

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA BONSCH LODEIRO



1290003841

TCC/UNICAMP
L82a
1290003841/FE

601.606.005

**ARTE NA ESCOLA FORMAL:
EXPERIÊNCIAS DE UMA ARTISTA DA DANÇA**

CAMPINAS

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Marina Bonsch Lodeiro

Arte na Escola Formal:

Experiências de Uma Artista da Dança

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP, como requisito
obrigatório para a conclusão do curso de
Graduação em Pedagogia, realizado sob a
orientação da Profa. Dra. Ana Angélica Albano.

CAMPINAS

2008

© by Marina Bonsch Lodeiro, 2008.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	L82a
V:	EX:
TOMBO:	3841
PROC.:	148/09
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

Cod Tit 437206

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L82a	Lodeiro, Marina Bonsch. Arte na escola formal : experiências de uma artista da dança / Marina Bonsch Lodeiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Ana Agélica Medeiros Albano. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Arte e dança. I. Albano, Ana Angélica Medeiros. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-523-BFE

Resumo

O trabalho apresenta uma retrospectiva autobiográfica que analisa relações no ensino de arte. Um relato de experiências que incluem a formação anterior à universidade e dois cursos de graduação e que observa na prática exercida diálogos com textos da área e caminha no sentido de uma reflexão e mudança de atitudes.

Investiga, nas experiências práticas, a presença da arte na escola formal nos diferentes níveis da educação básica. Todo o texto é permeado pela experiência de artista da dança que estuda e trabalha com educação. Busca compreender a arte na escola e seu espaço, assim como as propostas para os diferentes níveis de ensino.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais e mães, carnis e espirituais pelo apoio durante todos estes anos;

Aos meus irmãos e irmãs que sempre se preocuparam e me estimularam a terminar tudo que começo;

Aos meus amigos e amigas queridos que me deram as broncas necessárias e ouviram meus choros aflitos, me dando segurança e confiança em mim mesma para prosseguir;

Ao S.T.R. e a todos os Orixás pela luz, por me ensinarem a reconhecer e aceitar meus defeitos e qualidades e viver em paz comigo mesma.

Sumário

Apresentação.....	2
Capítulo I: A paixão pela dança	3
Arte e eu	9
O curso de Dança	14
Capítulo II: O amor pela educação	19
A Graduação em Pedagogia.....	19
Arte e escola	21
O ensino fundamental I	27
Arte e a educação infantil	33
Capítulo III: Ensino médio - a experiência com as turmas do SESI.....	37
Descrevendo o trabalho – O terceiro quadrimestre da turma do CE 299 Valinhos.	47
Considerações finais.....	51
Referências Bibliográficas	54

Apresentação

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma análise reflexiva de minha formação e minha prática. A experiência de completar duas graduações e a tentativa de reflexão sobre a própria prática são os principais eixos deste trabalho. Um olhar que busca encontrar as relações deste estudo prolongado e desta sede de aprender antes do ingresso na universidade. Um exercício reflexivo que também procura bases teóricas para discutir a arte na escola formal.

O processo de elaboração, como em todo trabalho monográfico, não foi simples nem tranquilo. Momentos de falta de coragem de prosseguir e falta de foco para escrever permearam todo processo que termina agora. Na verdade, o processo é ainda maior que estes semestres que estive trabalhando neste texto. É um processo da experiência de dez anos de duas graduações que me modificaram muito – cada uma a seu modo – e que me fazem trilhar o caminho que escolhi com segurança e confiança.

O trabalho não é um fim, não representa a saciedade da sede de conhecer. Representa o início de um novo processo e de uma nova busca, uma sede que, acredito, nunca será completamente saciada.

CAPÍTULO I – A PAIXÃO PELA DANÇA

Apaixonada pela arte da dança antes mesmo de saber falar direito, iniciei minhas experiências na área ainda aos quatro anos de idade e não imagino como é estar no mundo sem a dança. No ensino formal freqüentei escolas não tradicionais nas quais a arte sempre foi muito valorizada e havia uma grande liberdade de movimentação corporal. Terminado o Ensino Médio a escolha de carreira foi imediata e apaixonada: Curso superior em Dança. Não me ocorria estudar coisa alguma que não a arte da dança.

Amava a dança. Motivada principalmente por algumas experiências da aula de educação física da escola meu desejo era fazer com que todos pudessem dançar, independente de classe social ou condição física, como lembrarei mais adiante. Queria que as mais diversas pessoas tivessem acesso ao universo da dança (e da arte). Durante o ano de conclusão desta graduação em dança e por motivo das disciplinas de Estágio Supervisionado em Dança I e II, me inseri nas escolas, por meio de um projeto de dança vinculado à prefeitura municipal de Campinas, o Prodança, a fim de dar aulas de dança. A experiência foi realmente marcante na minha vida: nunca havia dado uma aula de dança quando me vi, no primeiro dia, cercada de quase cem crianças em uma mesma turma. Sustos e desespero – o que eu faço com tantas crianças juntas?

Ao longo daquele ano pude observar como a dança era recebida e percebida em diferentes escolas e como estas careciam de arte, na verdade senti que muitas escolas padeciam de falta da arte, não apenas como disciplina, mas principalmente como vivência. Neste projeto de dança o principal objetivo foi criar gosto pela dança e a justificativa de sua inclusão nas escolas era fundamentada apenas no apoio que a dança promove à aprendizagem: disciplina, melhora do raciocínio matemático,

aumento da concentração, entre outras competências e habilidades extrínsecos à dança, deixando de explicitar especificidades desta área de conhecimento. O que realmente incomoda neste caso é que este deveria ser um projeto de dança. Acredito sim que a dança e a arte são muito importantes para a formação do ser humano e que as habilidades trabalhadas podem apoiar o processo de aprendizagem de forma consistente, mas penso ser importante ressaltar que existe muito mais do que isso. Vicent LANIER (1984) levanta esta questão quando procura estabelecer o que a arte-educação deve ensinar, qual deve ser seu foco, e nos apresenta a temática afirmando que, no geral as concepções curriculares da área não refletem as contribuições específicas da arte, ou seja, elementos que nenhuma outra área pode oferecer à educação. (LANIER, p.4) O autor até brinca nos dizendo que a presença da arte na escola pode até fazer do indivíduo um excelente jogador de sinuca, mas esta característica outras disciplinas também podem proporcionar.

Foi neste contexto que desejei trabalhar na escola, conhecê-la mais, vivenciá-la, dançá-la. Concluída a Graduação em Dança senti a necessidade de estudar sobre educação para poder interferir e me inserir profundamente na escola, assim surgiu o interesse pelo curso de Graduação em Pedagogia. Sempre esteve claro, ao longo destes anos de pedagogia, que meu estudo na área de educação era somado, passo a passo, ao conhecimento em dança e nunca o substituiria. A busca se configura então como uma união das áreas, ressaltando sempre que a dança, assim como a arte, é uma área de conhecimento específica e não apenas uma ajuda para a educação.

Nos últimos anos da Graduação em Dança tive contato com o texto da LDB que especifica o ensino de arte. Podemos ler no texto da LDB 9394/96 título V, cap. II, seção I, artigo 26, parágrafo segundo, o seguinte:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Logo o primeiro contato com este texto me provocou diversas indagações e reflexões a cerca do professor de arte e da disciplina na escola formal e minhas experiências de procura de emprego quando recém formada reforçaram as questões, apresentadas no fim desta introdução, e ampliaram a reflexão que eu buscava agora na Graduação em Pedagogia.

A formação de licenciatura em dança me possibilita a atuação como professora de arte nos diversos níveis de ensino, porém muitas barreiras são encontradas por profissionais com a mesma formação que a minha. Primeiramente, relato a experiência vivenciada por mim e por uma colega de faculdade ao tentar ingressar em escolas do Estado de São Paulo como professora substituta de arte. Chegamos com nosso diploma de licenciatura em dança para fazer o cadastro e nos surpreendemos com o funcionário que não aceitou nossa inscrição porque, segundo ele, dança não é conteúdo curricular na escola. Tentamos explicar-lhe que, de acordo com a LDB/96, as diversas linguagens da arte deveriam ser trabalhadas na escola, mas a resposta que tivemos foi que dentre as formações e qualificações aceitas pela diretoria de ensino não existia a opção “licenciado em Dança”. Nosso principal questionamento neste momento foi: como existe em uma universidade estadual um curso de licenciatura cujos profissionais não são aceitos pelo próprio sistema estadual de ensino?

Em 2002, foram iniciadas pelos profissionais da dança discussões acerca da profissão do artista da dança, motivadas pela criação do CONFEF, Conselho Federal de Educação Física, que numa tentativa de delimitar a área de educação física e conferir maior credibilidade aos profissionais passou a defender que

a exclusividade de se trabalhar com o corpo dos outros é o profissional de educação física. Os profissionais de dança, capoeira, artes marciais e yoga, que não possuem diploma de educação física foram excluídos – o que se configura uma impropriedade. No caso da dança, os profissionais julgaram tal ação de forma pejorativa, sendo que pela visão do CONFEF esta ficava reduzida a uma mera atividade física. O grande mote desta batalha dos profissionais da dança foi “Dança é arte!”, procurando clarificar as diferenças entre dança e ginástica, fundamentando-se na questão da expressividade. Esse movimento iniciou uma união política dos artistas da dança, trazendo muitos frutos para a categoria. Auxiliou na definição da área e na valorização da dança enquanto arte e na valorização e reconhecimento dos profissionais.

Durante a disciplina de estágio supervisionado em dança, relatos como o meu eram freqüentes e recorrentes ao longo dos anos nas diversas turmas. Dada esta situação a Professora Márcia Strazzacappa, então responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado em dança solicitou junto à Diretoria Acadêmica da UNICAMP que reconhecesse em nosso diploma, por escrito, nossa habilitação para dar aulas de arte em escolas de ensino formal. Conseguimos e tivemos o seguinte texto impresso no verso de nosso diploma:

Apostilamos o presente diploma, nos termos da legislação vigente, para constar que os conteúdos programáticos do curso de Licenciatura em Dança ultrapassam aqueles considerados fundamentos básicos na formação do então licenciado em Educação Artística. Diretoria Acadêmica, 06 de abril de 2004.

Diversos concursos para professores surgem na cidade de Campinas e no estado de São Paulo e na qualificação solicitada para professor da arte era aceito apenas o diploma de licenciado em Educação Artística. Após aprovação no concurso, tínhamos nossa documentação indeferida em todos os casos. Em um

concurso do SESI, Serviço Social da Indústria, no ano de 2003, entramos com recurso e tivemos a documentação deferida. Nenhuma de nós fora realmente chamada ao trabalho por ocasião deste concurso. No ano de 2006, um novo concurso da mesma instituição já diversificava a qualificação exigida para o professor de arte, aceitando as diferentes habilitações, como expresso em lei. Apenas em 2007, após ter tido uma boa classificação no concurso fui finalmente convocada. O concurso prestado fora para o ensino fundamental II e me chamavam para lecionar no ensino médio. Aceitei o desafio embora nunca tivesse estudado para trabalhar com o ensino médio, sendo que sempre estive focada nas questões do ensino fundamental e da educação infantil, faixas etárias nas quais eu tinha experiência.

Um primeiro levantamento bibliográfico mostra que as diferentes linguagens são abordadas por diferentes profissionais da área, como vemos nos livros organizados por Louis PORCHER (1982) e outro por Sueli FERREIRA (2001), por exemplo. Uma observação mais atenta pode nos revelar que o mesmo ocorre nos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, de ensino fundamental e médio. Essa divisão reforça as especificidades de cada linguagem e caracteriza seus elementos. Tal observação provoca mais uma questão: se para discutir teoricamente sobre as linguagens artísticas na escola solicitam-se conhecimentos diferentes de profissionais diferentes, por que o professor de arte é um só? Será que sua formação contempla tais especificidades?

Poderíamos sugerir a contratação de uma equipe para trabalhar a área de arte, mas esta sugestão é financeiramente complicada, principalmente nas esferas públicas, mas não devemos permanecer na superficialidade. Outra questão que aparece está ligada à posição política da escola e nos faz perguntar que tipo de

cidadão queremos formar? Qual é a real importância conferida à arte e a seu conhecimento? Por aí chegaremos a questões cada vez mais amplas em relação a políticas educacionais e democratização do conhecimento.

Tais experiências e leituras geraram mais inquietações ao longo do curso de Pedagogia. Questões diversas sobre concepções de arte e de seu ensino, de formação de professores, questões políticas. Não surgem para necessariamente serem respondidas. Elas aparecem dançando uma sinfonia efêmera onde em alguns momentos se apresentam como “A Grande Questão” e em outros parecem absolutamente medíocres. Klauss Vianna, dançarino e professor escreve que a crise gera o movimento e penso que esse movimento é também uma dança, uma dança das idéias. Qual a concepção de ensino de arte na educação formal? Como se inserem neste contexto as diversas linguagens da arte? Será possível adequar a arte aos padrões organizacionais da escola? Quais as alternativas para a arte na escola? Como se espera respeitar as habilitações específicas em cada uma das linguagens artísticas, assim como a especificidade de cada uma delas sendo apenas um professor de arte? Como eu elaboro os conteúdos a serem trabalhados nas diversas linguagens da arte?

Arte e eu

Cresci sob a saia de uma mãe devoradora de livros e de um pai amante de música. Como muitas famílias modernas, desde meus dois anos de idade tenho a casa da minha mãe e a casa do meu pai. Na casa da minha mãe, enormes prateleiras cheias de livros de todo tipo e para todas as idades. Livros grandes, pequenos, coloridos e cheios de figuras e outros só com letrinhas. Eu mesma vinha montando algumas coleções e tinha um repertório significativo de livros, os quais eu era co-ilustradora dos meus exemplares. Existia um clima agradável e de liberdade na casa da minha mãe. Eu podia brincar na rua, subir nos muros, o quintal era grande, cheio de árvores, cachorros e gatos. Dentro de casa eu também tinha meu espaço – meu quarto - onde eu e meus amigos podíamos criar as histórias mais loucas e divertidas, podíamos mudar todos os móveis, fazer cabanas, criar nosso mundo - era muito bom!

Na casa do meu pai as coisas eram um pouco mais sérias. Muita música clássica e comida de verdade (na casa da minha mãe tinha mais lanche do que bife). Foi também com meu pai que conheci Adoniran Barbosa e outros mestres da música brasileira. Era ele que me presenteava com discos de música de “gente grande” (ganhei um Rita Lee e Roberto de Carvalho aos sete anos).

Os dois sempre me incentivaram muito em tudo que eu quis fazer. Aos quatro anos comecei a freqüentar aulas de dança por indicação médica: andava com os pés virados pra dentro, tropeçava no meu próprio pé. Mas não foi só a orientação médica que me fez permanecer na dança. Eu gostava mesmo. Amava ir para aquelas aulas, treinava em casa sozinha e ensinava minhas amigas. Mudei de

professora e de academia de dança inúmeras vezes, mas a cada ano eu me via mais apaixonada pela dança e cada vez mais realizada em poder dançar.

No ensino formal, freqüentei escolas particulares da cidade de São Paulo. Sempre escolas com propostas pedagógicas diferenciadas, nada tradicionais. Brincava muito, a gente tinha muito espaço para imaginação e brincadeiras de faz-de-conta. Podíamos levar fantasias e pintar o corpo todo de tinta guache. Tomávamos banho de esguicho sem roupas. Essa foi minha educação infantil.

No ensino fundamental, em uma escola nova, lembro de ter aulas de música e de expressão corporal a parte das aulas de artes, todas com professores especialistas. Eu amava essas aulas. Adorava as brincadeiras da aula de expressão corporal, mas a maioria da turma não gostava. Eu sempre queria fazer os trabalhos em forma de teatro, sempre tive muitos figurinos em casa. A escola oferecia aula de coral, mas eu nunca pude participar porque escolhi continuar as aulas de dança.

Por volta dos nove anos, comecei a estudar piano. Foi meu primeiro contato com teoria musical e aprendi a posição das notas no teclado e nas linhas do pentagrama. Não durei muito tempo nessas aulas. Não tinha paciência de sentar ao piano e estudar, era tudo muito formal, muito rigoroso, a maneira de sentar, de colocar as mãos sobre as teclas. Eu queria tocar, mas não queria os exercícios maçantes do piano. Os exercícios maçantes e repetitivos das aulas de dança eu amava, não me importava de repetir tudo quinhentas vezes.

Aos onze, doze anos eu freqüentava durante as tardes o Curumim, no SESC Pompéia, bem perto da minha casa. Passava todas as tardes em oficinas (eu sempre escolhia as de artes plásticas e expressão corporal) e ainda tinha aulas de sapateado aos sábados. Um ano mais tarde, quando já não podia estar no curumim devido à idade, freqüentei aulas de cerâmica também no SESC. Era uma vez por

semana e durava toda a tarde. Eu nunca faltava. Desenhava meus projetos e vivia presenteando as pessoas com as peças que eu fazia. Sentia-me orgulhosa depois em ver meus vasos e porta-coisas sendo usados.

As aulas de artes do ensino fundamental eram muito boas. Lembro de trabalhar com colagem, desenho pintura, argila. Tínhamos um espaço muito bom para as aulas, que eram sempre duplas. Uma coisa que ficou muito marcada foi arrumar a sala ao final da aula. Devíamos deixar a sala organizada para a próxima turma e para isso o professor reservava cerca de dez minutos. Todos colaboravam. Uma vez discutimos se era melhor varrer empurrando a sujeira ou puxando. Testamos de diferentes maneiras e quando saímos da aula fomos perguntar à faxineira da escola - a partir deste dia aprendemos a varrer empurrando a sujeira, como ela nos sugeriu. Outra vez criamos um enredo de carnaval para uma escola de samba da Lua. Era o povo da lua protestando contra a tirania do Rei Rato, reclamando do desemprego, da fome e da pobreza. Cada aluno criou uma ala. Fizemos maquetes e montamos o desfile. Ficamos muito tempo desenvolvendo este projeto e eu fiquei muito satisfeita com o resultado. Lembro também de uma outra vez que quisemos montar Romeu e Julieta. Ensaíamos várias vezes, mas nunca conseguimos terminar e acabamos abandonando o projeto. Essa memória me tranquiliza sempre que meus alunos não alcançam o final de um projeto ou o abandonam durante o processo. Entendo que é um risco e faz parte do aprendizado em arte.

No ensino médio, agora em uma nova escola, tive aulas de arte no primeiro e no segundo ano. No primeiro trabalhamos questões de cor, luz e sombra e observamos muitas imagens que davam referência ao trabalho. No segundo ano estudamos o corpo humano, aprendemos a desenhar proporções, fizemos desenhos

com modelo vivo e montamos uma exposição de arte com o tema “Corpo humano” onde cada um elaborou um projeto do que faria. Dentro do tema as possibilidades eram diversas. Lembro que uma amiga fez pequenas esculturas com pedaços de giz e que eu montei um grande painel de pequenas partes com a representação de um corpo. Paralelamente tínhamos aula de história da arte com um outro professor, mas na mesma disciplina. Eu amava as aulas de história da arte. Íamos para o auditório da escola e observávamos imagens, escutávamos música, bebíamos chá e conhecíamos a história. Fizemos até uma viagem de campo da disciplina de arte: fomos a um mosteiro em Vinhedo estudar o Impressionismo durante um fim de semana. Foi fantástico! Fazíamos desenhos de observação de paisagens, do mesmo ponto em diferentes horários do dia, para trabalhar a questão da luz, liamos poesias, assistimos a filmes e um concerto de músicas impressionistas na capela do mosteiro. Foi um dos melhores estudos do meio que participei. Também tive aulas de dança na escola, mas estas faziam parte das aulas de educação física, que funcionava com esquema de modalidades que os alunos escolhiam, misturando os alunos de diferentes turmas e anos do ensino médio. As opções eram os esportes com bola – futebol, basquete, vôlei – capoeira e ginástica. No primeiro ano eu fiz capoeira. Foi uma experiência positiva, a professora era bastante didática e detalhista então aprendemos os golpes com bastante clareza. No segundo ano e no terceiro escolhi ginástica, que na verdade uma das turmas tinha aulas de dança. Não era nada elaborado, na verdade era uma turma de quem não gostava de educação física. Cada mês a professora passava um ritmo diferente, meio dança de salão, meio qualquer coisa e muitas vezes eu ajudava na montagem de seqüências e coreografias. Nessa turma tinha uma menina com paralisia nas pernas, acho que ela teve paralisia infantil. Ela andava de muletas e com bastante dificuldade, mas

participava das aulas de dança. Um dia, olhando ela dançar, pensei que poderia ajudá-la dando as mãos para ela. As muletas pareciam atrapalhar muito. Ela gostou muito e a professora também. Passamos a revezar quem daria as mãos para a Mariana e pudermos ver seus progressos.

Durante todo este período continuava nas aulas de dança, na escola Ballet Paula Castro, escola técnica de dança, que ficavam cada vez mais intensas – tinha aulas todos os dias, chegando algumas vezes a ficar tantas horas na academia de dança quanto na escola. A dança era minha prioridade. Não me importavam as provas nem os trabalhos, confesso que eu fazia o mínimo.

No terceiro ano veio a crise: acabou a escola, essa segurança de ter todos os dias que levantar e ir para aula, ver as mesmas pessoas, os mesmos professores. Seria uma grande mudança. Faculdade? Eu nem sabia se eu queria fazer faculdade. Talvez quisesse, mas não logo ao terminar o ensino médio. Queria viajar, morar fora do país um tempo, conhecer outros lugares, outras pessoas. Talvez eu até quisesse estudar psicologia... Com o passar do ano fui descobrindo cursos como terapia ocupacional, onde eu poderia continuar com a dança. O Orientador pedagógico da escola me procurou um dia com um material sobre o curso de dança da Universidade Estadual de Campinas, a UNICAMP (a escola não era muito grande, todos sabiam da minha paixão pela dança). No último dia eu fiz minha inscrição para o vestibular da Unicamp. Fiz a prova da mesma forma que as demais, sem grandes preocupações. Minha grande surpresa foi: passei!

O Curso de Dança

Na UNICAMP, o primeiro ano do curso de dança foi uma grande mudança na minha vida. Além de sair de casa e morar sozinha, eu dividi quarto (experiência nova, afinal sou filha única), tive que aprender a conviver mais de perto com pessoas muito diferentes. Corporalmente as mudanças também foram intensas: as aulas eram completamente diferentes do que eu conhecia. As disciplinas teóricas pareciam mais objetivas, nos nomes e nas ementas, mas não imaginava o que esperar das aulas de técnica de dança, danças brasileiras e consciência corporal que eu teria por alguns anos. Lembro de uma aula de técnica que, como muitas, começamos caminhando pelo espaço. A professora orientava a caminhada pedindo que sentíssemos como estavam nossos pés, se estavam voltados para frente ou não, como estavam nossas pernas, que esforço fazíamos para andar, como estava nossa coluna, enfim, todo o corpo parte a parte como em um inventário de eutonia¹, porém em movimento. Todos os exercícios eram fundamentados na técnica Klauss Vianna. Durante minha caminhada, perdia velocidade atrapalhada pelo pensamento “eu não sei andar!”. Saber, eu sabia mas precisava reestruturar. E foi o que aconteceu com meu corpo logo nos primeiros anos.

Antes eu tinha aulas de técnicas específicas de dança – sapateado, ballet, moderno, flamenco – e a partir deste momento passo a aprender meu corpo em movimento e não a técnica no meu corpo. Tudo era muito para mim mesma e eu nem pensava em mercado de trabalho, não queria participar de grandes

¹ A Eutonia é uma prática corporal criada e desenvolvida por Gerda Alexander (1908 Wuppertal / Alemanha - 1994 Copenhagem / Dinamarca). A palavra eutonia significa tensão em equilíbrio; tônus harmonioso (do grego eu: bom, harmonioso e do latim tônus: tensão). O trabalho consiste no uso da atenção às sensações promovendo a ampliação da percepção e da consciência corporal.

companhias, nem montar a minha. Pensava que queria fazer com que todos pudessem dançar.

As disciplinas da licenciatura que fiz só começaram a fazer sentido nos últimos semestres quanto tive aulas com uma professora que era também bailarina e formada em dança. Foi durante a disciplina de estágio que comecei a olhar para a educação. Comecei a frequentar escolas municipais e sentir que faltava dança nos espaços escolares. Mais que dança, sentia falta da arte, aquela que eu tinha vivenciado na minha escola fundamental. Por outro lado, acompanhei aulas de dança em uma escola particular e pude observar relações diferentes com a arte. Transcrevo aqui dois trechos do meu relatório de estágio em dança:

Comecei trabalhando na EMEF André Tosello, situada no Jd. Aeroporto. É uma escola pequena e eu dava aula na “quadrinha”; um pátio metade coberto de chão de cimento pintado tipo quadra de vôlei. A parte coberta tem o piso mais liso e a área descoberta é cheia de desníveis. O telhado furado de brasilite é sustentado por meia dúzia de colunas. Eu fui nomeada a professora de dança da escola e daria aula para todas as turmas. Para minha surpresa as turmas lotaram na primeira aula (as aulas são fora do horário escolar e optativas). Só a turma dos mais velhos teve aula de verdade, aquela que eu tinha preparado, por que tinha apenas 17 alunos. Nas outras turmas eu quase me desesperei! Não sabia o que fazer, era em torno de cem alunos em cada turma. Eu, que nunca tinha dado aula e tinha meu lindo plano de aula coerente, não consegui organizar uma brincadeira de “estátua” com os menores. Eles falavam pulavam corriam sem parar.

No começo eu pretendia trabalhar a partir de jogos e brincadeiras, desenvolver atividades lúdicas e estimular a criação e produção dos alunos. Em quase todas as turmas eram muitas crianças ansiosas para dançar o que entendia por dança (este era o 4º ou 5º ano do prodança na escola) e eu via meus planos de aula se desmanchar assim que os alunos chegavam gritando e pulando. Eu tentava fazer a chamada (queria saber todos os nomes) e propunha uma atividade que, quando começava, demorava em ser aceita ou me dava a sensação de que eles estavam achando muito chata. Minhas propostas não se adequavam ao que os alunos conheciam, esperavam e queriam de uma aula de dança. Me rendi à vontade deles, para não ficar sem aluno, e comecei a passar seqüências e ensinar movimentos para eles repetirem. Com as turmas mais velhas todo final de aula eu pedia que eles montassem seqüências em grupos e apresentassem para os outros grupos. Com as turmas de 1ª e 2ª série eu

consegui incluir brincadeiras como aquecimento ou finalização, mas se eu não ensinasse “passos” eles me perguntavam: “a gente não vai dançar?”.

A grande quantidade de crianças que aparecem para a aula de dança é que me surpreende ao reler este relato. Provavelmente isso é uma demonstração da carência de arte que esta escola, bairro e indivíduos sofriam. Penso que nos bairros mais desfavorecidos o problema não é apenas a falta de saneamento básico, de moradia adequada ou de comida. Faltam recursos e oportunidades. Minha aula de dança, que a princípio tinha uma proposta educativa, baseada nos conceitos de Rudolf Laban, ficaram superlotadas me fazendo refletir sobre a proposta de aula. Com número de participantes acima do que eu esperava, as atividades não eram possíveis e os alunos tinham uma expectativa em relação às aulas de dança pelo fato do projeto estar nesta escola há alguns anos.

Comecei as aulas na Escola do Sítio na mesma época que no Prodança. Nas tardes de terças, alunos do pré, 1ª e 2ª séries, o ciclo I, participavam de atividades de artes. Quatro oficinas aconteciam na tarde: construção de brinquedos, uma ligada à música e som, outra ligada ao teatro e a última mais próxima da dança. Dividíamos o grupo todo do ciclo em quatro turmas e cada turma participava de duas das aulas em uma semana e das outras duas na semana seguinte.

A proposta das aulas de dança era a partir de jogos e brincadeiras estimular as crianças a brincar com seus movimentos. As crianças daqui mergulham facilmente em jogos de imaginação e no mundo lúdico, brincam com mais liberdade. Brincamos com as partes do corpo e de desenhar seu contorno no chão, de robô, de modelar o corpo, corre-cotia, arcos com fitas, até chegarmos à festa junina. Para a festa os quatro professores se uniram em torno de um projeto de apresentação para a festa junina. Cada professor trouxe uma sugestão e organizamos um cortejo. Uma cobra salamanta-boi puxaria o cortejo com um grupo para apresentar uma opereta, tocadores de pífano de dançadores de xaxado e o pessoal do coco. Fizemos com o auxílio de todos os quatro grupos a cabeça da cobra e cada professor ficou com um pedaço do cortejo: eu participei ajudando no xaxado. No dia da festa fomos até a quadra em forma de cortejo com a cobra levando, dançamos, brincamos, apresentamos e saímos da mesma maneira.

No segundo semestre trabalhamos com máscaras. Neste momento as crianças escolheram uma das quatro oficinas para trabalhar o semestre inteiro. Com o grupo de dança a introdução ao trabalho de máscaras foi uma aula em que perguntamos o que eram máscaras e qual era a menor máscara que eles já tinham visto. Com pintura para rosto e um espelho pintamos a pontinha do nariz deles de vermelho e pedimos que, ao se olharem no espelho com o rosto diferente fizessem alguma coisa com o corpo. Me impressionou o resultado da atividade, algumas crianças mergulharam no universo do palhaço. Na semana seguinte fizemos com eles os projetos das máscaras que construímos com todo o grupo do ciclo. Tivemos algumas dificuldades para construir as máscaras (algumas não davam certo, outras mofavam de uma semana para outra, algumas desapareciam...) Algumas vezes parávamos a construção da máscara e fazíamos algo diferente. Finalizamos o semestre com uma vivência com as máscaras.

Foi muito interessante fazer estágio na Escola do Sítio, os professores me ensinaram muita coisa na convivência com as crianças nestas tardes de terças. Particpei das atividades de todos os professores, não ficava só com a professora de dança. Conversava bastante com os professores sobre as aulas, arte e educação.

Neste texto podemos sentir as diferenças que encontrei nas duas escolas que trabalhei durante o estágio do curso de dança. Vemos como o trabalho educativo rende frutos e como essas crianças respondiam às brincadeiras propostas e como deixavam explorar seus corpos e seus movimentos sem se preocuparem. Essa diferença não acontece apenas pela diferença de localização e classe social média da escola, sinto que essa diferença é resultado da proposta pedagógica, condução das aulas e formação dos professores. Penso que o mais fascinante de ter vivido essa experiência foi perceber como a condução das diferentes aulas em coerência com o projeto e as concepções pedagógicas da escola, o bom relacionamento profissional entre os professores promovem uma integração entre as diferentes atividades e criam uma unidade, na qual as crianças já conhecem o modo de trabalho e já respondem às atividades propostas.

Incentivada por tais experiências, passei a me perguntar como seria se a arte estivesse sempre presente na educação, queria estudar esta questão. Pensei em

fazer uma pós-graduação, afinal eu estava me formando e sem saber o que iria fazer. Queria dar aula, mas não queria ficar sendo apenas uma professora de dança que aparece na escola uma ou duas vezes na semana. Queria estar inserida, envolvida e poder criticar, sugerir e mudar. Queria muito e não sabia nada. Como eu podia criticar e sugerir sem conhecer? Foi essa consciência – de não saber nada – que me motivou a fazer uma segunda graduação. Desta forma me candidatei ao curso de Graduação em Pedagogia apenas na UNCAMP, com muita vontade de passar, porém sem me preocupar demais com o vestibular.

CAPÍTULO II: A DESCOBERTA DA EDUCAÇÃO

A Graduação em Pedagogia

No começo da graduação em pedagogia eu sentia um enorme desconforto em ficar sentada quatro horas. Nunca tinha tido aulas tão longas e tinha muito medo de não agüentar a segunda graduação. Todos diziam que eu era muito corajosa em começar uma segunda graduação, mas sentia que era o que queria fazer, que isso era importante para mim. E foi. Durante o curso mantive como horizonte a vontade de união das áreas; algumas vezes o horizonte estava bem próximo, outras era apenas uma meta que não se deve deixar sair das vistas. Procurava, em todas as disciplinas, fazer um vínculo com tudo que eu havia estudado na Graduação em Dança, e buscava a reflexão de como aquela união na qual eu insistia era possível. O sentimento de insistência foi bem forte em alguns semestres enquanto outros pareciam mágicos, de tantas “fichas que caíam”.

Durante todo o curso me mantive trabalhando, alguns anos mais, outros menos. Dois anos eu trabalhei no Prodança e foi onde eu mantive o maior contato com escolas, porém sem estar de fato inserida no cotidiano, sem estar imersa na escola. Este era um projeto da Secretaria Municipal de Educação de Campinas que levava aulas de dança às Escolas Municipais. Trabalhava com turmas de 1ª a 4ª série e Educação Infantil na maior parte do tempo. A técnica trabalhada variava muito de turma para turma, de acordo com a faixa etária, a localização da escola e as expectativas dos alunos. Eles sempre esperavam alguma coisa da aula de dança e como era uma aula optativa se eu decidisse trabalhar conteúdos que julgo significativos e essências da área de dança, simplesmente não tinha turma. Dei aulas de ballet, jazz, dança moderna e dança de rua. Os conceitos estudados na

teoria eram levados à prática com muita dificuldade para que as aulas se enquadrassem ao esquema do projeto. Além de precisar conquistar alunos para participar da minha aula, eu tinha a obrigatoriedade de prepará-los para dançar no festival do projeto. Preocupava-me trabalhar os conteúdos e conceitos que considero importantes da dança a partir do que os alunos queriam dançar. Buscava uma forma de trabalhar com as qualidades de movimento, noções de espaço, tempo, peso e fluência como vemos na teoria desenvolvida por Laban², partindo do que eles traziam sem me limitar a ficar apenas nisso. Procurava trabalhar de maneira um pouco camuflada, disfarçando os conteúdos nos passos e seqüências da aula e incentivava a criação deles, tentava trabalhar com improvisação. Muitas vezes pedia que eles me ensinassem passos e seqüências que sabiam e trabalhava a partir destes movimentos criando variações de tempo e espaço e sugerindo que eles também criassem as variações. Tornava-se uma relação quase contraditória, trabalhar com princípios da “dança livre”³ de Laban partindo de formas e estética pré-estabelecidas. Como deglutir tais conceitos para a realidade de nossas escolas e de nossos alunos?

²Rudolf von Laban (1879-1958) - dançarino húngaro, teorista do movimento e “pai intelectual” da dança moderna européia - desenvolveu uma das mais importantes teorias sobre movimento: definiu o esforço, quais os fatores que constituem as qualidades de movimentos e formulou uma técnica de educação da dança. Chama esta de “dança livre” por não apresentar formas a serem seguidas e sim dinâmicas, esforços a serem treinados a partir de dezesseis temas de movimentos básicos, com a finalidade de alcançar o domínio do movimento. Laban é um dos responsáveis pela revolução na dança. Até seu período, o Ballet Romântico era a forma mais “aceita” de dança Mas ainda assim era uma arte inferior, quando considerada como arte, e muitos preconceitos proibiam o corpo e colocavam a dança em uma posição marginalizada. A moralidade punia as questões corporais. Laban teorizava sobre as origens do movimento expressivo, como utilizar uma linguagem grafada para descrever e transmitir movimentos de uma dança sem passos. Seu método de notação, escrita do movimento humano, hoje em dia chamado de Labanotation, é o sistema de escrita do movimento (dance notation) mais amplamente utilizado.

³ Ver nota três

Arte e escola

Segundo PORCHER (1982), algumas finalidades do ensino de arte devem ser adotadas como fundamentais: criar no indivíduo uma consciência exigente e ativa em relação aos seus panoramas e à qualidade de vida cotidiana; desenvolvimento global da personalidade, através de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras; alfabetização estética que retira a impotência de expressão e a ilusão da criação.

As observações de minhas experiências práticas demonstraram que grande parte dos professores (as) enfatiza o ensino das artes plásticas (ou visuais) e ainda, conforme Ana Mae BARBOSA (2002) não têm a formação adequada para trabalhar com a diversidade das linguagens que a especificidade da área exige. A dança e a música, por exemplo, ficam restritas a comemorações como festa junina, da primavera ou mês do folclore. Além dessas ocasiões especiais também vemos uma inserção de atividades expressivas em outras disciplinas como, por exemplo, línguas: professores de português propõem uma peça de teatro com a finalidade de estudar determinado texto ou professores de inglês o fazem com vistas a melhorar e exercitar a pronúncia dos alunos. Acredito que isso não é um erro e que pode ser importante para o desenvolvimento de muitas habilidades e competências, mas acredito ser de suma importância ressaltar que não faz parte dos objetivos do ensino de arte. Assim percebo a arte marginalizada no contexto escolar, sendo considerada essencial para ajudar a desenvolver habilidades que serão exigidas nas outras disciplinas, mas não valorizada e trabalhada como área de conhecimento.

É possível observar também que as mudanças legislativas, no que diz respeito ao ensino da arte, têm gerado diversas discussões e reflexões acerca da

formação de professores, sejam eles especialistas ou polivalentes⁴. Conforme nos coloca BARBOSA (2002) ao fazer uma retrospectiva do ensino de arte no Brasil, em 1996 – LDB 9394/96 – as artes mudam de status na escola, passam a ser disciplina obrigatória nos diversos níveis da educação básica deixado de ser atividade educativa como antes. Fanny ABRAMOVICH (1985) escreve sobre professores de arte que encontrou pelo Brasil que nem se quer eram formados em arte (isso é ainda muito comum), professores de português ou de educação física que sem nenhuma outra formação se transformam em professores de arte. Ela também cita alguns cursos de formação em educação artística que tentam incluir as diversas linguagens em pouco tempo e que esses professores em formação não vivenciam o processo criativo que deveriam elaborar com seus alunos. Cita também a existência de professores que nunca assistiram a um espetáculo teatral ou de dança, nem mesmo visitaram um museu ou uma exposição. Esta falta de formação também pude observar durante o tempo que trabalhei no Prodança: muitas das professoras que atuavam no projeto não tinham nenhuma formação de dança, sendo professoras de educação infantil, educação física ou qualquer outra área e que achavam “lindo” que as crianças da escola dançassem. Passavam por um pequeno curso com a coordenadora do projeto e muitas vezes tinham ajuda de monitores. Os monitores eram ex-alunos do projeto (que acontecia apenas em escolas de Ensino Fundamental e educação Infantil) que cursavam o Ensino Médio. Muitos destes não tiveram qualquer outra experiência de dança que não as aulas do projeto e as reproduziam, sem reflexão. Não tinham formação específica de dança – que temas trabalhar com as determinadas idades, como desenvolver o processo criativo e muito menos conhecimentos de anatomia, fisiologia e cinesiologia humana. Vejo

⁴Professor polivalente é aquele que trabalha com as diversas disciplinas, ao contrário do professor especialista, que trabalha com apenas uma disciplina. Normalmente os professores de educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental são polivalentes.

ainda que, em relação à formação dos professores, as habilitações específicas como temos hoje, não permitem a formação diversificada.

Outros estudos, como o desenvolvido por Isabel MARQUES (1999), situa a dança e a arte no contexto educacional contemporâneo, levanta a história da inclusão da arte no currículo escolar e relaciona também as mudanças na concepção de arte, principalmente, ao longo do século XX. PORCHER (1982) também fala a respeito de mudanças ocorridas no ambiente a partir do início da industrialização como o aumento da produção, da acessibilidade aos bens de consumo, aumento da riqueza das nações que vem aliado à produção em massa. Este panorama se expande também para o campo da cultura. Desta forma, segundo o autor, nos deparamos com uma crise de referencial.

A beleza refugia-se nos museus, espaços que lhe são reservados, torna-se assunto dos profissionais da arte e de estetas sem critérios definidos, é consumida em lugares fechados e em horários fixos, da mesma maneira como a natureza é transformada em parques de lazer(...)
(PORCHER, 1982 p.26)

Ao discutir a dança na escola, MARQUES (1999) levanta algumas questões que também me afligem: existe uma tendência na dança, como em toda área de arte, em criar “escolas”, grupos que desenvolvem uma metodologia para trabalhar com a linguagem artística escolhida e cristalizam processos e práticas pedagógicas que imobilizam o artista e sua obra. Repetindo as perguntas que se faz a autora: será que o ensino de arte depende da morte do processo criador? A escola deve imobilizar o artista para que seus alunos possam compreender e estudar a arte? Estas características da arte podem se configurar como amarras e filosofias a serem contestadas e desprendidas de forma a religar a arte ensinada com a arte criada. Podemos traçar um paralelo desta discussão com a discussão de metodologias de ensino. Um exemplo poderia ser a cartilha: será que é o melhor método para a

alfabetização? Em 2006 esta discussão voltava ao campo da educação, visto o baixo índice de alfabetização dos alunos das escolas públicas. Neste caso imobilizamos o processo de aprendizagem, igualando as crianças por meio da anulação de suas diferenças e amarramos a criação do professor que passa a ser um reproduzidor de algo que não criou muito menos foi fruto da reflexão de sua prática docente. Outro exemplo são as franquias educacionais que possuem apostilas que devem ser seguidas, em todas as escolas do grupo. Até mesmo a aula de música segue a apostila com os conteúdos que devem ser trabalhados em cada série.

MARQUES (1999) ainda cita algumas atividades propostas por professores de arte que ela pôde observar em escolas da cidade de São Paulo como colorir cópias mimeografadas, colar o rabo de algodão no coelhinho feito pelo(a) professor(a) na época da páscoa e as famosas colagens de macarrão. Eu mesma tive a oportunidade de observar aulas de arte nas quais as atividades propostas eram ligar os pontos, em uma fotocópia de um gibi da turma da Mônica, reproduzir a bandeira do Brasil, todas sem nenhuma reflexão e sem dar conta de iniciar algum processo criativo, de exploração sensível ou de expressão. Muito pelo contrário, a professora criticava negativamente os trabalhos diferentes, que fugiam do que ela havia imaginado. Também tive a oportunidade de participar de um ensaio de coreografia para a festa do folclore. A música era “Escravos de Jó” e a movimentação se limitava ao lado direito do corpo, sendo primeiro a mão e depois o pé. Não havia exploração espacial muito menos das qualidades de movimentos. Quem montou a coreografia foi a professora de arte, que aparentemente não teve formação em dança e não conhecia nada sobre qualidades de movimento, dinâmicas ou evolução espacial. MARQUES (1999) ainda questiona qual postura se deve adotar em relação ao ensino da arte e contrapõe uma concepção livre, aquela

que permite o total *laissez-faire* em oposição das propostas que desenvolvem técnicas e processos rígidos e pré-determinados. Devemos então encontrar um equilíbrio. Como encontrá-lo? Como valorizar a arte, em suas múltiplas linguagens, como conhecimento na escola?

Ao solicitar dos alunos um desenho ou a criação de uma história que servirá de enredo a uma peça teatral professores se deparam com imagens e histórias de violência, consumo de drogas, brigas familiares. Minha turma de ensino médio em 2007 criou um vídeo cuja linha condutora era o assassinato do pai de uma família e a desestruturação desta – um dos filhos se envolve com drogas, a outra fica grávida. E novamente retiro do texto minha pergunta: (...) *de que serve tornar os indivíduos sensíveis à beleza das obras primas consideráveis imperecíveis se não os tomamos primeiro sensíveis à mortal feiúra desse meio ambiente?* (PORCHER, 1982. p.27) Porém, para compreender feiúra precisamos do contraponto da beleza. Devemos então buscar a beleza dentro desta feiúra para confrontá-las. Como buscar a alfabetização estética se a beleza se refugia nos museus? Márcia A. GOBBI (2007), quando discute arte e educação na primeira infância fazendo uma discussão a partir da experiência dos modernistas brasileiros, levanta que Mario de Andrade defendia a criação de museus populares. A proposta era de fazer reproduções de obras dos maiores gênios de todas as escolas de arte feitas por meios mecânicos, onde todos teriam acesso a visitação. Esta idéia trazia uma proposta educativa e uma posição política muito forte. A cultura era o que realmente importava e sua socialização aparece como fundamental.

Pierre BOURDIEU (2003), no livro *O amor pela arte*, discute a freqüentação de museus na França. Coloca diferentes relações e concepções sobre a arte e discute que arte não se aprende, assim não é possível ensinar algo que não pode

ser aprendido. Desta forma o que se deve fazer é criar condições favoráveis para que se despertem as virtuosidades. Coloca tais virtuosidades como disposição e predisposição. Questiona se o amor pela arte tem a ver com a “distribuição imprevisível dos dons” ou se as características sociais e culturais dos visitantes dos museus exercem qualquer ação nesta relação. Nos introduz uma questão sobre a “mística da salvação” e aponta a arte como um novo alimento terrestre para a fome espiritual de nosso tempo e deixa claro que esta salvação não pode ser deixada ao arbítrio da distribuição dos dons. A educação tem um papel fundamental.

O Ensino Fundamental I

As turmas de Ensino Fundamental I se mostraram muito diferentes entre si: as primeiras séries aceitam mais brincadeiras e entram mais na imaginação enquanto que os de quarta série querem aprender uma técnica que possam apresentar, desenvolver e dançar juntos em festas e eventos. As atividades que buscavam trabalhar as qualidades de movimento e a descoberta do movimento, a partir de exercícios de improvisação e exploração eram possíveis com as turmas de crianças mais novas tendo como estímulo um conto infantil, uma música ou um jogo. Já as crianças maiores se mostravam envergonhadas e com medo de “fazer errado”. Tentava explicar que nada era errado naquele momento, que a intenção era experimentar o movimento, mas a vergonha e os padrões sociais já interiorizados freavam as descobertas. Apenas com uma turma consegui desenvolver um trabalho que considere verdadeiramente significativo. Comecei a dar aulas para uma turma de primeira e segunda série ainda em 2003, ano que ingressei no Prodança, e mantive a turma com (quase) os mesmos alunos até 2005, quando me desliguei do projeto. No primeiro ano, trabalhava muitas seqüências de coreografias e aceitava que eles escolhessem a música que gostariam de dançar no festival. No segundo ano, já era possível usar exercícios de exploração espacial e de movimento no aquecimento e no terceiro ano a turma montou a própria coreografia escolhendo uma música que eu usava em aula. Foi uma experiência bastante importante para mim e foi quando percebi que educação demanda um tempo (lembrando que as aulas oferecidas pelo projeto aconteciam apenas uma vez por semana). Tempo esse que a arte não tem na escola de hoje – quanto mais a dança!

Ana Angélica ALBANO (1984), discute o desenho infantil e nos apresenta percursos de desenvolvimento do desenho, baseado também na psicologia. Afirma

que o ingresso na vida escolar é responsável pelo silenciar do desenho – “(...) entre o desenho certeza e a certeza de não desenhar está o processo de escolarização” (ALBANO, p.56). Vemos que também a dança se cala. Quando as crianças deixam de desenhar, deixam de criar histórias, têm o corpo endurecido e não cantam mais (ALBANO, p.51) nem dançam mais. Segundo a mesma autora podemos entender que esse movimento (ou não movimento) pode ser interpretado pelo contexto do mundo contemporâneo: uma grande dicotomia se acentua na relação entre arte e vida, trabalho e lazer, natureza e cultura. O processo de industrialização, como já foi discutido anteriormente, altera o ritmo da vida e as religiões⁵ sofrem uma baixa, deixando de ser central na vida social das comunidades. Assim mais uma vez temos a discussão trazida por PORCHER (1982) sobre produção em série e feiúra em massa, porém ALBANO vai além relacionando a divisão do trabalho e a divisão da expressão. Na minha opinião esse processo se reflete de forma contundente na dança e na expressividade corporal da crianças. Muitos dançam apenas o que é veiculado pela mídia, reproduzindo da melhor forma possível. Na dança “do tchan”, “da manivela”, do “cada um no seu quadrado” e no “creu” o melhor é fazer igual aos outros, a criatividade e expressão própria ficam de fora. Quando pequenas as crianças pulam, dançam e rolam no chão na oportunidade de descobrir o corpo e muitas vezes escutam que devem sentar direito, que não devem se sujar, que devem se comportar bem. Para mim, este processo de perda de expressividade, na dança ou no desenho, está relacionado ao início do erro. Até o primeiro ano escolar da criança, ou seja, na educação infantil, não existe o erro. Nada que a criança produz está errado, como no ano da alfabetização, então não existem bloqueios da

⁵ Quando fala das religiões, ALBANO coloca tais manifestações elemento catalisador das manifestações expressivas como vemos em: *(em sociedades tradicionais) as festas sazonais e as da tradição envolviam toda comunidade, com jogos, músicas, danças e toda sorte de manifestações expressivas que tinham em geral um forte cunho religioso, cujo simbolismo era consoante ao espírito da época.* (p.52)

imaginação pelo medo da não aprovação da professora. Nas duas experiências que vivenciei no estágio de dança pude refletir um pouco sobre esta questão, sendo que a escola privada que estagiei não era tão incisiva na questão do erro com os alunos do primeiro ciclo.

Um momento muito importante na Graduação em Pedagogia foi durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, onde pude acompanhar por um ano uma turma de primeira série. No primeiro semestre acompanhei as aulas uma vez por semana e era mais observadora, porém interagiu bastante. Eu ia às segundas feiras, mesmo dia em que eles tinham aula de artes. A professora de artes chegava à sala (aquela professora da coreografia “escravos de Jó”) e a professora de sala ficava lá também. Ao menos deveria ficar mas ela acabava saindo e eu ficava. Na verdade não ficava só na sala, ficava numa situação difícil: formada em dança, no sexto semestre do curso de pedagogia, com as questões do ensino de artes fervilhando em minha cabeça eu passava momentos de angústia e tensão por estar numa situação de estagiária. Nunca falei nada – nem podia-, mas sempre que tinha uma abertura, mesmo que fosse por falta de vontade de continuar da professora oficial, eu assumia a sala e trabalhava do meu modo. Ela ficava sempre ali de olho. Em um dia de ensaio para a festa do folclore a professora desistiu porque, segundo ela, os alunos estavam “impossíveis”, super falantes e dispersos. Aproveitei para fazer minha interferência, com autorização da professora. Comecei cantando a música e brincando de roda. Como a formação já era de mãos dadas sugeri de cantarmos a música fazendo a roda rodar. Rodamos para os dois lados. Depois fizemos a dança como a professora mostrou, tudo do lado direito, e depois trocamos o lado e fizemos tudo pela esquerda. Fizemos bem devagar e muito rápido. Não estive presente no dia da festa e não sei se essa experiência ajudou ou complicou a apresentação, mas

tenho certeza que como experiência educativa de dança foi muito mais significativa do que se limitar à repetição de movimentos de apenas um lado do corpo. Abaixo trago uma descrição de uma atividade que desenvolvi com esta turma da EMEF Dulce Bento Nascimento onde levanto reflexões sobre educação e posso fundamentar a partir da observação a associação que faço entre o calar do desenho, do corpo e da imaginação infantil.

O mosquito escreve⁶ e as crianças também, mas elas ainda não sabem disso ou não têm confiança. O corpo também aprende em movimento no espaço, aprende a ler e a ver. Aprende a ouvir e a falar, assim como também aprende a se calar. Strazzacappa diz “Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão.” (p.79, 2001) Na sala em que faço estágio os corpos aprendem mais a calar. Aprendem que não sabem. Aprendem que falta capricho ao escrever. São poucos elogios e muitas broncas. Muitos recorrem primeiro a mim para perguntar se está certo. Não sabem que lhes é permitido errar, arriscar. Não têm segurança.

Li o poema O mosquito escreve, escrevemos junto com o mosquito. Perguntei:

- Como é que o mosquito escreve? Ele pega o lápis na mão e escreve? (risos da sala toda)...

- Não... Ele escreve com ele mesmo!

- Como assim, com ele mesmo?

- Ele faz as letras com ele (varias crianças tentando fazer letras com o corpo)

- Então vamos fazer como o mosquito e escrever com nosso corpo.

Brincamos juntos pela sala de fazer as letras que o mosquito do poema fez, depois as letras do próprio nome e as letras dos nomes dos outros. Montei pequenos grupos onde escolhíamos na lousa uma palavra que tivesse o mesmo número de letras que os integrantes do grupo e cada um fazia uma letra. A sala tinha que tentar ler. Usei as palavras do próprio poema para isso. Foi muito legal! As crianças se divertiram e brincaram com as letras. A professora ficou um pouco assustada com o barulho e a enorme movimentação das crianças, umas correndo outras gritando as palavras que achavam que estava escrito, poucas nas cadeiras, quanto menos sentadas. Diversas correntes pedagógicas não tradicionais reconhecem e afirmam que não é só na sala de aula sentada na carteira que a criança aprende.

⁶ “O Mosquito escreve” Poema de Cecília Meireles.

Foi muito bom este estágio. Trabalhei poemas do livro *Ou Isto, Ou Aquilo*, de Cecília Meireles com eles e sempre envolvia dança e criatividade nas atividades que eu preparava. A turma respondia muito bem, mas tive algumas dificuldades com a professora da sala e com a professora de artes. Nunca foi algo declarado, nem explícito, mas elas foram aos poucos diminuindo o espaço que eu tinha conquistado no primeiro semestre. De atividades planejadas, consegui trabalhar três em um semestre inteiro. Acho que o caos que eu promovia em minhas aulas assustava e perturbava a professora, bastante tradicionalista nas ações. Foi nesta sala que ouvi a professora brigar com o aluno, de seis anos, que pintou a nuvem de azul, pois ela já tinha explicado que nuvem não era azul. Estas e outras observações me levaram às reflexões e a partir delas eu passei a pensar atividades para turmas que estão nesta transição da educação infantil para o ensino fundamental (primeiro ano de ensino fundamental de nove anos) e escolhia algumas e experimentava nesta turma. Fiquei me perguntando como a dança poderia ser trabalhada em um contexto de alfabetização, na verdade, como alfabetizar com mais arte? Será que usar o corpo, o movimento e a arte de maneira mais integrada e não segmentada do resto dos conteúdos, não deixando um horário reservado para ela e distribuí-la em todos os momentos não favorece para que a leitura e demais conteúdos sejam incorporados? Será que uma experiência consistente de dança na escola, trabalhando e valorizando suas especificidades enquanto área de conhecimento não pode contribuir para a formação integral do indivíduo enquanto cidadão e também facilitar seu envolvimento nas outras disciplinas? Não será um modo de trabalhar a alfabetização estética na relação com as outras áreas de conhecimento?

De fato, se pensarmos em uma formação integral, concepção oculta nas questões acima, não há como dissociar a aprendizagem da arte das demais

disciplinas, principalmente nas primeiras etapas da educação básica. O conhecimento a ser construído com as crianças é um só e sua integração, o diálogo entre os conteúdos das diferentes disciplinas, faz com que os saberes trabalhados na escola tenham significado. Talvez essa relação e integração das linguagens artísticas no cotidiano escolar e nas diferentes disciplinas, não apenas como auxílio, nem apenas enquanto campo específico do conhecimento seja a questão a ser investigada na prática a respeito da educação integral, onde os sentimentos, o corpo e o intelecto do educando não são separados na aprendizagem e onde todas as dimensões humanas podem ser contempladas. Mas este é assunto para um estudo mais completo.

A arte e a educação infantil

Trabalhei com algumas turmas de educação infantil no Prodança, mas a coordenadora permitia apenas crianças a partir de cinco anos completos, portanto, enquanto professora de dança a minha experiência neste nível da educação foi bem limitada quanto a diversidade de faixa etária. Outra experiência foi em outra disciplina de estágio da pedagogia onde pude participar de turmas de três anos de idade. Todas as observações citadas neste texto vêm destas experiências.

No Prodança, todas as turmas deveriam participar do festival. Na Educação Infantil não era diferente, mas as crianças não estavam preocupadas com isso. Elas queriam brincar e se divertir, descobrir. Essas turmas eram as que eu mais gostava. Com eles podia rolar no chão, imitar os animais, contar histórias e inventar. Não existia a pergunta "que dança é essa?" ou "o que a gente vai dançar no teatro?" Existia sim a reclamação dos ensaios, de não querer mais repetir a mesma coreografia.

Tive uma turma bastante especial em uma Emei bem pequena, o Cantinho da Alegria. Eram duas turmas pequenas, com menos de 15 crianças cada e, como de costume, fazíamos aula no refeitório, na hora do almoço quando não tinha quase ninguém na escola. Algumas vezes ficávamos meus alunos, a moça da cozinha e eu. Essas crianças aceitavam quase todas as propostas e as transformavam, com criações maravilhosas. Um dia, levei um livro, *O Equilibrista*⁷, que li e depois entreguei um grande pedaço de barbante para cada um brincar de ser equilibrista. Meus objetivos com esta atividade era trabalhar com o equilíbrio, andar em uma linha determinada, a tensão e a atenção de onde pisar e como todo o corpo

⁷ O Equilibrista. Texto de Fernanda Lopes de Almeida e ilustrações de Fernando de Castro Lopes.

responde a este estímulo e toda essa experiência corporal que um simples pedaço de barbante pode trazer. Eu esperava o óbvio, que eles colocassem o barbante no chão e caminhassem em cima. No princípio, logo que eu disse que o barbante era para brincar de equilibrista, ficaram me olhando. Quando eu dei a sugestão de colocar o barbante no chão eles adoraram, mas não ficaram por aí. Logo o fio do equilibrista vira fita de ginástica rítmica, que vira marca no chão, que vira pula-pula, que vira uma forma de interagir com o colega. Terminamos a aula daquele dia sem barbante e brincando de estátua, nos divertindo muito e com muitos sorrisos. Essa diferença em relação ao ensino fundamental, na minha opinião, é devido ao processo de escolarização e a questão do erro, como já foi discutido antes. As crianças desta turma não estavam preocupadas se o movimento que faziam estava feio nem se estava certo. O que importava era fazer os movimentos, ter um espaço onde essa experiência era provocada.

Um dos elementos disparadores da reflexão acerca da Educação Infantil foi a leitura de um texto que explicita relações da arte moderna com da criança. Márcia Gobbi, em seu texto *Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância* apresenta uma retrospectiva histórica do olhar a criança e suas produções expressivas, tomando como referência o movimento modernista, principalmente seus expoentes brasileiros. Para estes artistas, a criança tem um papel de fonte de inspiração, tanto nos processos de criação quanto nas concepções de mundo, vendo suas ações consoantes com os ideais do movimento.

O caráter transgressor da criança, até mesmo subversivo (carregado de perguntas, gestos, risadas e desejos) era ressaltado e nutria esses adultos, que, com isso, distanciavam-se de uma perspectiva adultocentrada.” (Gobbi, 2007 p.30)

Com isso os modernistas inauguram uma via de mão dupla entre a criança e o adulto por meio da arte. A criança se torna co-construtora do contexto em que vive

e no qual deixa marcas e inspira os adultos. Não mais é tida como receptora das influências do universo adulto detentor de todo conhecimento. Gobbi cita ainda Paul Klee que expressou desejo de conhecer e explorar a simplicidade de formas e cores inspirando-se em desenhos de crianças. Afirmava ainda que era muito importante observar atentamente e pesquisar as produções das crianças na busca desta simplicidade. Klee ainda se refere às pinturas de seu filho (de cinco anos de idade) como melhores que as suas pois não foram filtradas pelo cérebro. Desta forma chegamos à discussão das qualidades esperadas e desejadas nas produções artísticas das crianças. Esta discussão se apresenta pois as crianças – principalmente as pequenas ou muito pequenas – ainda não têm incorporadas as *tradicionais tutelas sociais, tais como os padrões escolares, restritivos da imaginação e da criatividade.* (Gobbi, 2007, p 30)

Chegamos, desta forma, à relação do corpo nos espaços escolares. Márcia Strazzacappa, (2001) em seu artigo *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*, trata do corpo e de seu espaço na escola, da relação entre disciplina e movimento corporal afirmando que as crianças consideradas mais indisciplinadas são aquelas que não cessam seus movimentos. Também nos relata como professores e diretores recorrem à imobilidade como forma de punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Pensando em escolas de ensino fundamental vemos crianças a partir de seis anos obrigadas a permanecerem sentadas por horas em cadeiras que não são adequadas ao seu tamanho e serem repreendidas por professoras ao sentarem (ou usarem a cadeira) de modo não convencional (ajoelhadas, agachadas e mesmo em pé). A autora ainda retoma a questão das filas de entrada e saída da sala e o antigo costume de solicitar que as crianças se levantem quando da entrada de um adulto na sala. Enfim, vemos uma série de

atitudes esperadas e conhecidas do contexto escolar que tem a finalidade de educar e condicionar corpos.

Voltando a Gobbi, (2007) temos o professor e artista plástico modernista Cizek que buscava observar crianças descobrindo o mundo como forma de inspiração de suas obras e afirma que *as grandes descobertas aconteciam quando observava as crianças em suas produções livres, ou seja, provavelmente sem a camisa-de-força que determinados padrões estéticos lhes eram impostos* (p.36). E isso é bem fácil de constatar em um dia de observação em uma creche ou pré-escola. No pátio, na interação com os pares, as descobertas das crianças são muito mais explícitas do que na sala. Sentar na cadeira para desenhar nem sempre é confortável, nem sempre é o que eles querem. Sentar em roda e ouvir uma história pode ser bom, mas é preciso condições para isso. Quando falo em condições quero me opor à realidade que vivenciei na qual apenas uma professora ficava meio período com 38 crianças de 3 e 4 anos. É muito complicado não poder se ausentar da turma para resolver um outro problema. Não há como colocar todas elas sentadas em roda nem mesmo como contar uma história sem ter que interrompê-la para pedir silêncio ou evitar que as crianças se machuquem.

CAPÍTULO III: Ensino médio - a experiência com as turmas do SESI

Minha entrada no SESI aconteceu por meio de um concurso que prestei para ser professora de arte para as turmas do ensino fundamental II, porém fui chamada para lecionar no primeiro ano do ensino médio. O ano de 2007 foi o primeiro ano do ensino médio no SESI, portanto os documentos referentes ao currículo deste nível de ensino ainda estão em fase preliminar.

Durante minha contratação não tive contato com o setor educacional. Uma das principais características do SESI é que este é entendido como uma empresa em seus diversos setores. O Centro Educacional (CE) é apenas um setor do grande sistema do Serviço Social da Indústria. Antes do primeiro dia de aula procurei a coordenação do Centro Educacional para me informar sobre a existência de uma grade curricular que deveria seguir. Neste dia recebi o caderno de plano docente que seria meu caderno de planejamento. É um caderno bem grande e pesado, aqueles de dez matérias e capa dura. Fui orientada brevemente em relação ao planejamento e sua importância e fui informada que no caderno havia alguns textos que me ajudariam a elaborar meu planejamento. Dentre estes textos existe um documento com o título **COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, CONTEÚDOS – REDE ESCOLAR SESI-SP VERSÃO PRELIMINAR (ANEXO)**. Este foi meu primeiro contato com a grade de Conteúdos, Competência e Habilidades pra o 1º ano do Ensino médio. No meu caderno tenho apenas a parte referente à arte, da página 34 a 39, e que neste documento os conteúdos/competências/habilidades aparecem divididos nas quatro linguagens: linguagem da dança, linguagem da música,

linguagem visual e linguagem do teatro. Neste documento também são sugeridos alguns procedimentos.

Analisando o documento podemos notar que as relações entre arte e seu contexto sócio-histórico é um dos eixos fundamentais da disciplina seguido pela questão das matrizes culturais brasileiras e as contribuições das culturas européia, africana e indígena. As relações com as novas mídias, tecnologias e meios de comunicação também aparecem nas quatro linguagens. Mesmo sendo apresentados separados nas diferentes linguagens, é possível notar relação entre eles de forma a proporcionar um trabalho com a interação das linguagens. A questão da apreciação estética é colocada em todas as linguagens ao lado do exercício de análise e crítica, porém muito pouco aparece com relação à criação, produção ou experimentação nas diversas linguagens. A pesquisa é muito proposta no documento e é um dos principais eixos de trabalho para todas as disciplinas.

Após iniciadas as aulas recebi as primeiras dezesseis páginas do documento no qual podemos compreender o objetivo geral das diretrizes curriculares da rede. Este texto que introduz os conteúdos curriculares do Ensino Médio da rede escolar SESI-SP, adaptado pela Prof^a. Guiomar Namó de Mello a partir do parecer CNE/CEB 15/98 das diretrizes curriculares do ensino médio, apresenta-se sob o título de *Um currículo voltado para competências*. Nele podemos ler que *o perfil pedagógico do ensino médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu artigo 32 como objetivo do ensino fundamental*⁸. A capacidade de aprender a aprender é eixo fundamental do documento que estabelece que o trabalho e a cidadania são os principais contextos no qual se inserem as competências e

⁸ SESI. Referenciais curriculares para o ensino médio. São Paulo, 2007. p.03

habilidades. Podemos observar também que se destaca o aprimoramento do educando enquanto pessoa humana e convoca a constituição da identidade autônoma. Além disso, temos que a interdisciplinaridade é um fator fundamental para a aprendizagem assim como a capacidade de estabelecer relações entre o aprendido e o observado. A contextualização é colocada como elemento fundamental para que a aprendizagem seja significativa. Alguns pressupostos podem ser observados neste documento e devem ser contemplados para a realização do trabalho. Podemos resumir-los como: visão orgânica do conhecimento, destacando múltiplas interações entre as disciplinas; abertura e sensibilidade para relacionar conteúdos com experiências vividas; reconhecimento das linguagens como elemento chave para constituir significados; reconhecimento do conhecimento como construção coletiva e da aprendizagem como mobilizadora de afetos e emoções. Desta forma pretende-se construir um conhecimento consistente significando a aprendizagem escolar com a aprendizagem da experiência espontânea (p.14).

No começo de 2007, quando assumi a turma de primeiro ano do CE 421 (Campinas II CAT – Centro de Atividades – Joá Penteado), não sabia por onde começar. Sabia que não poderia trabalhar com a turma da mesma forma como trabalhava com as turmas de Ensino Fundamental e mais, eu sempre havia dado aulas de dança. Mesmo me sentindo segura e capaz de lecionar no primeiro ano do ensino médio, não sabia de onde partir. Intuitivamente preparei um pequeno questionário para o primeiro dia de aula. As perguntas eram bem simples e com elas eu tinha a intenção de encontrar um ponto de partida e investigar o que meus novos alunos sabiam ou entendiam a respeito da arte. Depois, ao conhecer melhor as diretrizes pedagógicas da rede constatei que o levantamento de conhecimentos

prévios dos alunos é uma etapa considerada fundamental para todas as disciplinas.

As perguntas eram:

- Como eram as aulas de arte no ensino fundamental?
- O que gostava de fazer?
- O que não gostava de fazer?
- O que você aprendeu nas aulas de arte?
- O que você gostaria de fazer e/ou aprender nas aulas de arte no ensino médio?
- Para que você acha que tem aula de arte na escola?

Todos os presentes responderam às questões. Procurei deixar claro qual o objetivo das questões e que eu não pretendia avaliar, de forma classificatória, os conhecimentos deles, ou seja, o exercício não era para nota. As respostas foram muito interessantes e revelaram um pouco a concepção que o grupo tinha de arte e também me revelaram o desafio que eu encontrava. Depois de ler todas as respostas, decidi sistematizar para tentar encontrar uma média, ver se havia respostas semelhantes e qual era o grau de heterogenia com o qual iria me deparava.

Esta experiência de investigação foi muito importante para a preparação do curso, tanto que em 2008 também utilizei a mesma série de questões com as novas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Neste ano além do CE 421 também começava a trabalhar no CE 299 (Escola isolada em Valinhos). A sistematização destas respostas no início do ano já deixava claras algumas diferenças que eu encontraria ao longo do ano nas duas turmas e também deixava explícito quem tinha estudado na mesma escola.

Fiz uma primeira leitura das respostas para tomar conhecimento do geral e na seqüência passei a organizá-las por questão com o intuito de reconhecer semelhanças e diferenças. Algumas coisas me surpreenderam como encontrar raras citações a respeito da dança e da música – eu não esperava encontrar nenhuma citação – enquanto outras eram esperadas, como o gosto pelo desenho livre e o desgosto pela teoria. Procurei elaborar um texto que busca resumir as principais respostas.

Para a resposta sobre como eram as aulas, podemos observar que, no geral, os estudantes gostavam das aulas e relatam que quase sempre havia uma explicação teórica e uma atividade prática. Podemos observar que as atividades eram bastante variadas, dado que as atividades citadas são diversas e que a questão da diversidade de atividades propostas pela professora (sempre aparece no feminino) é citada algumas vezes como “sempre tinha uma novidade”. Outro ponto que me chamou muito a atenção é que aparecem significativas vezes a questão da bagunça na sala de aula e falta de respeito pela figura da professora e a dificuldade desta em controlar a sala.

Na questão sobre o aprendizado ocorrido apareceram muitos nomes de artistas e movimentos das artes plásticas, com diversos equívocos e confusões (como por exemplo, a palavra ilusionismo, que aparece se referindo a um movimento artístico ou citar Barroco relacionado com Pablo Picasso). Conceitos também das artes plásticas aparecem, como trabalho de luz e sombra, ponto e linha. Em raras exceções aparece algo que cita a música e compositores, principalmente brasileiros e apenas um relato fala de dança, colocando que fizeram um festival de dança em sua antiga escola, mas que apenas ajudou a organizar; neste trabalho só as meninas dançaram.

Nas questões sobre “o que gostava de fazer” o desenho aparece quase como único, dividindo lugar nas respostas com a pintura com guache e com os trabalhos em grupo (não explicita o que faziam, apenas que gostava de trabalhar em grupo). No item “o que não gostava de fazer” a leitura de textos e estudo teórico é a escolha da maioria e, contraditoriamente, pintar e colorir desenhos aparece de modo significativo. A música é citada em algumas respostas dentro do “não gosto” assim como o teatro, mais especificamente com relação às apresentações de trabalhos próprios, o que pode ser relacionado com a discussão do medo do erro, da ridicularização e exposição assim como com a discussão da interiorização das tutelas sociais que freiam a expressividade. Vale lembrar que a turma de primeiro ano do Ensino Médio tem uma média de idade de 14 anos e que nesta fase a aprovação do grupo e o pertencimento são fundamentais para o indivíduo, mas não pretendo me deter nestas questões.

Ao responderem sobre a existência de aula de artes na escola, pude perceber dois grupos: um que possui um discurso enraizado e o reproduz sem saber ao certo o que significa e outro que não tem a menor idéia do que é arte nem que esta é um campo de conhecimento. Como as respostas são múltiplas e muito interessantes, transcrevo-as abaixo:

PARA QUE TEM ARTE NA ESCOLA⁹

- Para aprender mais sobre a nossa cultura.
- Para conhecer a história da arte, como se forma e como era na antiguidade e no presente.
- Um momento de descontração.
- Para aprender sobre várias culturas.
- É um meio de se aprender coisa antiga e sobre várias outras coisas como a dança, etc.
- Pra aprender cultura de outros lugares.
- Porque arte também ensina coisas novas.
- Para os alunos se expressarem através do desenho.

⁹ Os textos aparecem da forma que os alunos escreveram.

- Para saber a história do homem na arte.
- Porque é uma cultura e é importante aprender.
- Para aprender sobre artistas (pintores), sobre movimentos da arte, expressão, música, teatro.
 - Pra desenvolver a criatividade e aprofundar o conhecimento.
 - Por ser também uma parte da história.
 - Porque a arte é importante e a escola resolveu mostrar isso.
 - Porque é importante, apesar de algumas pessoas acharem que é só desenhar.
 - Porque mostra obras de arte e faz com que a gente aprenda mais sobre eles.
 - Para aprender nossa cultura e outras distintas.
 - Para aprender cultura de outros lugares.
 - É uma matéria comum como as outras.
 - Porque trabalha história e cultura.
 - Para aprender mais da cultura do mundo.
 - Para desenvolver conhecimentos sobre arte.
 - Para aperfeiçoar desenhos.
 - Para que todos tenham uma noção do que o homem e a natureza podem fazer com arte.
 - Porque ajuda as pessoas se envolverem com tudo que relaciona a arte.
 - Arte ajuda no desenvolvimento de nossas idéias e opiniões, podendo expressá-las de várias formas, desenhando, escrevendo...
 - Pra aprimorar os conhecimentos em arte.
 - Para ampliar o conhecimento sobre novas culturas, novas obras, novos artistas.
 - Porque através da arte é possível compreender melhor o mundo em que vivemos.
 - Faz parte da cultura. Os alunos precisam aprender cultura quanto a matemática.
 - É bom sabermos o que aconteceu nos passado com os artistas.
 - Conhecer mais sobre a cultura do país e de outros, cultura indígena e afro-descendente, pra dizer de modo não chato como formou e é formada nossa cultura.
 - Para ensinar a ter mais intimidade com as pessoas, improvisar palavras e ações e saber sobre artistas importantes.
 - Para aprimorar conhecimentos.
 - Para conseguir interpretar as coisas e as pessoas.
 - Pra aprender sobre pintores e o significado da arte.
 - Para conhecer mais de cultura e movimentos culturais.
 - Para obter maior conhecimento da cultura.
 - Para ampliar o leque de conhecimentos culturais.
 - Pra aprender mais sobre cultura.

- Para conhecer as culturas brasileiras e fazer parte delas.

Nestas respostas podemos observar que existe uma consciência de que arte na escola não é apenas desenho livre e que existe uma série de conhecimentos específicos da área, mas estes não são especificados como tal. A questão da expressividade também aparece, assim como também aparecem algumas habilidades que a arte também pode desenvolver. Vemos que falam sobre ampliação de conhecimentos e de cultura de uma forma que entendemos que conhecimentos relacionados à cultura é um conteúdo específico da arte, como se os conhecimentos trabalhados em outras disciplinas não fossem cultura. Também podemos destacar as respostas que falam de auto-conhecimento, relação interpessoal e prazer, interpretando que a aula de arte serve como uma espécie de terapia na qual o grupo vai aprender a se relacionar melhor. Uma leitura possível a estas respostas é que a arte sempre esteve presente enquanto técnica de artes visuais e que as demais linguagens aparecem em alguns momentos, mas são trabalhadas superficialmente. Interpreto essa predominância das artes visuais como um reflexo da formação destas professoras pelas quais passaram meus alunos. Não faço uma leitura negativista de tudo isso, apenas constato as diferentes relações de alunos do ensino médio da rede SESI-SP com a disciplina arte.

Em 2008, já estava mais familiarizada com a grade de competências e habilidades que eu deveria trabalhar ao longo do ano. Desta forma foi muito mais fácil visualizar como trabalhar todos eles no tempo previsto. Logo no começo do ano, a coordenadora pedagógica nos pediu que dividíssemos o quadro ao longo dos três quadrimestres¹⁰, procurando prever o quê, quando e como trabalharíamos. Fiz um rápido estudo do quadro e selecionei três grandes temas a serem trabalhados ao

¹⁰ O ano letivo do Ensino Médio do SESI é dividido em três quadrimestres sendo que em alguns meses não temos aula. O segundo quadrimestre fica dividido pelo recesso de meio de ano.

longo do ano, de forma a contemplar todo conteúdo. Este planejamento foi usado para as duas turmas, mesmo que em CEs diferentes, pois a grade de conteúdos é a mesma. Esta atitude foi enriquecedora da reflexão sobre a prática. Vemos que um mesmo planejamento para turmas diferentes e em escolas diferentes resulta em processos diferentes. Não apenas as respostas às propostas são diferentes, mas minha condução de cada aula se dá de forma diferente. A proposta de trabalho que elaborei foi a seguinte: no primeiro quadrimestre trabalhamos sob o tema “Matrizes Culturais Brasileiras”, investigado e conhecendo as diferentes influências da cultura brasileira, principalmente as culturas européia, vinda com os colonizadores, africana, trazida pelos escravos negros e a indígena, enquanto povo que aqui habitava antes da chegada dos europeus; no segundo quadrimestre estudamos a brevemente história da arte, buscando compreender a cronologia e as relações entre arte e sociedade de cada período; no terceiro quadrimestre o foco está nas relações da arte e da tecnologia como uma forma de compreender as mais diversas manifestações artísticas da contemporaneidade.

As duas turmas são bastante diferentes inclusive em número de alunos (no CE421 são 32 na sala e no CE299 apenas 26) e a estrutura escolar também. No CE 421 temos sala de informática e biblioteca, que precisam de um agendamento prévio, mudança de horário de trabalho do funcionário responsável mas é possível usar estes recursos. Não temos sala de artes, o que existe é uma sala de múltiplo uso onde ficam os armários de achados e perdidos e jogos, assim como alguns vídeos. Não tenho um armário para guardar o material nem os trabalhos em andamento. A falta de armário é um problema cada vez que quero começar um trabalho de construção plástica que não termina na mesma aula. Os trabalhos somem e/ou são estragados. Poucos continuam como foram deixados. No entanto,

estamos dentro do CAT (Centro de Atividades) e temos uma grande estrutura que nos cerca e temos a possibilidade de usar os diferentes espaços, não preciso permanecer dentro da área do CE. No CE 299 não tem sala de informática, a biblioteca hoje se chama “cantinho da leitura” e não tem um funcionário responsável, mas temos uma sala de arte com armários e prateleiras onde podemos guardar materiais e trabalhos e também uma pequena coleção de livros de arte, que permito que os alunos manuseiem livremente. Tais diferenças estruturais promovem uma condução bastante diferenciada do processo das turmas. Em ambas as escolas, trabalho em aulas duplas sendo a terceira e quarta aulas com o intervalo de meia hora no meio. Em 2007, as aulas ocorriam em dias separados e não era possível realizar trabalhos muito elaborados ou com profundidade por conta do tempo. Atualmente, com aulas duplas podemos desenvolver trabalhos com mais envolvimento e, dependendo da proposta, vejo alunos durante o intervalo trabalhando nas atividades da aula. Avalio de forma positiva este intervalo entre as aulas e a postura de alguns alunos de continuar o trabalho da aula: é a arte extravasando o tempo que lhe é reservado.

Descrevendo o trabalho – O terceiro quadrimestre da turma do CE 299 - Valinhos

Desde o início do ano a turma conhece o planejamento que fiz dos quadrimestres, mas não pedi que anotassem. Chegando o terceiro quadrimestre disse que, conforme havia dito no início do ano, começaríamos a trabalhar arte e tecnologia e deixei claro que tecnologia não é só computador. Conversamos a respeito do assunto brevemente e perguntei o que eles gostariam de estudar neste tema. A sala não se manifestou. Diante do silêncio que tomou conta da sala fiz duas propostas; a realização de uma peça de teatro, que poderia se tornar um vídeo, como fez com a turma do CE 421 em 2007 e 2008, ou uma pesquisa acerca das culturas urbanas contemporâneas, destacando o Hip-Hop, culminando na criação de um trabalho da sala que abrangesse as diversas linguagens da arte, visto que o Hip-Hop combina música, dança e grafite (artes visuais). A turma se encantou pela possibilidade de pesquisar e criar um trabalho acerca do Hip-Hop. Antes que decidissem qual trabalho começariam, propus uma série de jogos teatrais que buscam trabalhar a relação do grupo e a capacidade de trabalhar em equipe. Pedi que pensassem em casa e que na semana seguinte viessem preparados para discutir com a sala. Assim fizemos. Passamos duas aulas (um dia) apenas discutindo qual trabalho seria feito e como ele seria feito. Na verdade os alunos discutiram. Pedi que fizessem uma roda e que conversassem. Fiquei de fora da roda, como observadora, escutando sem interferir. A discussão foi calorosa, algumas meninas ficaram irritadas com a conversa dos colegas e a falta de respeito com que estava falando, mas chegaram ao acordo de trabalhar com o Hip-Hop, dividiram grupos de trabalho e etapas a serem realizadas e organizaram um cronograma. O primeiro procedimento proposto pela sala foi o de pesquisa. Todos

deveriam pesquisar em casa a história do movimento e suas características e na primeira semana iriam assistir a um filme com muitas coreografias de *breaking* (a dança do hip-hop) para começar a ter idéias. Na segunda parte da aula os grupos se dividiram, um grupo foi experimentar passos e escolher uma música e o outro foi pesquisar sons de objetos – para o acompanhamento rítmico da música que preparam – além de dar uma volta na escola para escolher uma parede a ser grafitada e pedir autorização do administrador escolar. Um menino criou o desenho para o muro e uma menina começou a preparar uma peça de teatro que fale sobre o tema, da qual farão parte a coreografia e música criadas. Infelizmente a peça teatral foi abandonada por falta de atores interessados. Não os obriguei a fazer a peça.

O grupo que elabora a coreografia não quer muito a minha interferência. Apesar de ser formada em dança desconheço os passos e os códigos do *breaking*. Eles me pedem ajuda quando não conseguem acertar os passos no tempo da música ou quando não sabem como unir seqüências de movimentos ou quando querem sugestões de colocação espacial. O grupo que elabora a música não me solicita quase nunca nem o grupo que cuida do grafite. A única ajuda que me pediram foi para a solicitação de material para o trabalho.

O trabalho tem sido muito importante para os alunos, dado o envolvimento que demonstram trabalhando na hora do intervalo e durante a semana, fora da aula de arte. A coordenadora comentou comigo que pode perceber o envolvimento dos alunos e que durante a semana sempre falam no trabalho. Sinto que a aula de arte vem se dissolvendo no cotidiano destes adolescentes, permitindo que o trabalho seja cada vez mais significativo. Toda a organização das atividades da aula é realizada por eles, não comando o começo da aula nem digo o que devem fazer no dia. Eles consultam o cronograma toda aula, corrigindo e completando e dividem-se

em grupos. Eu fico observando e aguardando que me solicitem ajuda. Não interfiro até que me chamem. Procuro apenas questionar os procedimentos escolhidos por eles, mesmo que eu concorde, na busca de favorecer a reflexão, o questionamento crítico dos processos de trabalho. Sempre uma das meninas toma a frente nas reuniões da sala toda e ela acaba dizendo o que todos vão fazer. Minha posição é de questionar os diferentes grupos, perguntando se eles concordam e pedindo que falem como vão proceder na aula.

Faltando quatro semanas para a finalização do trabalho, de acordo com o cronograma que criaram, decidiram que deveriam começar a pensar no evento para a apresentação do trabalho. Eles querem apresentar e eu os incentivo. Não acredito que a apresentação seja fundamental e muito menos a avaliação será feita exclusivamente neste dia. Os alunos sentem necessidade de apresentar para toda comunidade escolar seu trabalho. Planejam fazer duas apresentações: uma na parte da manhã para as turmas de Ensino Fundamental e outra em um sábado, um evento da escola chamado *Casa Aberta*, para os pais e demais interessados.

Para fins de avaliação solicito todas as aulas um relatório individual no qual devem descrever o trabalho do dia, complementando o relato com impressões pessoais sobre o desenvolvimento do trabalho e envolvimento do grupo, as dificuldades e problemas encontrados e as soluções dadas. Estes relatórios não são avaliados pelo seu texto ou conteúdo. Eles servem de base para que, no fim do processo os alunos apresentem um texto que descreva as etapas do processo e que apresente uma auto-avaliação do grupo e da participação individual no grupo.

Avaliar arte é uma tarefa complicada, principalmente quando se desenvolve um trabalho de criação. Podemos avaliar a postura de cada um com relação ao processo vivido e podemos traçar uma comparação entre o ponto inicial e o ponto

final do processo de cada indivíduo, mas mesmo assim é extremamente subjetivo atribuir um valor numérico, classificatório para cada um. Assim foco a avaliação em elementos mais concretos como a entrega ou não de relatórios e atividades e utilizo a auto-avaliação direcionada, com perguntas específicas e o mais objetivas possíveis, para encontrar uma forma de avaliar o processo individual. Melhor seria que a avaliação não fosse classificatória nem exigisse um valor numérico.

Considerações finais

O texto apresenta um relato de experiências com a arte e com a escola, prespessando um longo período e aprofundando na reflexão acerca das experiências de duas graduações.

Em primeiro lugar, entendo como um ponto importante a relação que ressaltou, baseada na pesquisa bibliográfica, entre o ingresso no Ensino Fundamental e o silenciar da expressividade. Muito já foi escrito neste assunto tendo o desenho como foco, porém vejo que a questão do corpo e de sua expressividade não foi tão explorada. As crianças pequenas têm no corpo seu primeiro e principal instrumento de expressão uma vez que ainda não possuem coordenação nem domínio suficiente das linguagens escritas e do desenho. Considero que a arte deva ser carro chefe da Educação Infantil, favorecendo a expressão nas mais diversas linguagens infantis para que estas não se calem no início da alfabetização e para que a arte, nas diversas linguagens, esteja presente no cotidiano não só da escola mas do indivíduo. Penso que a aprendizagem dos diversos níveis de educação deva ser somada, como fiz em minhas graduações, e não que os conceitos aprendidos na etapa anterior sejam abandonados em favorecimento dos novos.

Em segundo lugar, entendo que a alfabetização estética, proposta pelos diversos estudiosos do ensino de arte, deva ser foco principal da disciplina no Ensino Fundamental, porém sem detrimento da expressividade conquistada na Educação Infantil. Defendo que esta alfabetização deve ser pensada, preparada e elaborada de forma a contemplar não só a expressividade, mas a criatividade e a inventividade das crianças, trabalhada com liberdade mas sem se deixar levar pelo espontaneísmo. Os conceitos e conteúdos definidos pelo PCN devem ser

respeitados, mas acima de tudo devemos respeitar os sujeitos do processo, as crianças.

No Ensino Médio, acredito que os conceitos essenciais das diferentes linguagens, código, canal e contexto como expresso nos PCNs do Ensino Médio, e a história da arte devem ser privilegiados, uma vez que são importantes para a compreensão do mundo em que vivemos, do nosso contexto social e cultural. Tal aprendizagem, a meu ver, é importante para a formação crítica do cidadão. Entretanto não acredito que o trabalho de arte deva ser apenas teórico, acredito que as atividades práticas devam continuar se fazendo presentes como nos níveis de ensino anteriores. Compreendemos, na análise dos documentos oficiais do MEC e da rede SESI-SP que o ensino médio exige uma postura crítica com relação aos conhecimentos da mesma forma como busca trabalhar na interdisciplinaridade. A componente curricular arte pode ser considerada uma das mais interdisciplinares, pois deve trabalhar nas diferentes linguagens, favorecendo a produção e a apreciação, a investigação e a compreensão dos processos e critérios construídos culturalmente e a contextualização sócio-cultural.

O ensino médio exige uma postura crítica com relação aos conhecimentos da mesma forma como busca trabalhar na interdisciplinaridade. A componente curricular arte pode ser considerada uma das mais interdisciplinares, pois deve trabalhar nas diferentes linguagens, favorecendo a produção e a apreciação, a investigação e a compreensão dos processos e critérios construídos culturalmente e a contextualização sócio-cultural.

A formação em dança possibilita uma grande flexibilidade e dá condições de trabalhar conceitos de código, canal e contexto das diversas linguagens, enquanto a

formação em pedagogia favorece a reflexão sobre os conteúdos e metodologias usadas para a realização das aulas.

Reflexões como estas produziram uma forte mudança em minha prática docente, levando-me a uma aprendizagem de ouvir meus alunos, observar o que conhecem para saber de onde partir e respeitar suas opiniões. Aprendi também a lidar com um aparente caos de minhas aulas, entendendo que é na relação com seus pares que a criação se torna possível e aprendizagem se torna significativa. Mais do que aprender a lidar e aceitar esse caos, aprendi a ter segurança para argumentar e justificar os processos que proponho para as coordenadoras pedagógicas e demais professores que me questionam quando não compreendem o que acontece em minhas aulas nem como eu consigo trabalhar assim.

A formação em dança possibilita uma grande flexibilidade e dá condições de trabalhar conceitos de código, canal e contexto das diversas linguagens, enquanto a formação em pedagogia favorece a reflexão sobre os conteúdos e metodologias usadas para a realização das aulas. Estas duas graduações são de extrema importância para que eu possa discutir com novas bases teóricas a presença da arte na escola e seu papel fundamental na formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes. Não entendo este trabalho como o fim de um processo, mas como o começo de novas reflexões e como novas idéias para um aprofundamento de estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Essa tão mal falada educação artística...* (in) *Quem educa quem?* Summus: São Paulo, 1985.

ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador.* São Paulo, Edições Loyola, 1984 (8ª ed. 1999)

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O equilibrista.* Ática: São Paulo, 1980. Coleção passa anel.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.* São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) *Arte-educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez, 1999.

BOURDIEU, Pierre. DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte.* Secretaria de educação fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: 2000

FERREIRA, Sueli(org.). *O ensino das artes.* Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GOBBI, Márcia. *Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância.* (in) FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: Falares e saberes.* São Paulo: Cortez, 2007.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna.* São Paulo; Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento.* São Paulo; Summus.

LANIER, Vincent. *Devolvendo arte à arte educação*. (p.4-8) *Ar'te* 10. ano III, 1984, nº 10.

MARQUES, Isabel A. *ENSINO DE DANÇA HOJE: Textos e contextos*. Cortez editora. São Paulo, 1999.

MEIRELLES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Nova fronteira: Rio de Janeiro, 1987.

SCARPATO, Marta Thiago. *Dança educativa: Um fato em escolas de São Paulo* (p.57-68). *Cadernos Cedes dança-educação*, ano XXI, nº53, abril/2001

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola*. *Cadernos Cedes dança-educação*, ano XXI, nº53, abril/2001

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. Coleção *Novas buscas em educação*.

SESI. *Referenciais curriculares para o ensino médio*. São Paulo, 2007.