

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003319



FE

TCC/UNICAMP OL4a

AMANDA MOREIRA DE OLIVEIRA

**A ARTE DE APRENDER A ENSINAR ARTE
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS**

1290003319

CAMPINAS, 2007

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Amanda Moreira de Oliveira

A Arte de Aprender a Ensinar Arte
Concepções, Práticas e Vivências

Monografia apresentada à Faculdade Educação da
UNICAMP, para obtenção do título de bacharel
em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra.
Márcia Maria Strazzacappa Hernández.

Campinas, 2007

© by Amanda Moreira de Oliveira, 2007.

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	CC UNICAMP
CIDAO:	
V:	EX:
TOMBO:	3319
PROC:	145104
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	512010

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

OL4a Oliveira, Amanda Moreira de
A arte de aprender a ensinar arte / Amanda Moreira de Oliveira. --
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Márcia Maria Strazzacappa Hernandez.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Arte e
educação. 4. Estética. I. Strazzacappa Hernandez, Márcia Maria. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-119-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais, Cissa e José, como todo amor.

Agradecimentos

Agradeço este trabalho imensamente à minha orientadora Profa. Márcia Strazzacappa, pela oportunidade de refletir sobre os processos educacionais em arte; e à Simone Cintra, segunda leitora, que, por meio de seu olhar cuidadoso, contribuiu para o enriquecimento do presente texto.

Agradeço, também, a todos aos professores destes anos de graduação, que proporcionaram vivências únicas e importantíssimas à minha formação.

Agradeço a Mateus Ávila de Jesus, pelo amor, carinho e auxílio.

E, finalmente, agradeço a todos os amigos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como alunas-professoras do PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício da Rede de Educação Infantil e das Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas) creditam a função da arte na escola, como trabalham atividades artísticas com seus alunos e quais hábitos de apreciação cultural possuem. O trabalho foi realizado por meio da análise das respostas dadas a reaplicação da questão Arte do vestibular específico. Autores como Barbosa, Almeida, Koudela, Spolin e Desgranges serviram para nossa fundamentação teórica. Conclui-se que, apesar da maioria ser crítica à forma como a arte é trabalhada no âmbito escolar e de apontar interessantes atividades em arte-educação a serem trabalhadas em sala de aula, tem acesso escasso a atividades artísticas, sendo que o seu local de trabalho – ou seja, a escola – é sua principal fonte de experiências estéticas.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - O Curso PROESF	10
1 - A Arte e a Formação de Professores	14
CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA	19
2- Qual a função da arte na escola?	19
2.A - Críticas e Aspectos Positivos.....	19
2.B - Espontaneísmo e Talento.....	24
2.1 - Práticas artísticas em sala de aula	27
Capítulo III - Fruição	32
3 – Análise quantitativa dos dados	33
3.1 – Análise qualitativa dos dados	34
3.1.A – O limite de uma única atividade	34
3.1.A.1 – Arte como entretenimento	35
3.1.A.2 – Espetáculos cênicos	36
3.1.B - Duas atividades artísticas	37
3.1.B.1 – Espetáculos cênicos	37
3.1.C - Três ou mais atividades artísticas	38
3.1.C.1 - Espetáculos cênicos	38
3.1.C.2 – Cinema	39
3.1.C.3 - Confusões entre fruir e fazer	39
3.2 - Análise qualitativa – Considerações finais	40
3.3 - Análise do grupo que não teve acesso a atividades artísticas	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

Introdução

Este trabalho teve como inspiração inicial estudar o processo de ensino-aprendizagem em arte, que, segundo Barbosa (1996), possui três eixos norteadores: a “reflexão”, a “produção” e a “fruição”. Por reflexão entende-se a construção, por parte do aprendiz, do entendimento da criação artística como produto de determinado momento histórico e social, e o desenvolvimento da capacidade de contextualizar e relacionar obras em sua diversidade. A produção está ligada ao fazer artístico e ao conjunto de atividades a ele relacionadas. E a fruição refere-se à apreciação artística realizada de forma significativa, capaz de ampliar, enriquecer e aprimorar o repertório cultural do indivíduo. Os elementos desta tríade se complementam e, ao serem trabalhados com sentido, propiciam ao aluno uma sólida fundamentação teórica-prática dos princípios educacionais em arte.

Focamos o trabalho nas professoras que lecionam em escolas municipais de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental nas cidades da Região Metropolitana de Campinas, que passavam por um processo de formação a nível superior junto ao PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício da Rede de Educação Infantil e das Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas), curso oferecido em conjunto com as Secretarias de Educação daquelas cidades e a Unicamp¹. Por estas professoras serem mediadoras de saberes, entendemos que compreender como elas se apropriam, propagam e qual o espaço que a arte ocupa em suas vidas é muito importante, pois isto acaba referindo-se não apenas ao desenvolvimento da percepção estética delas, mas, também, de seus (muitos) alunos.

Primeiramente queríamos fazer uma análise comparativa entre o que elas pensavam sobre a arte na escola e de que forma a praticavam com seus alunos, antes e depois de passarem por uma disciplina do PROESF que abordou as Teorias e Práticas Pedagógicas em Arte. Portanto, nosso objetivo inicial era entender como esta disciplina contribuiu na construção de compreensões sobre a função da arte no âmbito escolar e de que forma isto alterou suas práticas em sala de aula. Para tal, buscamos as provas do Vestibular que estas alunas-professoras responderam para serem admitidas no curso. Nesta prova, questionava-se sobre a necessidade da existência da arte no currículo escolar e de que forma poderiam ser trabalhadas duas atividades artísticas de linguagens diferentes em sala de aula. As respostas dadas naquele momento seriam analisadas em relação a reaplicação das mesmas questões, que

¹ O surgimento, objetivos, características e vicissitudes do PROESF serão abordados mais adiante neste trabalho.

foram respondidas novamente no final da disciplina sobre teorias e práticas no ensino da arte. Assim, através desta comparação, seria possível verificar quais conceitos e reflexões estas professoras adquiriram.

Contudo, esta análise comparativa ficou impossibilitada neste momento pois, devido a uma reforma no prédio da CONVEST, Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp, não foi possível encontrar as primeiras provas a tempo.

Sendo assim, reformulamos nosso projeto. Ao verificar as respostas dadas no final da disciplina, percebemos que este era, por si só, um material muito rico para estudo. Então, através da leitura de diversos autores que tratam sobre a arte-educação, e que contribuirão ao longo da escrita deste texto, e do material que foi visto pelas alunas durante aquela disciplina, criamos determinadas categorias para esta análise documental (LÜDKE, 1986). Das quatro questões respondidas pelas professoras, escolhemos esmiuçar as respostas de três, por entender que abarcam os eixos norteadores do ensino-aprendizagem em arte: a reflexão, a produção e a fruição.

No primeiro momento do trabalho, que se refere mais à **reflexão**, analisamos as respostas dadas à questão sobre qual a função da arte na escola, ou seja, no que a arte contribui à formação do aluno. Visamos compreender o discurso proferido por elas, para, na segunda parte do trabalho, verificar qual prática acompanha esta teoria, já que, na segunda questão, elas tinham que explicitar duas atividades que trabalham ou poderiam trabalhar com seus alunos, de forma que fossem abordadas diferentes linguagens artísticas. Isto, portanto, refere-se ao eixo da **produção** em arte. Algumas perguntas são suscitadas, tais como: haverá clareza por parte destas professoras sobre qual o papel da arte na formação dos alunos, e conseqüentemente, da sua presença na escola? Como elas definem esta importância e como, de fato, trabalham cotidianamente o fazer artístico com seus alunos? Será que a arte é abordada em sua diversidade de linguagens, ou fica restrita a alguma?

Na terceira parte do trabalho analisamos uma questão que não estava na prova do Vestibular, mas, contudo, foi fruto de uma provocação feita ao longo daquela disciplina – a de que as professoras deveriam buscar ver arte ao vivo, ou seja, espetáculos teatrais, de dança e música e artes plásticas presencialmente. Sendo assim, buscamos entender qual espaço que a **fruição** artística ocupa na vida destas pessoas, e que tipo de apreciação elas buscaram ter acesso. Será que estas professoras, mesmo tendo como essência de seu trabalho a perpetuação e transformação de saberes, estão sendo nutridas culturalmente? Quais serão seus hábitos de apreciação artística?

Percebemos que não é possível traçar o caminho de aprendizagem que estas alunas-professoras percorreram, contudo, encontrou-se em suas falas uma amostragem significativa do que entendem e como vivem a arte em seu cotidiano.

Aliás, o título do presente TCC faz um jogo de palavras, evidenciando as diferentes formas de se conceber a arte, recuperando a origem etimológica da palavra que em latim “*ars*” queria dizer técnica, relativo ao ofício. Assim, *A Arte de Aprender a Ensinar Arte* indica a condição de se adquirir as técnicas para exercer um determinado ofício de professor.

Capítulo I

O curso PROESF

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade acentuou-se após a aprovação da nova LDB (lei 9.394/96). Esta lei elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, e estabeleceu que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio, que foram os grandes responsáveis pela formação de professores de 0 a 10 anos até então, foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4) (TANURI, 2000). Desta forma, surgiu a necessidade de oferecer ao grande contingente de professores em exercício e que não possuíam nível superior, meio para se formarem em Pedagogia, com Licenciatura Plena.

Assim, as Secretarias de Educação da Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas (RMC) estabeleceram um convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para atender a demanda destes profissionais da educação, que atuam em escolas da Rede Municipal da RMC na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Então foi criado o **PROESF** – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício da Rede de Educação Infantil e das Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas.

Segundo o site² do PROESF, a organização da proposta do curso, bem como sua articulação política, esteve a cargo de um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e dos Secretários Municipais de Educação da RMC. E a responsabilidade pela sua coordenação e a produção do material didático ficou a cargo da Faculdade de Educação desta Universidade.

O curso tem uma carga horária de 3.300 horas, com duração de três anos, e é desenvolvido de forma presencial. O programa iniciou-se em 2002 e tem término previsto para 2008. A última turma ingressante foi em 2005. Neste período, foi prevista a entrada anual de 400 alunos, sendo subdivididos nos três pólos do curso:

- 6 turmas no pólo de Campinas (Campinas, Amparo, Arthur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antônio de Posse);

² <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>

- 4 turmas no pólo de Americana (Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara e Sumaré);
- 1 turma no pólo de Vinhedo (Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba).³

O curso busca ser espaço de formação inicial e continuada, no qual os conhecimentos da prática destas professoras⁴ serão refletidos com base na teoria, de forma que estas profissionais tornem-se investigadoras de sua ação docente. Os objetivos específicos da formação são os seguintes:

- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica, desenvolvendo o pensamento investigativo;
- Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais;
- Propiciar a reflexão multirreferenciada sobre o fazer pedagógico como ação coletiva, ética e democrática. Assim, possibilitar formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa;
- Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando à inclusão social;
- Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação;
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não escolares;
- Desenvolver o conhecimento dos processos de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares;
- Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.

O currículo apresenta 24 áreas, que estão organizadas em três blocos:

³ Esta foi a distribuição inicial. Em 2004, o pólo de Vinhedo foi absorvido pelo de Campinas.

⁴ Vista a feminilização da docência em Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental no Brasil, utilizarei o termo no gênero feminino (professora) ao longo deste trabalho.

1 - Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola

- 1-Pensamento Filosófico e Educação;
- 2-Pensamento Psicológico e Educação;
- 3-Pensamento Sociológico e Educação;
- 4-Pensamento Histórico e Educação;
- 5-Política Educacional e Reformas Educativas;
- 6-Planejamento e Gestão Escolar;
- 7-Educação e Tecnologia;
- 8-Currículo e Escola.

O Bloco 1 contempla um aprofundamento nas questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles.

2 - Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento

- 9 – Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa;
- 10 - Teoria Pedagógica e Produção em Matemática;
- 11- Teoria Pedagógica e Produção em Arte;
- 12- Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física;
- 13 -Teoria Pedagógica e Produção em História;
- 14 -Teoria Pedagógica e Produção em Geografia;
- 15 -Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente;
- 16 -Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade.

As questões deste Bloco tomam em consideração mais aprofundada as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas.

3 - Cultura Inclusiva e Políticas de Educação

- 17 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural
- 18 - Pedagogia da Educação Infantil;
- 19 - Educação da Criança de 0 a 6 anos;
- 20 - Educação Não Formal;
- 21 - Avaliação;
- 22 - Pesquisa Educacional;
- 23 - Educação Especial;
- 24 -Temas Transversais.

Este Bloco de estudos discute os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar.

Atividades Culturais

Além das 24 áreas, são previstas 450 horas em Atividades Culturais distribuídas durante os seis semestres, envolvendo temas trabalhados nas áreas curriculares. Durante um dia da semana, todas as turmas de cada pólo se reúnem para terem uma “aula magna” com os professores das disciplinas ou professores convidados.

Práticas Curriculares

Nas Práticas Curriculares, com 600 horas, engloba-se a prática do aluno, enquanto professor, no componente curricular. Ocorre a reflexão entre a prática do aluno com a teoria. Assim, as Práticas Curriculares acontecem desde o início do processo formativo em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico.

Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, definido no Parecer CNE/CP 21/2001, está previsto com a duração de 450 horas. Estágio Supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço que, no presente Projeto, é desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe, com a supervisão do professor responsável.

Síntese da Estrutura Curricular Proposta

Estrutura	
24 áreas curriculares.....	1.800 horas
Atividades Culturais.....	450 horas
Práticas Curriculares.....	600 horas
Estágio Supervisionado	450 horas
TOTAL.....	3.300 horas

1 - A Arte e a Formação de Professores

“... a ciência procura conhecer e penetrar a natureza nos seus fenômenos e nas suas leis para pô-las a serviço do homem; a Arte tem por objetivo interpretar não somente a vida real, a vida vivida, senão também a vida sonhada, a pensada, aquela que ainda não é e poderia ser. A Arte precede, pois, a ciência; antecipa-se, pelas criações, às descobertas científicas que anuncia e, construindo para criar sociedades novas, ajuda também a reconstruir sociedades antigas. A verdade é incapaz de seguir a fantasia e não pode ser mais do que a verdade.”
(Fernando Azevedo)

Como afirmado anteriormente, um dos objetivos específicos do PROESF é “propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante”. E o acesso às linguagens artísticas está diretamente ligado a isto. Muitas vezes negligenciada dentro da escola, a arte é importante dentro e fora dela, visto que é um conhecimento construído pelo ser humano ao longo dos tempos, um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a este conhecimento. O professor tem papel importante neste processo de aprendizagem, pois “o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, (...) não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução” (PCN-Arte, 1998, p. 22). Partimos do princípio que ensinar arte significa articular três campos de conhecimento: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento a produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Estes três campos de conhecimento estão presentes nos PCN-Arte e respectivamente, denominados *produção, fruição e reflexão*. (MARTINS, 1998).

Os professores que ensinarem arte necessitam ter, segundo os PCNs:

“um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. E para isso é necessário haver cursos de especialização, cursos de formação contínua, nos quais se possam refletir e desenvolver trabalhos com arte.” (PCN-Arte, 1998, p. 30)

Desta forma, no PROESF há a disciplina **PE303 - Teoria Pedagógica e Produção em Arte**. Sua ementa é a seguinte:

“Estudo do viver cultural e social como expressões e linguagens da arte e da ciência. De caráter teórico e prático, introduz os alunos às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional.”

A turma que cursou PE303 durante o 2º semestre de 2006 é o foco do presente estudo. A disciplina foi orientada pela Professora Dra. Márcia Strazzacappa e contou com os Assistentes Pedagógicos Ângela Amaro, Heloisa Saviani, Marilda Rezende Cardoso e Marilise Pantarotto e Perci.

É importante salientar que no PROESF, os alunos têm aulas com Assistentes Pedagógicos, que são, por sua vez, supervisionados pelos professores doutores da Faculdade de Educação. Os APs (abreviação para Assistentes Pedagógicos) são graduados em diferentes áreas e realizaram ao longo de 2002 um curso de Especialização oferecido pela Faculdade de Educação. Findo o curso, eles escolheram as disciplinas com as quais iriam atuar. Atualmente, muitos destes AP estão fazendo mestrado em Educação. Os alunos do PROESF têm contato diário com os APs e, uma vez por semana, com os supervisores das disciplinas por meio da assistência às aulas magnas. Segundo o programa da disciplina **Teoria Pedagógica e Produção em Arte**, trata-se de uma disciplina de caráter prático-teórico e enfoca a Arte na educação básica como parte integrante da formação do cidadão sensível. É desenvolvida por meio de atividades práticas e teóricas, individuais ou em grupo, tomando como referência para o estudo as reflexões dos textos propostos, as vivências corporais e as experiências docentes. Seus objetivos são: refletir sobre o papel da Arte na educação das crianças de 0 a 10 anos de idade; permitir às alunas/professoras o contato com diferentes linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais); desenvolver instrumentos para trabalhar estas linguagens no âmbito escolar e desenvolver o olhar crítico das alunas. A avaliação se deu pela frequência (pontualidade e assiduidade) e participação efetiva nas atividades práticas das aulas; produção teórico-reflexiva (leitura e produção de textos) e pesquisa e intervenção junto a artistas.

Ao longo do semestre as alunas puderam produzir, fruir e refletir um pouco sobre arte. O lúdico prevaleceu, permeado de reflexão teórica. Assistiram e discutiram filmes como “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain” (França, 2002) e “O Jarro” (Iran, 1992), “Billy Elliot” (Grã Bretanha, 2000); tiveram contato com uma artista plástica e confeccionaram um objeto; acompanharam uma intervenção teatral da Profa. Márcia Strazzacappa (que interpreta uma personagem clownesca chamada Dona Clotilde); fizeram mini-sarais; improvisaram danças e cenas teatrais; pesquisaram e apresentaram para a turma sobre a vida e a obra de algum artista de sua cidade, fazendo uso de formas cênicas; leram textos que refletem sobre a importância da Arte na escola e fora dela e fizeram dinâmicas corporais nas quais puderam conhecer um pouco mais sobre o próprio corpo. Enfim, vivenciaram o fazer, o fruir e refletir artístico.

Durante a disciplina foi sugerido às alunas-professoras a assistirem outros espetáculos fora da faculdade, a buscar freqüentar eventos culturais em suas respectivas cidades, além das atividades culturais propostas no próprio curso, pois a formação cultural delas não poderia se restringir ao espaço da sala de aula nem das aulas magnas.

No entanto, não sabemos quão eficiente foi esta proposta. A questão que se coloca (e que conduz a presente investigação) é: Será que uma única disciplina que discute o fazer artístico e suas diferentes linguagens seria suficiente para a formação destas professoras em exercício? Será que ao longo do curso houve de fato alguma mudança na visão que estas têm/trazem sobre arte?

Para verificar estes pontos levantados, na aula magna do dia 07 de novembro de 2006, foi proposta as 100 alunas presentes a seguinte atividade:

- 1) Recentemente foi veiculada uma campanha publicitária de uma escola de arte de São Paulo (Panamericana Escola de Arte e Design), que apresentava duas imagens. A primeira, a fotografia de um relógio de parede, e a segunda, a reprodução da obra "A persistência da Memória" (1931) de Salvador Dalí.



As imagens eram acompanhadas do seguinte texto: *"Um relógio é só um relógio. Ou não. Se você também enxerga o mundo de uma forma diferente, existe um lugar para você."*

Considerando esta campanha publicitária, responda:

- a) Que conceito de arte é transmitido por esta publicidade?
- b) A partir dessa concepção, analise o papel do ensino de arte na escola.

c) Descreva duas atividades realizadas em sala de aula, que abordem linguagens artísticas diferentes.

2) Relate as atividades artísticas, de qualquer gênero (Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas) que você teve acesso no último semestre. O quê viu? Onde? Quando? ⁵

Esta atividade correspondia à questão de arte presente no Vestibular do PROESF de 2004. Ou seja, as alunas já tinham tido contato com esta imagem e reflexão no momento da seleção para o curso, alguns anos antes. A princípio, almejávamos realizar uma análise comparativa entre as respostas dadas naquele momento e as encontradas nesta atividade. Porém, tendo em vista que o material do Vestibular de 2004 não foi encontrado a tempo em virtude da reforma no prédio da COMVEST, não foi possível fazer uma análise comparativa. É importante frisar alguns pontos relativos à realização desta atividade na aula magna. Ela não foi avaliativa, isto é, não valia nota. Contudo, havia uma relação de obrigatoriedade em sua resolução, visto que foi por meio da entrega destas respostas que a professora efetivou a frequência. Tanto que algumas alunas que se encontravam fora da classe, realizando tarefas como visitas à biblioteca, trabalhos atrasados, entre outras, foram avisadas pelas colegas e retornaram apressadas para responder ao questionário e não ficar com falta. O quadro de Dalí não estava impresso na folha recebida por elas; foi projetado na lousa apenas no momento da explicação. Então, quando as alunas retardatárias chegaram, não sabiam a qual quadro a primeira questão se referia. Pediram à professora que projetasse a figura novamente, e ela se recusou. Sendo assim, tiveram que responder à pergunta com base nas descrições das colegas ou na memória pessoal.

Outro dado importante é que, momentos antes do início, Strazzacappa fez uma apresentação de sua personagem “Dona Clotilde”, o que acreditamos que pode ter afetado nas respostas ao aparecerem muitos comentários sobre teatro, especialmente sobre esta apresentação específica. Contudo, a docente explicou que as atividades artísticas presenciadas ao longo da disciplina PE303 não valeriam como resposta, pois deveriam ser comentadas atividades cujo contato ocorreu fora da Universidade, ou seja, que foram buscadas por elas. A professora também sugeriu às alunas que as idas delas a cinemas não precisariam ser

⁵ Vale lembrar que assistir eventos culturais foi uma tarefa colocada às alunas no início deste período letivo pela professora e os assistentes pedagógicos, visto a importância do fruir artístico dentro de um processo de aprendizagem em Arte.

comentadas, afinal tratava-se do contato com espetáculos e exposições ao vivo. E este fator raramente apareceu nas respostas, de fato.

O cerne do nosso trabalho será a análise e discussão das respostas dadas por estas alunas-professoras. Por uma questão de escolha, não analisaremos o item A da primeira questão. Focaremos nas respostas aos itens B e C e à segunda questão.

Nas respostas B, verificaremos como estas professoras-estudantes compreendem a função da arte na Escola; e na C, como elas trabalham com seus alunos as diversas linguagens artísticas dentro da sala de aula. Algumas hipóteses surgem: Haverá clareza por parte destas professoras sobre qual o papel da Arte na formação dos alunos, e conseqüentemente, da sua presença na Escola? Como elas definem esta importância e como, de fato, trabalham cotidianamente o fazer artístico com seus alunos? Será que a arte é abordada em sua diversidade de linguagens, ou fica restrita a alguma?

Depois, faremos um levantamento de quais e quantas atividades artísticas o grupo estudado teve acesso nos últimos meses. Será que estas professoras, mesmo tendo como essência de seu trabalho a perpetuação e transformação de saberes, estão sendo nutridas constantemente de bens artísticos? Quais serão seus hábitos de apreciação cultural?

Capítulo II

Concepções e Práticas Artísticas na Escola

2- Qual a função da arte na escola?

Conhecer a relevância do conteúdo ensinado ao desenvolvimento do aluno é de fundamental importância para conferir maior segurança e excelência no trabalho do professor. Em disciplinas como Matemática e Português esta relevância é facilmente evidenciada, pois os conhecimentos adquiridos nestas matérias são usados de forma mais direta no cotidiano. Contudo, no caso do ensino da arte, a enunciação de sua importância e do porquê de ser incluída no currículo escolar pode tornar-se obscura. Neste momento do trabalho tentaremos entender como a disciplina contribuiu ao olhar destas professoras em relação à função da arte na escola.

2.A - Críticas e Aspectos Positivos

A grande maioria das professoras, nesta resposta, teceu críticas árdidas ao modo como a arte é trabalhada dentro da escola. Muitas reclamam do modo tradicional e padronizado de ministrar o ensino - todos os alunos fazendo a mesma coisa, ao mesmo tempo, tal qual numa fábrica. Apontaram que esta forma em nada contribui com o desenvolvimento criativo dos alunos, como pode ser visto na seguinte fala de uma professora:

“A escola tenta nivelar todas as habilidades, produções, opiniões. Não dá ao aluno opções. Somente o que é “correto”. O aluno não cria, reproduz modelos.”

Célia Almeida (2001) discute esta relação professor-aluno na qual não há nenhuma mudança, nenhuma reelaboração de conhecimentos, ao estudar as concepções e práticas artísticas na escola. A autora denomina isto de “prática modelar”:

“O professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível. São múltiplas as formas como esse modelo de ensino se apresenta. Ele ocorre, por exemplo, quando a professora determina o que e como fazer: todos os gestos a serem feitos para acompanhar a canção, as cores selecionadas para colorir o desenho da folha mimeografada ou xerografada.” (Almeida, 2001, p.26)

Diversas professoras também explicitam descontentamento à banalização da arte no meio escolar, quando é condicionada à realização de um produto final - dança para a festa junina, artes plásticas para decorar a escola para um evento, teatro para a “pecinha” de dia das mães, música para uma apresentação no dia dos pais, entre outras. As professoras inclusive comentaram:

“As aulas de arte ainda são deixadas para trabalhar as datas comemorativas ou na sexta-feira, quando o conteúdo semanal foi concluído, (...) sem nenhum significado construtivo para as crianças”.

“A arte é trabalha (sic) em um momento, só de importância para um certo “evento”, e não durante todo o tempo na formação contínua do aluno.”

De tal modo o prazer inerente ao processo é descartado e o produto final fica excessivamente valorizado. Aliás, muitas professoras apontaram a importância dos aspectos lúdicos e prazerosos que se existem durante a realização das atividades artísticas.

“Seu papel é de fundamental importância, pois permite que os alunos assimilem de forma lúdica, prazerosa (sic) no ambiente escolar.”

Estes aspectos lúdicos são incomuns à cultura escolar tradicional e, desta forma, elas apontam que as atividades artísticas são vistas com reservas dentro da escola:

“O ensino de arte na escola, ainda é visto com “mal olhos” (sic) por vários profissionais(sic) que atuam em outras disciplinas. Famosamente intitulado (sic) como “aula da bagunça” ou como aula de “cortar, colar, pintar”, esse ensino não é valorizado dentro do ensino escolar. Vêem o ensino de artes somente como uma disciplina de técnica de artes plásticas é amputar as diversas linguagens existentes dentro desse ensino, como as linguagens corporais, o lúdico, a magia de dançar, os diversos estilos de que se pode estar trabalhando dentro desse ensino”.

Esta professora aponta algo que será discutido melhor posteriormente neste trabalho: o fato de as artes plásticas serem trabalhadas excessivamente na aula de arte na escola, enquanto que outras linguagens artísticas, especialmente teatro e dança, somente serem reconhecidas quando fazem parte das festividades escolares. Ou seja, estas atividades acabam tendo uma única finalidade: a da apresentação. Outra professora comenta:

“... a arte vai além de pinturas de desenhos, a arte é conhecimento corporal, expressão, observação, dramatização etc.”

Uma hipótese explicativa deste acontecimento é que, rememorando a história do ensino da arte no Brasil, verifica-se que uma grande valorização da disciplina Desenho na escola, na primeira metade do século XX. Contudo, isto não foi reflexo de uma preocupação de se proporcionar uma vivência artística completa em artes plásticas aos alunos. Esta disciplina foi mais considerada por seu aspecto funcional, visando uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho.

“Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.” (PCN Arte – 1997)

Uma professora comenta:

“O Ensino de Arte é muito mais do que aprender colar papel crepom e fazer atividades relacionadas a datas comemorativas. É aprender a valorizar as várias formas de expressões artísticas, o que não acontece na escola que falta desde estruturas a espaço para ensino de Artes.”

Sendo assim, mesmo as professoras tendo a concepção de que a função da arte na escola ultrapassa esta visão utilitarista e modelar, elas encontram dificuldade em pôr em prática idéias que contrariem esta visão. Isto se dá pois estas formas limitadoras já estão impregnadas na escola, visto que são fruto de um processo histórico, e quebrar com estas amarras exige esforço e discussões.

Uma professora conta que sofreu repreensão por parte da coordenação escolar ao realizar com seus alunos a seguinte atividade:

“Outro dia (trabalho em uma EMEI em Campinas) no parque levei giz e as crianças desenharam na parede e eu com eles. No outro dia levei a maior bronca da coordenadora (formada em artes) dizendo que eu havia RABISCADO (sic) paredes e que aquilo não se repetisse. Eu respondi que havia feito porque as crianças pediram e que se sentiram felizes RABISCANDO (sic), tanto que até registrei o fato. Mas... não posso repeti-lo”

Percebe-se uma desvalorização da coordenadora em relação à atividade proposta pela professora, ao chamar os desenhos realizados por ela e seus alunos de rabiscos, e um possível tom de ironia na fala da professora ao retrucar à coordenadora que eles se sentiram felizes

rabiscando. Entretanto, apesar desta pequena rusga, parece que a hierarquia escolar não possibilitou um acordo entre a vontade da professora e dos alunos, que gostaram da atividade, e o desejo de ordem da coordenadora, que podou a atividade, não podendo mais ser vivenciada.

Além deste tipo de pressão, também têm que conviver com a preocupação em passar todos os conteúdos escolares dentro do tempo delimitado:

“A vida é uma arte. E como a vida, corre, corre também a grade curricular que temos que cumprir, no tempo certo de quem propõe esta grade porém não a efetiva, ou seja, não aplica esta arte em sala de aula.”

A maioria apontou dificuldades externas ao exercício artístico na escola. Apenas uma admite que há falta de preparo nos próprios educadores:

“O professor é pouco preparado para analisar, criticar e desenvolver essa disciplina em sala de aula.”

Sendo assim, a disciplina PE 303, que buscou ser espaço de aprendizagem e reflexão, alcançou este objetivo no sentido de propiciar às alunas um momento para discutirem os diversos percalços que enfrentam para trabalhar a arte com seus alunos: muitas vezes não contam com disponibilidade de espaço, tempo, apoio, preparo.

Esta criticidade na busca por um ensino com sentido ao aluno também aparece, de outra forma, no segundo tipo de resposta que mais surgiu deste grupo estudado. As professoras demonstraram, por meio de suas falas, a preocupação em trabalhar a arte de forma que o aluno interligue a realidade que ele vive em sua comunidade com a prática escolar. Isto se torna um elemento motivador:

“A arte é importante mas não precisa ser diferente, pode-se trabalhar o cotidiano no dia-a-dia das crianças. Trabalhar a realidade para que eles sintam vontade de aprender arte.”

Este cotidiano, dependendo da classe social a qual o aluno se origina, não deve ser menosprezado, ao se mascarar um preconceito de classe. É preciso posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Sobre isto Almeida (2001) comenta:

“É preciso não privilegiar uma determinada cultura hegemônica, mas criar oportunidades para que os alunos entrem em contato com as mais variadas formas

de música, dança, teatro, artes visuais – desde que tenham qualidade estética a serem apreciadas -, evitando preconceitos em relação a produções mais populares ou étnicas.” (p. 16)

Perceber e valorizar o que o aluno constrói a partir de seus conceitos prévios significa desmistificar a “sacralização” do artista, como disse outra professora, e mostrar aos alunos que todo ser humano tem condições de produzir arte. É, por meio da arte, trabalhar a diversidade e instigar o questionamento da realidade utilizando a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica.

“O papel do ensino de artes na escola é desenvolver nos alunos a capacidade de expressão da realidade, desvelamento da realidade, crítica, auto-crítica e criatividade artística. O ensino de artes deve estar vinculado à vida, fazendo com que os alunos entendam, compreendam e usem as diversas formas de linguagem artísticas, tanto para conhecer como para construir o mundo.”

Ou transformá-lo.

O terceiro tipo de resposta que mais surgiu foi aquele em que as alunas demonstram que a arte está inclusa no currículo escolar devido a algumas características que o exercício artístico desencadeia como, por exemplo, o exercício da imaginação, da fantasia, do faz de conta; o desenvolvimento da capacidade de criação, experimentação, invenção.

“que a falta da arte, ou a existência dela, na escola, faz a diferença tanto a falta ou a existência influencia nos sentidos – tátil, visual, auditivo, afetivo, cognitivo, motor, espiritual.”

O que está em jogo é o desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes. Segundo Elliot W. Eisner (apud Almeida, 2001, p. 14), há inúmeras razões que justificam a presença das artes no currículo escolar. Ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos em um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor idéias e sentimentos, passam a compreender as relações entre a parte e o todo e a entender que arte é uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (Almeida, 2001).

“A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas

produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.” (PCN ARTE, 1997, p. 12)

2.B – Espontaneísmo e Talento

“Arte não é aprender, mas criar.”

O comentário desta professora reflete uma visão espontaneísta do ensino da arte, como se a criação artística não fosse fruto de aprendizagem e pudesse ocorrer sem mediação alguma. Se isso ocorresse, sua presença na escola seria totalmente questionável; se o ser humano pudesse criar sem qualquer tipo de instrução ou aparato cultural, o professor seria dispensável. Contudo, o desenvolvimento humano e também artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.

“as habilidades artísticas se desenvolvem pelas questões que se apresentam ao aluno no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação no campo da arte.” (PCN Arte - pg. 22)

Uma outra professora critica este tipo de visão do ensino da arte:

“O ensino da arte é visto apenas como um meio de “deixar as crianças livres para criar!” Mas criar o quê? As crianças precisam de materiais diferentes, explorar a música, teatro, isso sim é arte.”

Este princípio da livre expressão, que foi desenvolvido a partir de pesquisas em diversos campos das ciências humanas, espalhou-se e enraizou-se pelas escolas a partir do início do século passado. Este princípio reconhece a arte da criança⁶ como manifestação espontânea, e, ao valorizá-la, o que não ocorria na escola tradicional, traz uma contribuição inegável. Contudo, a idéia original acabou sendo deformada e simplificada, e transformando-se em lemas vagos tal qual “aprender a fazer, fazendo”. Isto redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (PCN Arte, 1997).

⁶ Expressão objeto de vários questionamentos por diferentes especialistas, afinal, será que a criança produz arte?

Atrelada a esta idéia de que o desenvolvimento da criatividade se dá de forma inata e não necessita da mediação ou estímulo, está o conceito de talento, explicitado na seguinte fala de uma professora:

“ O papel do ensino da arte na escola é dar liberdade aos alunos para que se soltem, se expressem, pois sabemos que em meio a tantas pessoas, há talentos escondidos ou estacionados por falta de oportunidade ou estímulo, incentivo, etc.”

Neste trecho há importantes pontos a serem refletidos. Ela afirma que o papel na arte na escola é dar espaço ao desenvolvimento de talentos “escondidos ou estacionados por falta de oportunidade ou estímulo, incentivo, etc.”. Contudo, a tarefa da escola básica é a formação do cidadão, tal qual consta na LDB N°. 9.394/1996:

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Ou seja, não é tarefa da escola básica formar artistas ou pessoas que desenhem, pintem, modelem, cantem, toquem ou representem com maestria. O objetivo principal é o desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes, e isto ultrapassa talentos ou dons. Aliás, esta concepção de que alguns são dotados de aptidões e outros não, pode mascarar um conceito positivista de aprendizagem, que pressupõe que todo o conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas pré-formadas no sujeito.

Nesta concepção, o professor renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno, que aprende por si mesmo já traz em si o saber que necessita. Esta concepção relaciona-se com o “deixar fazer”, princípio da livre expressão comentado acima. Esse tipo de professor acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Assim, subestima-se a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Frequentemente, o poder exercido pelo professor, nesse modelo, assume formas perversas, pois essa mesma epistemologia que concebe o ser humano como dotado de um “saber de nascença”, conceberá também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade (BECKER apud NEVES e DAMIANI, p.4). Isso significa pensar, que no nascimento já está determinado quem será ou não inteligente. Assim, pode-se esperar que uns nasçam para aprender, e aprendam facilmente; outros não nasçam para o estudo e, se fracassam, o fracasso

é só deles (DARSIE apud NEVES e DAMIANI, p.4). Como o fracasso é mais comum entre as camadas sociais mais desfavorecidas: os mal-nutridos, os pobres, os marginalizados, pode-se pensar que isso ocorre porque lhes falta bagagem genética adequada, o que é um absurdo (NEVES e DAMIANI, 2006). A seguinte fala de uma professora pode ilustrar este tipo de visão:

“Realizar jogos de futebol, vôlei, teatro. Utilizar os alunos que possam realizar teatros. Os alunos tem (sic) habilidades que não são desenvolvidas na escola. O professor da escola pública não dá oportunidade para que seus alunos mostrem diferentes capacidades.”

Este comentário traz um dado a ser refletido: se há que se utilizar alunos específicos que têm capacidade para realizar teatros, também existem alunos que não a possuem suficientemente. Para Moysés e Collares (1997), as comparações são perigosas neste sentido, uma vez que o desenvolvimento de capacidades não é um fenômeno natural, implícito, genético, pertencente unicamente à criança, mas sim construído histórica e socialmente. Das habilidades cognitivas às motoras, sob a dimensão do bom ou mau desempenho, os “melhores” e os “piores” alunos são estigmatizados, o que pode contribuir para o fracasso escolar.

Esta outra professora mostra em sua fala, também, que não compreendeu a diferença entre o que é arte e o que é esporte, pois classifica futebol e vôlei como atividades artísticas, tal qual teatro. Talvez isto tenha ocorrido por, dentro da escola tradicional, os corpos dos alunos estarem sob constante vigilância. Segundo Foucault (1989), este mecanismo de disciplinariedade sobre os corpos demonstra uma relação de poder.

“houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (p.XXX)

É, pois, na “redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento” que se instala e reina a noção de docilidade. É dócil o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder. É este corpo dócil que é valorizado dentro da escola tradicional. A movimentação do aluno, nesta perspectiva educacional, não é vista com bons olhos. Ele tem que ficar sentado, imóvel, calado, por horas, absorvendo o que o professor oferece. Só pode movimentar-se nas aulas de educação física, durante a realização de atividades esportivas. Contudo, o teatro, sendo atividade artística, também exige a

utilização do corpo em toda sua potencialidade expressiva. Portanto, isto pode ter gerado esta confusão de conceitos a esta professora – qual o limite entre esporte e arte, sendo que os dois exigem o movimento. Este mote poderia ser melhor explanado em um trabalho posterior pois esta confusão de termos não foi fato isolado – no próximo tópico veremos que isto surgiu em outras respostas.

2.1 - Práticas artísticas em sala de aula

Descreva duas atividades realizadas em sala de aula, que abordem linguagens artísticas diferentes.

Nesta questão as alunas deveriam falar sobre a prática de atividades que desenvolvam as habilidades criativas dos estudantes, por meio das variadas formas de música, dança, teatro e artes visuais. No entanto, nas repostas seriam aceitas nomenclaturas antigas ou sinônimas como: para artes visuais - artes plásticas, artes gráficas; para teatro - artes cênicas, artes dramáticas, mímica, dramatização; para música – canto, coral, ritmo; para dança – expressão corporal, ballet. Ainda poderiam aparecer e ser aceitos poesia, literatura, mas apenas como algo a mais. Bons exemplos seriam: a dramatização de textos criados pelos estudantes, desenho livre, escultura, argila, criação coreográfica a partir de uma imagem, de um texto. Ressalta-se que para a questão estar completamente correta, seria necessário apresentar duas atividades, cada uma em uma linguagem artística distinta, por exemplo: uma atividade de teatro e outra de música; desenho e literatura; dança e música, artes visuais e teatro. Respostas com duas atividades na mesma linguagem seriam consideradas incompletas.

Nas respostas, as professoras apresentaram variedade de linguagens, embora a maioria delas cite excessivamente atividades em artes plásticas. Um tipo de resposta que surgiu bastante foi: “Trabalho na 1ª. Série e costumo trabalhar com dobradura, recorte e colagem.” Outras atividades em artes plásticas como produção de brinquedos feitos a partir de sucata, exposição de quadros dos alunos, pintura, pintura a dedo, massinha e argila também foram muito frequentes. Algumas narram que, para trabalhar artes plásticas, misturam linguagens e utilizam outras fontes como objeto inspirador, como, por exemplo, desenhar a cena de um filme ou “propor aos alunos que desenhem livremente, com o acompanhamento de uma música.”

Em teatro, foram comentadas atividades tais como: dramatização de histórias conhecidas, como por exemplo, Chapeuzinho Vermelho (“releitura de uma obra, apresentação

de uma peça de teatro baseada em algum livro”), representação da música “A linda rosa juvenil”, histórias de faz-de-conta, utilizar o “baú de fantasias”, o jogo do espelho, fantoches, mímica, jogral e leitura dramática. Em relação a esta última atividade, a professora apontou que este foi um bom exercício para que os alunos “compreendessem a função da pontuação”. Esta fala reflete uma visão “contextualista” da educação em arte, mais difundida ao longo da história, e que valoriza as conseqüências instrumentais do ensino da arte para a educação formal. Já outra forma de conceber a arte-educação enxerga a aprendizagem artística na escola como um mecanismo para promover o desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos e valores específicos desta área (Almeida, 1981). Esta outra visão denomina-se “essencialista”, e seu pressuposto é que *“a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e cultura humanas, diferenciando-a de outros campos de estudo”* (KOUDELA, 2002, p. 18).

Durante a disciplina PE 303, foram propostos diversos exercícios teatrais com estas educadoras. E, apesar de ser dito a elas que as atividades ali vividas não deveriam ser reproduzidas da mesma forma com seus alunos, pois eram planejadas para propiciar entendimentos e reflexões para adultos, em suas falas elas demonstram que aplicaram algumas com seus aprendizes:

“Essa atividade foi trabalhada aqui, na aula da Marilda⁷. Apliquei na minha sala de 2ª. série, foi muito bom, os alunos confeccionaram os bonecos (personagens), formaram grupos de 4, montaram um teatro na hora.”

“Apresentação dos objetos que mais gosta – cada aluno mostrou seus objetos preferidos. Depois, em grupos, produziram e apresentaram uma história, onde os personagens principais eram os objetos escolhidos.”

O fato de estas educadoras levarem o que viveram na disciplina para suas sala de aulas, e não aplicarem atividades propostas em livros sobre o ensino da arte, cujo acesso elas possuem, demonstra que a vivência artística, acompanhada da reflexão, aumenta seus repertórios de propostas e marca mais do que a simples leitura sobre o assunto. Ao viverem estes momentos de contato com a arte, ocorre o desejo de compartilhá-los. Em um primeiro momento pode-se pensar que houve apenas uma reprodução do que ocorreu no PROESF para as salas de aula destas profissionais, em escolas municipais de Campinas e Região. Contudo, estas vivências passaram pelo filtro pessoal de cada uma, com suas histórias de vida e

⁷ Confeção de bonecos a partir de folhas de jornal.

peculiaridades, e certamente, em cada sala de aula, que apresenta diversidade de sujeitos, geraram os resultados mais diversos e inimagináveis.

A divisão entre o que é dança e o que é teatro parece confusa para muitas destas professoras, pois elas usam terminologias muito parecidas para designar as duas coisas: “dramatização de uma história”, “expressão corporal e facial”, “exploração do corpo”, entre outras.

Contudo, a dança surge nas respostas com um caráter mais específico – o da apresentação para eventos escolares, como a festa junina: “Deixar as crianças montar (*sic*) suas próprias apresentações para as festas (junina, primavera, etc) como coreografias.” Apesar das crianças escolherem a própria coreografia, está aí uma prática modelar mascarada, pois o objetivo é a apresentação, e não a descoberta artística. (Strazzacappa e Vianna, 2001). E, ainda, um exemplo de um conceito espontaneísta de aprendizagem, o “deixar fazer”, pois as próprias crianças criam os passos, sem a orientação ou repertório do que já foi produzido em dança em diversas culturas ao longo da história. Desta forma, talvez os alunos não criem realmente algo novo, mas apenas reproduzam os modelos de dança difundidos pela mídia, que costumam ser excessivamente sexualizados.

Já o relato seguinte foi uma exceção:

“Dei a cada aluno um pedaço de tecido. Coloquei uma música primeira tranqüila, e passei a fazer movimentos com o mesmo. Os alunos passaram a acompanhar, cada um fazendo um movimento. Fui colocando várias músicas, com vários estilos e modificando os movimentos e as partes do corpo utilizadas.”

Nesta atividade parece que o objetivo era a vivência do prazer inerente à atividade artística, o “desenvolvimento do esquema corporal e sentidos”, como escreveu uma professora. Aliás, outra comentou: “pois existe a expressão corporal!”; uma constatação que à primeira vista pode parecer banal, mas demonstra a grande contribuição que a disciplina trouxe à vida dela. Apesar de ainda haver muita confusão conceitual, este avanço é muito importante e deve ser valorizado.

Esta confusão também apareceu em relação à música, que segundo muitas, contribui para a “expressão corporal, o movimento”, a “interpretação gestual”; “trabalhar com canções para exprimir no rosto e no corpo os sentimentos provocados”, utilizando “caretas ao cantar uma música”, pois “através da música a criança acompanha o ritmo através de gestos, trabalhando o corpo”. Contudo, nestas situações específicas, o que está sendo trabalhada é a dança, e não a música. Reforça-se que elas não disseram que propõem atividades que unam

estas duas linguagens, e sim, que acham que estão trabalhando música quando na verdade estão trabalhando dança.

Outras professoras comentam que, para utilizar música em suas aulas, usam cantigas de roda, instrumentos não convencionais, “bandinha”, histórias cantadas etc. Apontam que o canto auxilia no desenvolvimento da oralidade. Para uma professora, a música surge em sala de aula naturalmente: “sendo que a Entidade é Evangélica e vivem cantarolando, então paro e canto junto”. Ou seja, ela acaba tendo que ceder ao meio, parando a aula para cantar. Não é seu objetivo central desenvolver a atividade musical; isto acaba ocorrendo quase sem querer.

É importante fazer um aparte a respeito da fala desta última professora, apesar da relação entre o ensino religioso e a escola pública não ser o mote do presente trabalho. Sendo contratada como professora da Rede Municipal de Ensino, ela comenta que Entidade em que trabalha é Evangélica. Isto demonstra um fato notório, visto que o Estado brasileiro é laico. Isto ocorre, pois algumas instituições não-governamentais, como é o caso, subsidiam locais para montar escolas, e o município lhes fornece os profissionais para ministrar as aulas. Esta cooperação pode baratear a escola, mas, dependendo da forma que for trabalhada, pode infringir os princípios de “respeito à tolerância e apreço à liberdade”, expostos no inciso IV do art. 3º da LDB (nº. 9.394/96), ao impor aos alunos, direta ou indiretamente, uma religião.

Outras professoras comentam sobre atividades que ainda não realizam em sala de aula, mas que seriam muito proveitosas. Estes exemplos valorizam e trabalham com a cultura que a criança traz, contextualizando a aprendizagem:

“pois existem raps, músicas populares (pagode) e músicas pop com letras que valem a pena serem trabalhadas, desde ritmos até palavras diferentes (vocabulário), paródias, jingos [sic].”

“convidar uma pessoa da comunidade escolar que faça por exemplo artes plásticas e que venha com uma proposta de realizar uma oficina com as crianças”

“Grafite (sugestão): Na comunidade que trabalho os alunos estão muito voltados para isso. Então resgatar a história das pessoas se expressando, e como deve ser feito técnicas de grafite, e dar aos alunos um espaço de fazer.”

Elas mostram preocupação em não valorizar apenas a cultura hegemônica, para assim, despertar o interesse pela aprendizagem em seus alunos, afim de produzir sentido no processo educativo. Almeida (2001) mostra que a importância do contato com as mais variadas formas de expressão artística:

“das mais populares - as grafitagens, o funk, o break, o rap, o teatro de mamulengos – às mais eruditas; das “primitivas” – arte rupestre, danças e músicas populares tradicionais – às formas de expressão artística contemporâneas e, ainda, não se restringir à apreciação das produções artísticas ocidentais, mas pondo os alunos em contato com as manifestações culturais próprias das mais variadas etnias indígenas africanas, sul americanas e asiáticas.” (p. 18)

Este contato é de fundamental importância no processo de construção de identidade e de desenvolvimento do senso estético, amplo e livre de preconceitos em relação a produções mais populares. Além do desenvolvimento da criticidade do aluno e da sua capacidade de criação. O seguinte comentário de uma educadora ilustra bem isto:

“Podemos citar duas atividades realizadas em sala de aula que abordem diferentes linguagens artísticas, uma é única e pronta, que não possibilita ao aluno refletir, como por ex.: o desenho mimiografado, não dá oportunidade da criança criar, representar o seu mundo e a outra pode ser uma história, em seguida em dramatização que ao contrário da primeira dá toda possibilidade da criança criar e interpretar a sua maneira o mundo.”

Para finalizar esta parte do trabalho, faço minhas as seguintes palavras da professora:

“A arte fortalece a identidade, alegra a alma. A partir do momento que a criança vive num ambiente que lhe dê oportunidades para representar, simbolizar, agir, transformar ela pode e consegue desenvolver o pensamento. Podemos criar situações concretas para que o aluno tenha um contato real com a arte.”

Capítulo III

Fruição

QUESTÃO 2 : Relate as atividades artísticas, de qualquer gênero (Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas) que você teve acesso no último semestre. O quê viu? Onde? Quando?

Nesta questão, as alunas deveriam comentar sobre as atividades artísticas que buscaram o acesso nos últimos meses. Vale lembrar que esta tarefa foi proposta nos primeiros encontros da disciplina PE 303, visto que a importância da apreciação, segundo a proposta metodológica triangular para o ensino de Arte (fazer-apreciar-contextualizar), que propicia uma sólida fundamentação teórico-prática dos princípios educacionais das diferentes linguagens artísticas por parte do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (BARBOSA, 1996). A apreciação, aliada à prática e reflexão, aprimora o repertório cultural do indivíduo, amplia sua experiência crítica e criativa e facilita a aquisição e entendimento de linguagens artísticas e opções estéticas, que apresentam signos específicos (DESGRANGES, 2003). Ao se familiarizar com estes elementos, o fruidor se encontra em condições de efetivar uma leitura própria e apurada dos discursos. Isto é essencial na medida em que sem o ato interpretativo que cabe ao receptor, o fato artístico não se completa.⁸

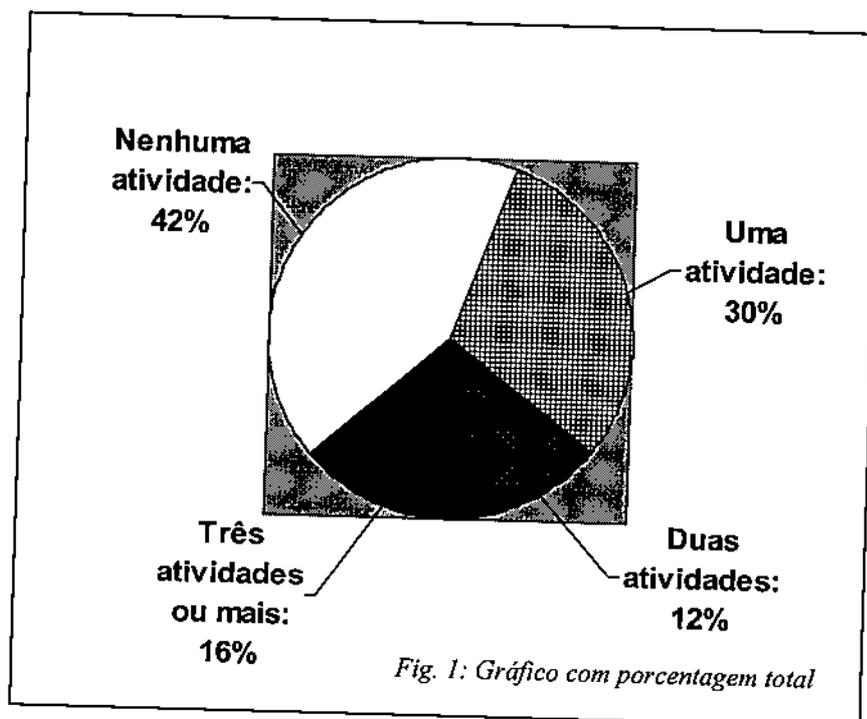
Vale lembrar que, ao ser aplicada esta questão, a professora solicitou que as alunas comentassem sobre atividades artísticas que possibilitassem um contato presencial com a obra, tal como teatro, dança e música ao vivo, além de exposição de artes plásticas, como visitas a museus e exposições. Não seriam contadas para citação atividades como as idas ao cinema, os alugueis de filmes em DVD ou a audição de música em CD, pois o intuito era a experiência presencial. Isto também se justifica, pois estas últimas atividades são muito comuns, presentes no cotidiano delas quase que involuntariamente, e a provocação feita durante a disciplina era que estas professoras buscassem formas de acesso à arte diferentes das que estavam acostumadas. A leitura de livros também não seria levada em consideração neste momento pois, dentro do âmbito escolar, a literatura está mais associada à disciplina de língua portuguesa e menos ao exercício artístico. Também foi dito que as aulas magnas que

⁸ Segundo Bakhtin (apud Desgranges, 2003) o processo criativo se completa na tríade “criação– criador – receptor”. Cabe a este último, primeiramente, receber a obra de arte, para, depois, recriá-la a partir de sua compreensão individual, possibilitando variadas e inesgotáveis leituras, que podem inclusive fugir à idéia inicial proposta pelo criador.

contaram com apresentações de artistas convidados não valeriam como itens a serem acrescentados. Contudo, o que veremos a seguir demonstra que, nas respostas, surgiram estes dados e muitos outros, extremamente interessantes para análises e reflexões.

3 - Análise quantitativa dos dados

Para melhor compreensão dos dados, classificamos as respostas, que no total somavam 100, em quatro categorias: quem não teve acesso a nenhuma atividade artística nos últimos meses; quem teve acesso a apenas uma atividade; a duas atividades e a três atividades ou mais. Abaixo segue o gráfico com as porcentagens de quanto constou de cada categoria no grupo total:



Como é visível, quase metade das professoras – 42% - não teve acesso a nenhuma atividade artística⁹. Este dado mostra que a provocação feita ao longo da disciplina PE303, acerca da busca que elas deveriam trilhar em relação às diversas formas de arte em seu cotidiano, visto a importância do fruir, não surtiu o efeito ideal. E, inclusive, sendo este um grupo de educadoras, que influenciam de forma contundente a fomentação de hábitos e opiniões em seus respectivos alunos, este dado demonstra-se extremamente relevante para a discussão que será realizada mais adiante.

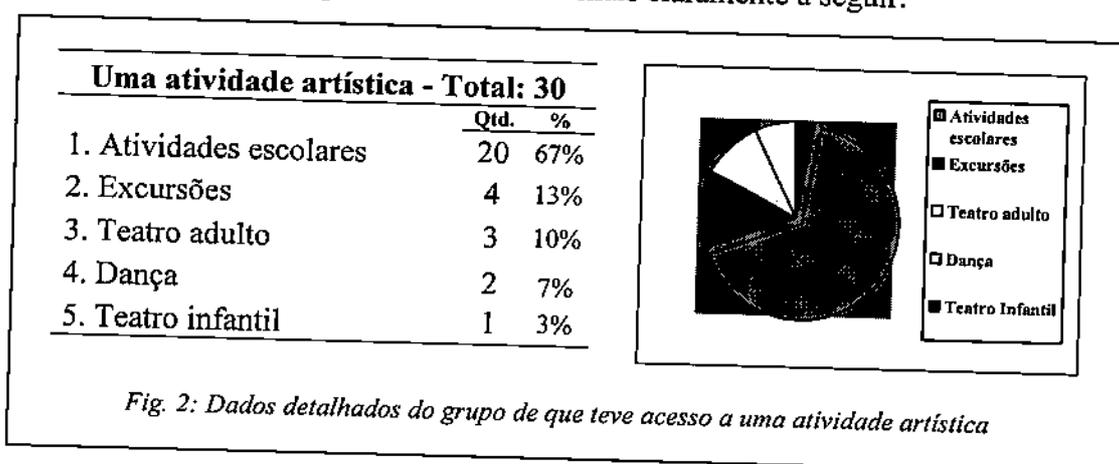
⁹ Analisaremos posteriormente de que forma o grupo estudado classifica o que é ou não é arte.

Em relação às professoras que afirmaram que tiveram acesso a teatro, dança, artes plásticas e música nos últimos meses (58%), a maioria (30%) cita que viu apenas uma destas atividades, 12% duas manifestações, e 16% três atividades ou mais. Sendo assim, analisaremos em que quantidade cada forma artística surgiu dentro dos grupos, e qual a qualidade deste acesso.

3.1 – Análise qualitativa dos dados

3.1.A – O limite de uma única atividade

Ao analisarmos as respostas deste grupo, o mais numeroso dentre os que tiveram acesso a alguma atividade artística, verificamos que o que desponta como fonte de acesso à arte é o local de trabalho destas professoras; ou seja, a escola. Atividades realizadas dentro do âmbito escolar, que aqui serão chamadas de “atividades escolares”, surgiram entre 20 das 30 respostas estudadas. Isto pode ser verificado mais claramente a seguir:



Das 20 professoras cuja resposta se enquadra neste item, 14 comentaram sobre teatro feito na escola ou visto com ela. Ou seja, a única atividade artística que tiveram acesso foram apresentações teatrais criadas pelos alunos com temas do conteúdo de outras disciplinas, como “saúde” ou “educação no trânsito”, ou produzidas especialmente para datas comemorativas como o Dia das Crianças, entre outros. Também viram teatro infantil em excursões organizadas dentro do âmbito escolar, encenadas por grupos teatrais da cidade de Campinas, com textos clássicos da literatura infantil como “Peter Pan”, “O Mágico de Oz” ou

“Pinoquio”¹⁰. Desta forma, a escola se mostra como a grande responsável pela fomentação da apreciação artística e formação de público – desde os alunos até aos professores. Segundo Desgranges (2003) o desenvolvimento de uma rede de apoio às manifestações artísticas e de incentivo à produção cultural nacional é essencial para esta formação.

Outra forma contato com arte que a escola propiciou a este grupo foi a apreciação de artes plásticas, que apareceram em 6 respostas, divididas em dois grupos. O primeiro grupo comentou sobre visita a museus (4), e o segundo, que teve duas citações, falou sobre a ida à exposição “Que Chita Bacana”¹¹, que esteve no SESC desta cidade por vários meses de 2006.

3.1.A.1 – Arte como entretenimento

Quatro educadoras afirmaram que as únicas atividades artísticas que presenciaram foram realizadas durante excursões que fizeram com amigos ou com a Igreja. Duas falaram sobre a maravilha que foi a apresentação do “Cirque Du Soleil”, em São Paulo. Outra fez uma descrição minuciosa sobre sua visita a Holambra, cidade turística próxima à Campinas, conhecida pela produção de flores. Ela comentou sobre a beleza das danças típicas holandesas e da música da “Família Lima”, conjunto musical que se apresentou no fim da noite; e ficou especialmente emocionada com a chuva de pétalas. A última professora deste grupo escreveu que a única atividade artística que teve acesso foi ir ao Hopi Hari, um parque de diversões que fica na cidade de Vinhedo:

“Fui ao Hopi Hari, onde tem várias atrações. E uma delas que achei bem interessante é o Catacumba, onde entramos por um corredor escuro e a medida que andávamos pelo corredor apareciam múmias. As pessoas seguravam uma nas outras e soltavam gritos, como se estivessem com medo. E com isso descobri que o grito é uma maneira de extravasar (sic) nossas emoções. E a arte é uma maneira de demonstrarmos nossas emoções e sentimentos.”

É preocupante o que surge na resposta desta professora, pois ela não buscou verdadeiramente sair da rotina para encontrar diferentes formas artísticas já que ainda não compreendeu o limite entre demonstrar sentimentos e arte, mesmo após freqüentar a disciplina no PROESF. Embora existam elementos teatrais numa animação feita neste parque de diversões, o objetivo principal nesta relação é o entretenimento, e não a criação artística. E,

¹⁰ Mais adiante, por meio da minha experiência como atriz, discutirei de que forma estes espetáculos são produzidos e qual o papel do artista na formação reflexiva do público.

¹¹ Esta exposição foi indicada às alunas durante a disciplina PE303.

mesmo a arte tratando de sentimentos e subjetividades, não é qualquer forma de mostrar emoções que pode ser entendida como estética.

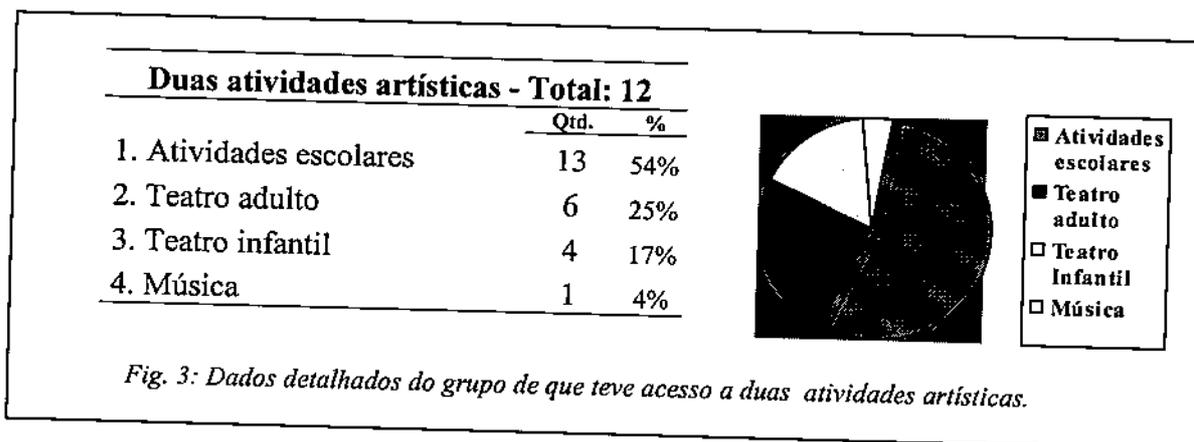
Diante deste comentário, podemos questionar que aprendizagem foi propiciada dentro da PE303. Contudo, se tivéssemos acesso ao o que esta professora entendia por fazer artístico antes da disciplina, talvez verificássemos uma construção de saberes, visto que é possível que ela classificasse como atividade artística coisas mais inusitadas ainda. Entretanto, não é possível fazer este movimento reflexivo.

3.1.A.2 – Espetáculos cênicos

A opção por assistir um espetáculo cênico variou entre teatro adulto, infantil e dança. Quanto ao teatro adulto, que apresenta três citações, aparecem nomes de famosas produções, com ingressos mais caros e grande publicidade. O espetáculo “Trair e Coçar é Só Começar”, surge como a peça preferida de muitas professoras neste e em tópicos seguintes. Também surgiu várias vezes o seguinte comentário: que viu uma peça bacana (sic), mas cujo nome não recorda. Apenas lembra que havia alguém famoso no elenco, por exemplo: “aquela atriz da Casa dos Artistas...”. Assim, o teatro parece menos um momento de apreciação artística mais um local de tietagem, como, aliás, demonstra a seguinte fala de uma professora: “Tenho vontade de assistir uma peça teatral em um teatro de São Paulo, só para ver os atores que são meus ídolos!”. O teatro aqui se apresenta como a oportunidade de ver ao vivo o artista da novela. Sobre a dança, houve dois comentários: sobre uma apresentação de dança do ventre, vista em um teatro comum, e do balé realizado pela sobrinha da educadora. Quanto ao teatro infantil, surgiu apenas uma citação, que, no caso, a professora assistiu com seu filho em um espaço cultural.

3.1.B - Duas atividades artísticas

O grupo que será analisado neste momento teve maior acesso a atividades artísticas – no caso, a duas ao longo daquele período. Contudo, como veremos a seguir, a variedade de opções permanece semelhante ao grupo anterior.



A este grupo, as atividades realizadas dentro do âmbito escolar também lideram, aparecendo em mais da metade das respostas (54%). Teatro feito por docentes e/ou alunos ou então visto em excursões organizadas pela escola despontam com 10 citações. Um exemplo:

“As peças teatrais que vi foram no âmbito escolar e tratavam basicamente de projetos de saúde e alimentação. São peças sem muita expressão, realizadas por funcionários da Secretaria de Saúde.”

Esta fala demonstra a utilização da arte na escola apenas como instrumento de outras disciplinas para transmitir conteúdos, e não como meio de desenvolver a percepção estética da realidade.

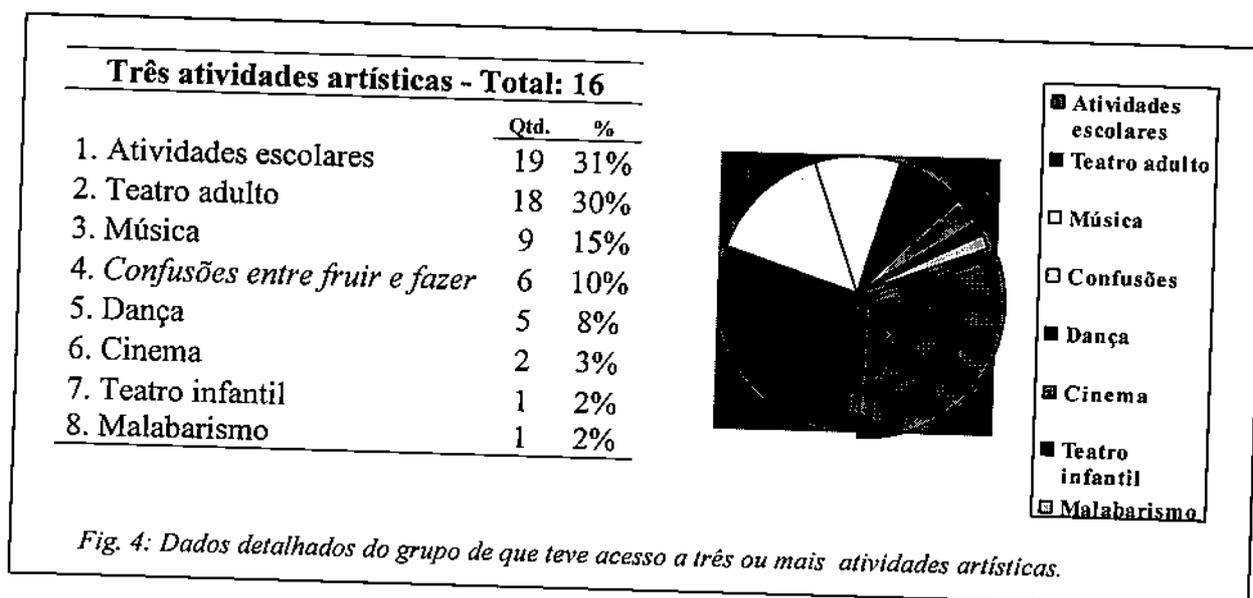
Procedem excursões a exposições de artes plásticas, com dois comentários, e dança na escola, ensaiado pelos próprios alunos visando a apresentação em um evento festivo de final de semestre, com apenas uma menção.

3.1.B.1 – Espetáculos cênicos

Neste tópico, tal qual surgiu no grupo anterior, que citou uma atividade artística, houve comentários sobre espetáculos cênicos. Teatro dirigido ao público adulto apareceu em seis citações, sendo que quatro deles comentaram sobre sua apreciação de grandes produções

e com atores famosos, enquanto que em outras duas respostas foi explicitada que o contato com o teatro se deu por meio de uma peça vista na Igreja, realizada pelo grupo de jovens local, cujo tema era as relações familiares. Quatro professoras escreveram sobre espetáculos dirigidos ao público infantil, que viram junto a seus filhos. E neste grupo surgiu o primeiro comentário sobre uma atividade musical. No caso, a educadora presenciou uma apresentação de um grupo de violeiros de sua cidade. Reafirma-se que foi pedido às professoras que não era necessário que comentassem sobre o contato com música de forma não presencial, como ouvir CDs ou rádio.

3.1.C - Três ou mais atividades artísticas



O quesito “atividades escolares” também se mostra mais numeroso neste grupo, com 31% do total. Foram especificadas onze atividades teatrais, entre apreciação de peças feitas pelos alunos ou apresentadas para eles. Em segundo lugar, apareceram visitas a exposições junto com a escola, com sete citações e, em último lugar, uma apresentação do coral infantil da escola.

3.1.C.1 – Espetáculos cênicos

Para estas educadoras, o acesso a espetáculos teatrais para o público adulto apareceu quase na mesma quantidade que as atividades escolares. Metade delas comentou que viu peças famosas em teatros mais sofisticados, cujos ingressos costumam ser mais caros. Poucas afirmaram que viram teatro em locais mais acessíveis. E, embora tenha sido dito que as

apresentações presenciadas durante a disciplina PE303 não deveriam ser citadas, ¼ delas descreveu encenações vistas ali, como, por exemplo, a performance como personagem “Dona Clotilde”, feita pela professora Márcia Strazzacappa, ou de um espetáculo trazido à faculdade, como uma educadora descreveu a seguir:

“Peça teatral de um Grupo da Casa de Recuperação de Pessoas Dependentes do uso de drogas – utilização de gestos e mímicas/sala de atividades corporais – FE/Unicamp.”

Já com 15% das citações, a ida a shows aparece como um dos programas artísticos preferidos destas professoras. Há variedade de estilos em seus gostos, pois comentaram sobre apresentações de música evangélica, caipira, MPB, axé, rock, flamenco, entre outros. Quanto a dança, cinco delas comentaram sobre apresentações de diversos estilos: balé clássico, dança contemporânea, sapateado e dança do ventre. Teatro infantil fora do âmbito escolar apareceu com apenas um comentário, assim como uma professora que afirmou que seu contato com a arte se deu por meio da apreciação de uma apresentação de artes circenses (malabarismo), assistida na Semana da Pedagogia, da Faculdade de Educação da Unicamp. Contudo, lembre-se que atividades vistas dentro da Universidade não valeriam como resposta.

3.1.C.2 - Cinema

Apesar de ser dito antes da resolução das questões que as idas ao cinema não valeriam como resposta a este item, foram citados duas vezes. No caso, era um filme de terror e a película “Billy Elliot” (Grã Bretanha, 2000), vista durante a disciplina PE 303.

3.1.C.3 - Confusões entre fruir e fazer

Algumas professoras não compreenderam o limite entre fazer e apreciar arte. Comentaram sobre exercícios propostos durante a disciplina:

“Adorei ter uma aula com o artista plástico Alexandre (marido da Carmem). Ele nos ensinou a pintar no azulejo.”

Esta confusão também aparece na fala de outras professoras. Uma comentou que teve uma aula de técnicas de palco com um ator, quando visitou um teatro junto com a escola.

Outra foi mais longe, afirmando que viu arte quando aprendeu um pouco sobre Karatê e Heiki com um senhor que estava fazendo uma demonstração pública em uma praia do Guarujá, litoral de São Paulo. Esta última não soube distinguir o que é uma arte marcial e uma ciência que trata do reequilíbrio da energia corporal de uma atividade artística; e também não buscou voluntariamente encontrar uma forma artística, pois, provavelmente, assistiu a demonstração deste senhor casualmente, enquanto passeava pela praia, de férias.

3.2 - Análise qualitativa – Considerações finais

Apenas 58% do grupo total de professoras teve acesso a alguma atividade artística, e percebe-se que o repertório cultural que lhes alcança é, salvo exceções, limitado e com pouca variedade. A grande fonte de atividades artísticas é a escola e, por isso, as intitulamos de “atividades escolares”. Como é o local de trabalho delas, não ocorreu uma busca efetiva por parte destas educadoras por diferentes apreciações estéticas, visto que estas acontecem programaticamente em suas rotinas. Ao serem provocadas a buscar novas formas de arte no cotidiano, o resultado mostrou-se tímido, o que põe em questão a relevância da disciplina PE303 na fomentação da fruição. Muitas são as hipóteses explicativas para este fato. Talvez isto tenha ocorrido porque encontrar diferentes formas artísticas demanda tempo e dinheiro, mas, principalmente, hábito¹².

Dentre as atividades escolares, foram citadas visitas a museus, dança, música e, principalmente, teatro – feito pelos alunos e visto com eles. Embora seja essencial que as crianças produzam arte, que, no caso, é o exercício teatral, e que as educadoras assistam, orientem e valorizem este aprendizado, elas não podem se contentar em assistir apenas estas produções, realizadas dentro do âmbito escolar. Como afirma Almeida (2001) é necessário que haja o contato com as mais variadas formas de expressão artística, tanto por parte dos alunos como por parte de quem media esta relação – as professoras, para que ocorra ampliação de perspectivas estéticas.

Estas educadoras costumam assistir a espetáculos feitos especialmente para os alunos, produzidos por grupos de teatro especializados em peças infantis. Seu grande mercado consumidor são as escolas, que organizam excursões e lotam platéias, ao apresentarem textos clássicos com roupagem diferente. Existem companhias teatrais que se preocupam com a qualidade pedagógica do que levam ao público. Contudo, pelo o que foi citado por estas

¹² Isto será melhor discutido na parte que concerne às professoras que não tiveram acesso a alguma atividade artística.

professoras, o tipo de teatro para crianças que elas têm acesso não é feito com muito rigor. Posso afirmar isto com certeza porque sou atriz, e, por ironia do destino, há alguns anos já atuei em montagens que foram comentadas em suas respostas. Portanto, por conhecer de perto a forma desleixada que trabalham as companhias teatrais citadas, com pouca preocupação com a mensagem transmitida e com o desenvolvimento do apuro técnico ou linguagens, é realmente preocupante a qualidade dos espetáculos que são oferecidas a estas professoras, visto que, no caso, esta é uma das únicas formas de experiências estéticas que estas educadoras têm acesso. Ao me deparar com este dado, reflito meu papel, além de pedagoga, como artista, sobre minha responsabilidade sobre o que é levado ao público, ainda mais quando esta platéia é formada por jovens e por formadores destes jovens, e esta é uma das poucas chances de acesso à arte teatral que lhes é oferecida.

3.3 – Análise do grupo que não teve acesso a atividades artísticas

Quase metade do grupo total estudado, 42%, afirmou que não teve contato presencial com arte naquele período. Algumas não justificaram esta ausência, enquanto outras deram um ou mais motivos para esta falta. A seguir segue uma tabela que demonstra quais as razões apontadas:

Nenhuma atividade artística - Total: 42		
Sem justificativa (12)		
Com justificativa (30)		
	Qtd.	%
1. Excesso de trabalho	10	24%
2. Falta de dinheiro	9	21%
3. Responsabilidades familiares	6	14%
4. Não viu, mas teve breve contato com a arte durante a disciplina PE303	5	12%
5. Motivos pessoais	3	7%
6. Falta de espaços culturais	2	5%
7. Falta de hábito	1	2%

Fig. 5: Dados detalhados do grupo de não teve acesso a atividades artísticas.

O trabalho exaustivo como professora em escolas municipais da RMC é apontada, em junção com outras responsabilidades, tais como as domésticas e familiares, como o maior motivo do encurtamento do tempo para ser dedicado a apreciações artísticas:

“Não tive como cumprir a tarefa, pois trabalho em 2 períodos na cidade de Vinhedo, moro em Valinhos e durante a noite faço esse curso, nos finais de semana preciso dar um pouco de atenção aos meus 2 filhos e cuidar das tarefas domésticas e mesmo assim planejei ir ao teatro na semana que não teve aula na Unicamp mas minha filha ficou doente.”

Exercer os papéis sociais de profissional (professora), mãe, dona de casa e esposa sobrecarrega estas mulheres e encurta o tempo que poderiam dedicar a apreciações artísticas, entre outras coisas. Recentemente foi publicada a primeira pesquisa do IBGE sobre o trabalho doméstico. Esta pesquisa traz dados significantes, pois mostra que as mulheres ainda são, em sua maioria, responsáveis pelas tarefas domésticas e que trabalham em média, dois terços mais que os homens em horas por semana.

Outros motivos apontados são de cunho pessoal, tais como falta de companhia ou problemas de saúde. Como as professoras tiveram um semestre (quatro meses) para responder à solicitação, estes motivos apresentados por elas nos fazem pensar se representam de fato problemas de ordem pessoal ou se representam desculpas socialmente aceitas para o não comparecimento a uma sala de espetáculo. Afinal, qual seria o grave problema de saúde que impede a professora a sair um único dia para ir a uma apresentação? Ou então, será que dentro do curso ou do próprio ambiente de trabalho não se consegue companhia para um programa prazeroso? São questões ainda a serem respondidas.

Uma educadora demonstra esta reflexão na seguinte fala:

“Gostaria muito de estar escrevendo sobre uma peça de teatro, ou algo que tenha visto relacionado à arte. Porém fica notório que infelizmente esse fato não aconteceu. Mais [sic] é importante ressaltar que na semana da Pedagogia aqui na Unicamp FE tivemos contato brévio mais [sic] muito prazeroso e significativo a respeito das apresentações que foram realizadas.

Inclusive com a proposta da disciplina de Artes, com a professora Marilda, que também era a de nos aproximar-mos [sic] com a arte ou artistas trazendo para a nossa sala verdadeiros artistas (brilhantes) que fazem da arte de cantar, contar histórias, interpretar... uma verdadeira arte.

Concluo que apesar de não ter visto a uma peça... entre outras ou algo relacionado a arte, pudí [sic] ter esse contato com as apresentações em sala. Me despertando [sic] para um sentido mais amplo que ela representa.”

Neste caso, como foi pedido, a educadora não incluiu as formas artísticas vistas na faculdade na sua classificação de atividades, demonstrando que não conseguiu presenciar manifestações culturais fora do meio acadêmico. Contudo, valoriza o curto contato existente e reconhece a importância disto para a abertura de sua percepção estética.

E a falta de dinheiro é também é aparece como um grande dificultador do acesso a atividades culturais:

“Eu não assisti a nenhuma peça de teatro, gostaria muito mesmo de ter ido assistir o ‘Teatro Mágico’, mais (sic) o custo R\$ 17,50 (para estudante) somos em 2 adultos em casa e 2 crianças, infelizmente(sic) ficou muito caro.”

Talvez a falta de informação também atrapalhe, pois existem apresentações artísticas cujo ingresso é mais barato ou até mesmo gratuito. Dentre as respostas, algumas apontaram para a falta de espaços culturais em suas cidades, como abaixo:

“Na cidade onde eu moro não existe espaço para apresentações artísticas e culturais”

“Moro em Cosmópolis e em minha cidade não tem esse tipo de recurso artístico”

O pouco incentivo à cultura em nosso país era um fato notório na década passada, o que dificultava o acesso da população e limitava a produção de manifestações artísticas. Contudo, com as leis de incentivo a cultura, editais de fomento a iniciativas público/privadas esta realidade está mudando. Contudo, ainda não mudaram os hábitos destas professoras, visto que, mesmo em suas pequenas cidades, existem possibilidades de apreciação artística, como corais em igrejas, apresentações em coreto, galerias de arte etc. Apenas uma reconhece que não assistiu algo por falta de hábito:

“Infelizmente não foi possível assistir a nenhuma apresentação artística, sei que estou errada, mas ainda não adiquiri (sic) o hábito de assistir apresentações artísticas, mas quem sabe da próxima, vou conseguir...”

Apesar de não ter tido acesso da forma mais desejável à arte – com variedade e qualidade – esta educadora avança ao reconhecer a importância do eixo da apreciação e mostra a possibilidade de que isto venha a exercitar isto no futuro. Sendo assim, mesmo que a disciplina PE 303 não tenha gerado resultados da forma ideal, instigou pensamentos e deu margem a possibilidades interessantes.

Considerações finais

Por meio deste trabalho buscamos compreender de que forma a disciplina PE303 (Teoria Pedagógica e Produção em Arte) influenciou na construção de saberes em relação aos processos de aprendizagem artística e seus meandros, às professoras de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, que passaram por um processo de formação continuada e em exercício em um curso na UNICAMP, o PROESF. Para isso, adotamos a análise das respostas de questões respondidas por cem alunas durante uma aula magna com a professora Márcia Strazzacappa, ao final do período letivo daquela disciplina. Ou seja, esperava-se que, em suas respostas, elas explicitassem o que refletiram e vivenciaram sobre a relação arte-aprendizagem, e demonstrassem qual o espaço que a apreciação de obras artísticas ocupava em suas vidas. Contudo, para se ter uma idéia mais clara do movimento reflexivo que estas educadoras fizeram em relação à arte, seria necessário conhecer o que elas pensavam sobre o assunto antes daquele período de estudos, para compreender de que forma esta aprendizagem influenciou em seus olhares. Para realizar tal análise comparativa, buscamos as provas de Vestibular que elas fizeram para serem aprovadas neste curso para professores em exercício. Esta prova continha a mesma questão que elas responderam novamente naquela aula magna, e que foi nosso objeto de estudo. Por esta semelhança, acreditamos que este seria um bom instrumento para a compreensão do que elas entendiam por ensino da arte antes e depois de passar pela disciplina PE 303. Entretanto, não possível encontrá-las e, portanto, ficamos impossibilitados de realizar esta análise comparativa, e, assim, focamos nosso olhar nas respostas dadas por último.

As categorias de análise adotadas buscavam cercar os três eixos do ensino da arte: a reflexão, a prática e a apreciação. A primeira questão, que pediu às professoras que analisassem qual é o papel do ensino da arte na escola, centrava-se no eixo reflexivo. As educadoras, em sua maioria, teceram muitas críticas à forma padronizada e limitadora que a arte é trabalhada no âmbito escolar, no qual o produto final – a apresentação – é excessivamente valorizado, em detrimento do processo artístico educativo, que apresenta aspectos lúdicos. Talvez exatamente por isso cultura escolar tradicional desvalorize o ensino da arte, e as educadoras relatam exatamente que sentem esta desvalorização e enfrentam represarias ao tentar exercitar a arte com seus alunos de forma distinta da tradicional. Outra coisa que compromete o desenvolvimento artístico dos aprendizes é a pressão que elas sofrem para cumprir toda grade curricular dentro do prazo delimitado, não sobrando tempo; e, também, a falta de preparo dos próprios professores. Elas também relatam que o ensino em

artes plásticas ocorre em demasia dentro dos portões escolares, deixando outras linguagens artísticas do lado de fora. As educadoras também apontaram para a importância de unir a prática escolar com a realidade do aluno, a fim de gerar uma aprendizagem com sentido; e comentaram sobre a importância da arte como instrumento de desenvolvimento da percepção estética e criticaram a visão espontaneísta do ensino da arte. Contudo, também apareceram respostas que demonstram que estas professoras não têm ainda claramente fixados alguns conceitos importantes, tais como a forma cautelosa que o conceito de talento deve ser encarado dentro da escola, visto que pode se transformar em instrumento de discriminação e legitimação de tal, e a diferenciação existente entre arte e esporte.

Na segunda questão apresentada, as professoras teriam que comentar sobre duas atividades artísticas, que abordassem linguagens diferentes, que trabalharam com seus alunos. Esta questão dá margem para reflexão sobre o eixo da prática artística, que, no caso, é prática docente em artes. Elas escreveram sobre atividades diversas, contudo, o que ficou notório nesta parte do trabalho é que há muita confusão de linguagens. A maioria das educadoras não compreende bem qual o limite entre teatro e dança e entre dança e música. Apenas as artes plásticas não sofrem desse mal. Aliás, o que foi apontado na questão anterior, sobre o excesso do trabalho em artes plásticas nas aulas de arte na escola, é confirmado nas respostas desta segunda pergunta, já que o tipo de atividade mais comentada é nesta linguagem artística. Também citaram bons apontamentos de atividades que poderiam ser trabalhadas em sala de aula, que, partindo da realidade dos alunos e sua comunidade, poderiam motivar práticas educativas em arte muito interessantes.

Na última parte do trabalho, é analisada a questão que pede às professoras que comentem quais e quantas atividades artísticas presenciais (teatro, dança e música e artes plásticas vistos ao vivo) tiveram contato nos últimos meses. Esta questão fecha a tríade reflexão – prática – apreciação, tratando do último conceito. Vale lembrar que buscar apreciar manifestações artísticas diversas e de forma presencial foi uma provocação feita a estas alunas-professoras no início dos encontros da disciplina PE 303. Quase metade delas, 42%, não viu nenhuma obra artística, o que é um dado preocupante, pois, visto que elas são educadoras e mediadoras de saberes, deveriam estar melhor nutridas culturalmente. Para esta falta, deram muitas justificativas, sendo que a mais numerosa é justamente o excesso de trabalho, que lhes toma quase todo tempo disponível. Outros motivos foram citados, como falta de dinheiro e responsabilidades familiares. Apenas uma professora, do universo de cem, comenta que não assistiu nenhuma atividade artística por falta de hábito. Acreditamos que esta é uma justificativa mais plausível do que falta de tempo ou dinheiro porque, quando o

hábito da apreciação cultural já está calcado, torna-se prioridade e sua busca ocorre mais natural e constantemente.

Das professoras que viram alguma atividade artística, as subdividimos em três grupos: que tiveram acesso a uma atividade (30%), a duas atividades (12%) e a três atividades ou mais (16%). Depois, efetuamos uma análise minuciosa de quais atividades cada grupo encontrou. A conclusão geral é que a maior fonte de atividades artísticas que estas professoras têm é o seu local de trabalho, ou seja, a escola. Tanto que apelidamos estas de “atividades escolares”, que são, por exemplo, excursões a museus, dança e música produzida pelos alunos, e, principalmente, teatro realizado dentro do âmbito escolar ou espetáculos infantis vistos com a escola. Então, como sou atriz, refleti sobre a importância do artista vigiar a qualidade do que é levado ao público, na medida em que este tipo de teatro é uma das poucas oportunidades de apreciação artística a que estas educadoras têm acesso.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Faz-se arte na pré-escola?** Dissertação de Mestrado. Campinas, 1981.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro **Concepções e práticas artísticas na escola.** Em: O Ensino das Artes: Construindo caminhos / Sueli Ferreira (org.). – Campinas, SP : Papirus, 2001
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte.** São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRASIL,(1996). Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer Arte.** São Paulo : FTD, 1998
- MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A. **Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência.** Revista Psicologia, São Paulo, Instituto de Psicologia, USP, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.
- NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UNirevista - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006)
- PCN de arte da 5ª a 8ª séries**
Parâmetros curriculares nacionais da 5ª a 8ª séries: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116p.

STRAZZACAPPA, Márcia e VIANNA, Tiche. **Teatro na educação: Reinventando mundos**. Em: O Ensino das Artes: Construindo caminhos / Sueli Ferreira (org.). – Campinas, SP : Papyrus, 2001

TANURI, Leonor Maria. **História e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 014

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

São Paulo, Brasil

2000

PROESF – Apresentação, princípios e objetivos. Disponível em:
<<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>>. Acesso em janeiro de 2007.