 1992, 1ª série do Ensino Médio;

- Escola Curumim de Campinas - período matutino em 1996 e 1997 com alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental;
- Laboratório do Ator de Campinas - período noturno a partir de 1995 com atores profissionais e estudantes de Artes Cênicas de diferentes idades;
- Serviço Social do Comércio - Campinas, Projeto Curumim (educação informal) - período diurno a partir de 1995 com crianças em idade entre 09 e 12 anos.

Anexo 2

Roteiro para entrevista com ex-alunos:

- Nome - Idade - data
- Ano e local em que foi meu aluno
- O que faz atualmente - Profissão
- O trabalho desenvolvido nas aulas teve alguma influência na sua escolha profissional?
- O que ficou das aulas de Educação Artística ?
- Mudou o conceito que você tinha sobre:
 - a disciplina Educação Artística
 - arte/artistas
 - exposições de artes visuais
 - apresentações cênicas, musicais e/ou de dança
- Fale um pouco sobre o desenho:
 - se havia dificuldades,
 - se o trabalho com desenho ajudou de alguma forma
 - se você continuou a desenhar, etc.

- Fale também dos resultados positivos e/ou negativos sobre o trabalho corporal e dramatizações que experimentamos a partir das aulas.
- Em relação às saídas que fazíamos para museus, espetáculos e o roteiro cultural no centro da cidade, o que ficou, o que marcou, e suas consequências
- A partir do que experienciamos em sala de aula você sentiu necessidade de buscar uma outra forma de expressão? (teatro, pintura, desenho, música, fotografia, etc.).
- Em relação à minha postura enquanto profissional faça suas críticas apontando pontos positivos e negativos.
- Gostaria que você se colocasse sobre o relacionamento professor/aluno (se foi tenso, desagradável, bom, afetivo, autoritário, enfim, fale-me com sinceridade)
- Se você tiver desenhos, textos, fotos, vídeo, etc. de algum trabalho que fizemos, bem como trabalhos atuais que tenham sido, de alguma forma, consequência do que realizamos nas aulas, poderia emprestar-me para fazer parte da dissertação? Comprometo-me a xerocar e devolver "inteirinho".

Obrigada por colaborar com minha pesquisa. Fone: 231.9168 Av. Ir. Serafina, 657 ap. 51, Centro ou Unicamp à combinar.

