

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES



SÃO PAULO
2016

AMANDA CARVALHO DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA CIRCULAR: UM CAMINHO EM BUSCA DE AULAS DE ARTES
ALÉM DAS MURALHAS**

**Proposta pedagógica apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em artes, no Instituto de
Artes da Universidade Estadual Paulista, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre, sob orientação da profª. Drª. Rita
Bredariolli**

**SÃO PAULO
2016**

Oliveira, Amanda Carvalho de.

A Proposta Circular: Um caminho na busca de aulas
de artes além das muralhas / Amanda Carvalho de
Oliveira, 2016
88 f.: 17 il.

Orientador: Rita Bredariolli

Proposta Pedagógica (Mestrado) -Universidade
Estadual Paulista. Instituto de Artes, São Paulo, 2016

1. Abordagem triangular. 2. Arte/educação. 3.
História de vida. 4. Autonomia. I. Universidade
Estadual Paulista. Instituto de Artes. II. Título.

AMANDA CARVALHO DE OLIVEIRA

A PROPOSTA CIRCULAR:

Um caminho na busca de uma aula de arte além das muralhas

Proposta pedagógica apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista no curso de mestrado profissional PROF-ARTES, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Prof^a Dr^a Rita Luciana Berti Bredariolli.

São Paulo, _____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rita Bredariolli
UNESP

Prof. Dr. Valeria Alencar
UNESP

Prof. Dr. Erick Orlosky
Estácio UNIRADIAL

Dedico este trabalho à todas as pessoas que, assim como eu, um dia não couberam em seus espaços sociais.

...eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. [...] Sua missão seria partejar “olhos vagabundos”... (ALVES, 2014, p. 24)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que me toma quando penso em meu percurso e em como cheguei até aqui, e por isso entendo que este espaço de agradecimento não caberá todo este meu sentimento.

Sou eternamente grata ao meu pai que entre tantas outras coisas, respeitou meu processo de conhecimento e me fez perceber que discordar e questionar eram possíveis.

Sou grata a todos os meus professores, pois hoje entendo que mesmo falhando, nós sempre buscamos o melhor para nossos alunos.

Grata aos meus amigos que entenderam minhas ausências necessárias nesse processo de pesquisa, e especialmente a Thaís Zanutto que além da paciência comigo, ainda conseguiu me encaixar na tão apertada ABNT.

Sou grata às minhas mestras Aline Oliveira e Beatriz Perez, que mesmo com abordagens tão distintas me ensinaram sobre respeito e amor.

Sou muito grata também às minhas orientadoras Valzeli Sampaio que na graduação acreditou em meu potencial e me deu liberdade para produzir e Rita Bredariolli que confiou em minha pesquisa neste mestrado mesmo com tantas fugas e descompassos meus.

Sou imensamente grata ao programa PROF-ARTES e à CAPES que permitiram não só meu retorno, agora mais madura, para os estudos sobre educação, como também reacenderam a chama que vivia tímida em meus pensamentos sobre a potência da educação, e claro, que tornaram possível a realização deste trabalho.

E de todo o coração, agradeço muito ao meu companheiro Danilo Maia que foi meu incentivador desde o momento da minha inscrição no mestrado até agora, que foi meu revisor, conselheiro, orientador informal, terapeuta e o que mais couber em seu amoroso companheirismo comigo.

A todos vocês, muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho surgiu pela necessidade de conciliar os desejos e necessidades da aluna rebelde, que ainda vive em mim, com as experiências e teóricos, que a atual professora que sou, enxerga. Neste intuito apresento algumas de minhas experiências como educanda e educadora em texto literário analógico e também em relato de história de vida para, a partir daí, apresentar uma proposta de aula de artes baseada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e na Escola da Ponte com José Pacheco.

Palavras-chave: Abordagem triangular. Arte/educação. História de vida. Autonomia.

ABSTRACT

This work is done by the need to conciliate the wishes and needs of a rebel student who still lives inside me with the experiences and theories that the teacher of these days sees. Following this propourse, I introduce some of my experiences as a student and as an educator in a analogic and literaly text and also in a story of life to introduce an art lessons proposal based in Paulo Freire's "Pedagogia do Oprimido", Ana Mes Barbosa's "Abordagem Triangular" and Jose Pacheco's "Escola da Ponte".

Keywords: Abordagem triangular. Art education. Story of life. Autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: MURALHA	13
FIGURA2: FORMADO.....	14
FIGURA 3: IMPLODINDO	19
FIGURA 4: IDENTIDADE	19
FIGURA 5: ESCREVA O NOME ABAIXO DA FIGURA.....	30
FIGURA 6: PERGUNTAS	30
FIGURA 7: AULA TELEVISIONADA.....	33
FIGURA 8: NENHUM	35
FIGURA 9: RAIO-X	37
FIGURA 10: APOSTILA DO PROFESSOR, POSITIVO (BELLO E BELLO, 2009).....	46
FIGURA 11: MURALHA	58
FIGURA 12: OLHAR	71
FIGURA 13: CÍRCULOS	77
FIGURA 14: O CÍRCULO	79
FIGURA 15: EQUILÍBRIO	83
FIGURA 16: CONTÍNUO.....	85

SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	VI
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	VIII
SUMÁRIO	X
PRÓLOGO: A ESCOLA MURALHA DO SUL (UMA ANALOGIA LITERÁRIA)	13
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	23
SEJAM BEM-VINDOS.....	23
CAPÍTULO 1: SOBRE O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	28
1.1 “É SEMPRE BOM LEMBRAR, QUE UM COPO VAZIO ESTÁ CHEIO DE AR” (GIL, 1974)	29
1.2 PAI, POR QUE O CÉU É AZUL?	30
1.3 O MUNDO DOS BOLETINS.....	31
1.4 APRENDENDO MAIS FORA DO QUE DENTRO	33
1.5 REPROVANDO O ENSINO MÉDIO.....	34
1.6 A BUSCA PELO ESPAÇO DE SABER	36
1.7 SEGURA NA MÃO DO DIPLOMA E VAI.....	38
1.8 PROFESSORA FORMADA.....	41
1.9 SÃO PAULO, DEMISSÕES E REVISÕES.....	45
1.10 INSEGURANÇA, MINHA VELHA COMPANHEIRA	53
1.11 AVALIANDO?	54
CAPÍTULO 2: QUANDO PERCEBO QUE NUNCA ESTIVE SÓ.....	58
2.1 FALEMOS SOBRE AUTONOMIA.....	60
2.2 A LEITURA AMPLIADA.....	61
2.3 A IMAGEM-MUNDO.....	61
2.4 A ABORDAGEM TRIANGULAR.....	63
2.5 NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA	65
2.6 OLHANDO PARA O (QUE É) PRESENTE	69
2.7 SEJAMOS TODOS BRINCANTES	71
2.8 BRINCAR DE ESTUDAR OU ESTUDAR NO BRINCAR?	72
CAPÍTULO 3: A CRIANÇA NA PROPOSTA CIRCULAR	76
3.1 OS CÍRCULOS.....	77

3.2	O EU E O MUNDO	77
3.3	CRIANÇA/EXPERIÊNCIAS/MUNDO.....	79
3.4	INSPIRAÇÕES	80
CAPÍTULO FINAL.....	82	
	ESTAMOS ENRAIZADOS EM CÍRCULOS VICIOSOS DE HÁBITOS SOCIAIS	83
	MAS COMO IR ALÉM DA OBRIGAÇÃO SOCIAL?.....	84
	BIBLIOGRAFIA.....	86

PRÓLOGO: A ESCOLA MURALHA DO SUL (UMA ANALOGIA LITERÁRIA)

We don't need no education
We dont need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall
(WATER, 1979)

– Esta é uma ordem, uma regra, um dogma: respeite quem nasceu antes de você. Independente da maneira deste se relacionar com você; respeite-o. Mesmo que este não lhe respeite. Respeite os mais velhos. Você tem o direito de respeitar. Todos aqui são mais velhos que você. Respeite todos. Obedeça. Aceite. Submeta-se. Engula. Não seja. Não duvide. Não questione. Não opine. Contenha-se. Formate-se. Adapte-se. Cale-se.

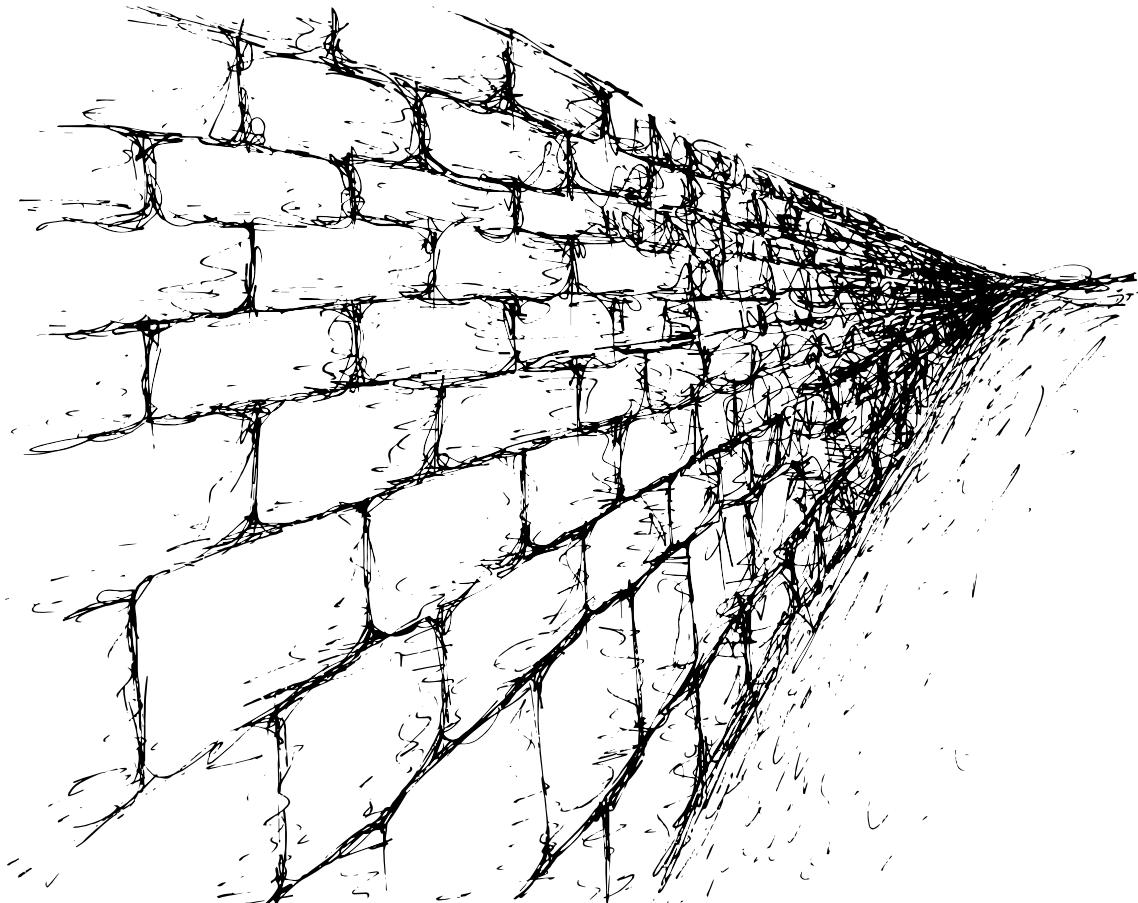


FIGURA 1: MURALHA

E claro, seja bem-vinda ao espaço destinado a todos como você. Aqui todos nós trabalhamos por vocês, pequeninos. Cada professor tem o seu papel para contribuir com o processo de adultificação de todas as crianças da Muralha, e o meu é a Arte.

Como você não sabe o que é o processo de adultificação? Menina, observe ao seu redor. Todos os adultos belamente moldados como bonsai. Cada braço, cada galho, cada pensamento, foi lentamente moldado a partir de nosso processo de adultificação. Ou você achava que iria crescer e se formatar sozinha?! Crianças e sua imaginação...

Aqui seguimos religiosamente as determinações específicas presentes em nossas apostilas. Não há como errar. Apenas obedecer e repetir.

E este é o espaço da Escola Muralha do Sul. Não se preocupe, é só encolher-se na fôrma de Verdades criadas há muito tempo. Nas salas de aula temos uma para cada aluno. É apertada, eu sei, mas o que não couber, nós professores de Arte, responsáveis pela padronização do valor estético de vocês, cortaremos para lhe ajudar no processo. Você encaixará perfeitamente como todos os outros. Será um belo tijolo como nós um dia. E quem sabe poderá contribuir com a adultificação de outras crianças.

– Por que tenho que passar pela adultificação?

– A adultificação é necessária e inevitável. Você por acaso não quer acabar como mais um daqueles errantes anamórficos seres, com os pés no chão, que insistem em apenas ser, não é?!

Pobres almas, não compreendem que esta construção só existe com o nosso árduo e incessante trabalho



FIGURA 2: FORMADO

de adultificação, incluindo o processo de formatação. O formato cúbico de cada um de nós é o que faz nossa bela e indestrutível Muralha existir. Precisamos dela. Não somos nada sem ela. É ela que tornará possível o nosso sonho de um dia chegar Lá.

– “Lá”?

– O Lá é o nosso objetivo. Ninguém ainda chegou em Lá, mas sabemos que um dia conseguiremos. Sabe-se que esta vitória não será de todos, mas se fará possível através de todos. E neste dia, cada adulto, tendo chegado em Lá ou não, será um vencedor!

Sem a Muralha nunca poderíamos alcançar nosso objetivo que está além daquelas montanhas ali. O chão é um local perigoso, cheio de incertezas e dúvidas. Definitivamente impossível de trilhar até Lá. Quem por acidente cai nele acaba nunca mais voltando. Ficam vagando por ali, perdendo as próprias formas, num mar de liberdade. Deve ser terrível!

– Mas eles podem escolher...

– Escolher para quê? Se perder nesse mundo de desconhecimentos? Aqui temos uma estrutura segura, que nos dá sentido e utilidade. Todos nós sabemos de tudo o que precisamos. Aqui temos uma vida bem determinada. O Lá para alcançar. No chão, só incertezas, dúvidas, liberdade...

– Mas e se eu...?

– Não! Você acabou de chegar a nossa escola. Tenha calma que as suas laterais começarão naturalmente a se formatar. Em poucos anos você será um belo e quadrado adulto. Você irá se encaixar. Nossos governantes mantêm a Muralha assim há séculos, confie neles.

– Quem são nossos governantes?

– Ai, crianças e essa mania feia de perguntar por tudo. Você já deve saber quem são eles. São os Ameboides!

– Aqueles que conseguem ter qualquer forma?

– Esses mesmo. São os únicos adultos capazes de se autoformatar. Por isso nos ajudam. Quando uma coluna se distancia de nós, são eles que a reajustam. Por isso são tão importantes.

– Então eles formatam a Muralha?

– De certa maneira, sim.

- E eles não são formatados?
- Bom, não são cúbicos, mas...
- Então somos formatados por não-formatados?
- Quantos anos você tem mesmo, pequenina?
- Seis.
- Ainda é só uma criança, não entende nada da vida. Acho que já está na hora de ir para a sua sala de adultificação. Quem sabe pare logo de gastar seu tempo com questionamentos que não contribuem com a sua formatação.

Nunca leram para você o Grande Livro da Muralha, não é mesmo?! Pelo visto, vamos ter que começar do zero. A fôrma resolverá esse problema, e começaremos por essas pequenas ramas atrás de sua orelha. Não se enquadram no padrão de beleza.

- Mas eu não quero...
- Você irá agradecer um dia. E não se esqueça de encolher os braços ao máximo. Dói bem menos que cortá-los.

E foi assim que perdi aquela pobre criatura. Pulou antes que eu pudesse perceber sua intenção. Não caiu nem ao menos tropeçou; pulou! Foi direto ao seu objetivo: o chão. Gritei, chamei, estendi cordas, ativei o alarme, mas nada funcionou. Era tarde. Daqui consigo vê-la caminhando naquele assustador lugar. Será que ela nunca quis ir para Lá? Deve ser falta da doutrinação dos pais. Onde já se viu uma criança daquela já ter ramas?! Como poderia fazer meu trabalho corretamente por aquela criança se a família a negligenciou dos primeiros passos adultificadores?

Chegou tão perto do caminho correto... Agora se condenou ao incerto.

Mas, por que será que dali ela sorri tanto?

Ela me desformatou?!

Já havia perdido outras crianças antes. A maioria por acidente. Um pescoço pouco maleável para as verdades ou uma forma que insistia em se transformar e acabava se soltando da nossa estrutura. Mas esta foi a perda que mais me causou incômodo. E eu não gosto nem um pouco de incômodos! Eles fazem crescer galhos na minha cabeça, é uma dificuldade manter a poda em dia. E agora, diariamente na Sala de Pintura, enquanto preparam cartazes para o Dia do Lá, escuto ao longe as gargalhadas dessa menina, que me assombram a ponto de, sem querer, acabar

duvidando rapidamente do que faço todos os dias – estou piorando! Agora tem um galho florido na minha nuca!

Já vi acontecer antes. Daqui a pouco me transformo tanto que acabo perdendo a formatação! E inevitavelmente cairei ao chão. Tudo culpa daquela criança! O que houve de errado no processo de adultização? Será que ela me desformatou? Será que a anaformia é transmissível? Já é tarde! Estou fazendo questionamentos como ela!

“Aforismo que repito sempre: ‘Numa terra de fugitivos, aquele que anda na direção contrária parece estar fugindo’. O poeta T. S. Eliot, que o escreveu, pôs o fugitivo no singular: um ser solitário”. (ALVES, 2001, p. 24)

Calma, mantenha a calma. Está tudo bem comigo? Meu corpo dói. Minhas laterais parecem estranhas, mas meus galhos estão intactos. Me sinto bem, apesar de parecer uma anamórfica. Talvez o impacto não tenha sido tão grande quanto parecia de cima. Ou quem sabe ele ainda esteja por vir...

Curioso como daqui debaixo é mais fácil perceber a grandiosidade da Muralha. Séculos de adultização, dezenas de milhares de tijolos, unidos pelo bem de todos.

– Tão linda. Tão perfeita. Tinha certeza que chegaríamos Lá em breve. Por que eu caí?

– Você está falando da Muralha?

– Claro que sim. E quem é você?

– Sou o Paulo. Prazer. E você é...?

– Registro Geral número 115776699-1. Adultizadora.

– Seja bem-vinda. Suas flores estão se abrindo. Parecem de pessegueiro. Lindas mesmo! Vai adorar conhecer outras pessoas aqui que, assim como você, cultivam tanta beleza na cabeça.

Neste momento, interrompo o rapaz com um choro desesperado, como que quisesse expurgar cada segundo daquele momento numa tentativa mágica de tornar-me um seguro tijolo novamente. Encolho-me em cubo e tento conter meus galhos da cabeça, mas percebo que meus braços já não se encaixam na quadrada forma.

– Eu quero voltar!

– Sinto muito, mas não é possível.

– Mas aqui vocês não podem escolher o que querem? Pois eu quero voltar!

– É inevitável trilhar o caminho que escolhemos. Você acaba de começar sua escolha, por isso chegou aqui. Seu medo, sua insegurança, não irão te levar aonde queres. Você está começando a enxergar além da Muralha. Ela é uma estrutura construída com o argumento de proteção, mas que acaba por isolar, segregar, e limitar seus construtores. Alimentadas pelo medo do desconhecido ou do diferente, construímos muralhas dia após dia, sem por vezes, nos dar conta. Certezas e seguranças inventadas que nos cegam.

– Como assim, existem outras Muralhas?

– Você descobrirá em breve.

– Mas preciso voltar! A Muralha nos protege.

– De quê?

– Do incerto!?

– Como vou praticar meu ofício aqui?

– Você descobrirá um meio quando encontrar um caminho para suas motivações.

– Mas daqui debaixo não consigo enxergar o caminho até Lá!

– Quem sabe então este caminho não seja o seu.

– Você quer que eu caminhe a esmo? Sem saber aonde vou ou o que quero?

Caminhante é o teu rasto
O caminho, e nada mais;
Caminhante, não há caminho
O caminho faz-se a andar.
(ALVES, 2001, p. 07)

Cá estava eu no chão, uma professora ordinária de Arte, cujo ofício fora bem delimitado durante minha formatação. Eu sabia *o que* fazer na Muralha. Eu sabia *como* fazer na Muralha. Mas fora dela eu me tornava mais perdida que a menina que pulou de minha aula. Onde será que ela está? O que *eu fiz* de errado?

Entendi desde o início, que uma criança problemática é sempre culpa dela mesma. Mal-educado, peste, fedelho. No máximo, pais displicentes.

Nós, professores, estamos acima destes erros. Nós ensinamos o certo. Nós somos o certo. O exemplo. O caminho. É isso que faz com que as crianças se adultifiquem com segurança. É o que fortalece nossa Muralha.

Será?

Começo a me lembrar de curtos momentos de minha vida como adultificadora. Havia um tempo que, manter a aparência de cubo com as várias ramos nascendo por trás da minha cabeça, transformava cada dia repetitivo e previsível em um tempo de grande atenção. Talvez, a atenção causada pelas minhas ramas, seja também a sua origem...

Mais um broto! Agora, em uma das mãos.

— Com licença, estou perdida nesse lugar, acabo de cair da Muralha e, não sei bem o que fazer.

— Então seja bem-vinda! Vejo que a senhora tem ainda a forma de professora, né?

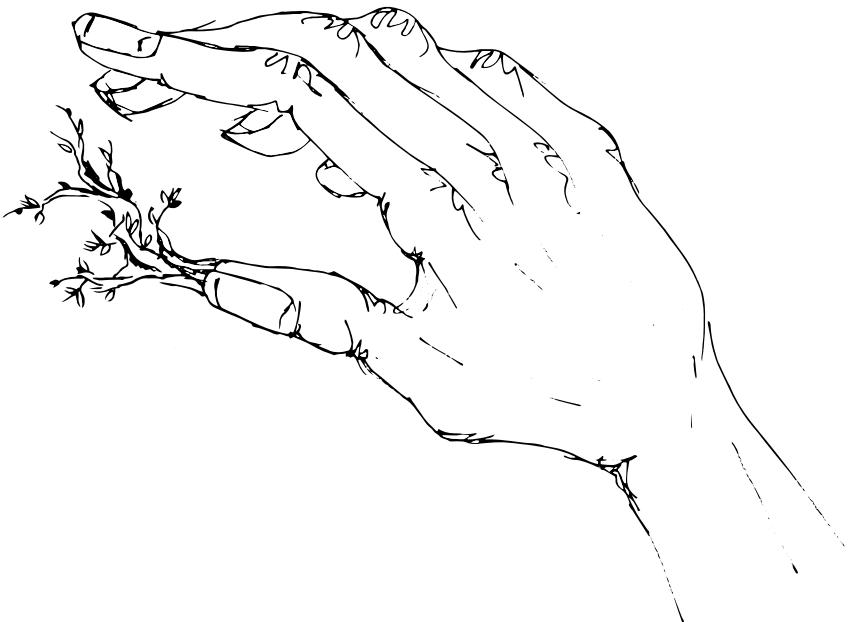


FIGURA 2: IMPLODINDO

— Adultizadora. Registro Geral número 115776699-1.
— Claro, senhora Adultizadora. Posso então te chamar só por Dora? Seja bem-vinda ao nosso espaço. Me chamo Jean.

Sorriu, virou-se para trás e, acenando com as mãos, me chamou.

Caminhamos juntos por meses. Alguns bons, outros bem difíceis. Curiosamente, o diálogo que por tanto tempo neguei, fora minha motivação para seguir aquele moço, mas agora, nessa caminhada silenciosa, sinto um grande incômodo pela sua ausência. Esse

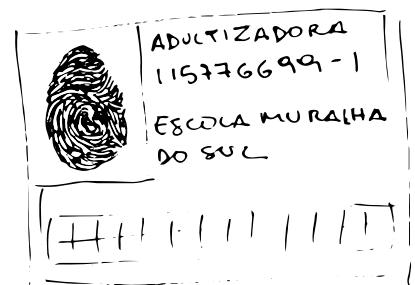


FIGURA 3: IDENTIDADE

incômodo cresce em mim na mesma intensidade e autonomia que esses galhos floridos. Já não caibo na antiga fôrma. Estou me tornando uma anamórfica.

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem novo
Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer
[...]
No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais. (BELCHIOR, 1976)

Aprendi a buscar ser uma professora. Deixei de lado grande parte de minhas quadradas ideologias que hoje nem sei se realmente me pertenciam. Meu amigo de caminhada, apesar de silencioso, me ensinava pelo exemplo, mostrava-me caminhos bem mais próximos da minha verdade. Pois é, descobri que tenho minha própria verdade. Que só me abarca e só me corresponde. A minha fôrma.

Em um susto, percebo que chegamos numa espécie de abismo. Um buraco. Um fim. Meu amigo age naturalmente. Caminha paralelo ao precipício. E quando pode, ajusta algumas pedras na beirada como quem constrói uma parede. Ou muralha?!

– O que há embaixo?
– Não há nada, só o chão e pessoas perdidas no escuro. Um lugar inóspito. Mantenha-se longe e tudo continuará bem.

– Você já desceu?
– Claro que não! Aquele espaço é uma espécie de limbo para almas perdidas. Pessoas que buscaram mais sem saber que o que temos aqui é o melhor. Algumas pessoas valorizam tanto a busca que se esquecem de chegar. Pobres almas.

Fantasmas de meu passado ainda presente me tomaram o corpo. Eu não conseguia acreditar que aquela era a única realidade possível. Mesmo ali, meus incômodos cresciam como se não houvesse limites. Eu precisava estar ali. Eu precisava saber o que havia ali. Será que esta realidade não passava de uma amena Muralha?

Me joguei. Podia ouvir a gargalhada da menina na minha mente. Eu gargalhava também. Durante a queda, pude olhar para trás e perceber como o caminho que trilhei com meu amigo se transformou. Sutilmente e ao mesmo tempo brutalmente. Era uma caminhada, depois caminho, depois muralha.

– Vejo que você voltou.

– Pois, é Paulo. Acho que acabei me perdendo no caminho.

– Isso é comum. São muitas possibilidades, muitas tentações, muitos costumes a serem ultrapassados.

– Acho que começo a entender.

– Observe você. Parece um frondoso pessegueiro. O que falta para começar a dar frutos? O potencial existe. As flores estão cada dia mais belas e numerosas.

– Verdade.

Ainda não tinha conseguido olhar com tanta admiração para aquilo que sempre julguei ser um defeito. Mas havia beleza ali.

– Ainda não tinha percebido que poderia produzir.

– Você é uma professora de Arte! Deveria ser óbvio.

Sorri sem graça. Talvez ele estivesse certo. Talvez não precisasse ser somente uma ferramenta de propagação. Talvez eu não seja vazia. Quando criança, eu também não era vazia. Pelo contrário. Perdi uma perna por transbordar nas verdades que me impuseram. Dor que sinto até agora. Será então que a criança anamórfica e com duas pernas que fui não teria nada para acrescentar? O que seria de mim se não tivesse vivido tal formatação?

Finalmente começo a enxergar beleza nas formas únicas e harmoniosas das pessoas que caminham neste espaço. Ninguém precisa se submeter a um formato que não lhe corresponde. A escola não poderia fazê-lo à força. Como posso ensinar Arte se os proíbo de ser? Por que somos tão fascinados por muralhas? Como fazer para não construir mais uma?

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Mesmo quando devemos confiar em nossos sentidos, podemos ser manipulados com facilidade para ignorar as evidências que eles oferecem. Há meio século, o psicólogo social Solomon Asch pediu a pessoas sentadas em torno de uma mesa que indicassem qual de duas linhas era mais longa. A resposta correta estava perfeitamente clara – uma das linhas era perceptivelmente maior que a outra. Mas, em uma segunda rodada, pessoas que eram colegas do líder do experimento escolheram a linha mais curta. Sob essas circunstâncias mudadas, um correspondente inocente em geral aceitaria a opinião dos outros membros do grupo, escolhendo aquilo que acreditava ser falso, talvez até começando a duvidar de seus sentidos. Essa tendência de concordar com os outros surgiu em numerosos experimentos. [...] Podemos ser facilmente levados a ir contra as evidências de nossos sentidos ou nossas mentes. (GARDNER, 2012, p. 34)

Mesmo conscientes dos severos problemas e práticas ultrapassadas em nosso atual sistema educativo, por que ainda insistimos em reproduzi-lo? Ou então, como enxergar o problema e não nos enxergar parte dele? Como podemos desejar o interesse e empenho dos alunos se os sujeitamos a objeto da prática educativa e não sujeito? Como oferecer um currículo em artes que contemple as necessidades e anseios da comunidade? Ou como praticar uma educação democrática se não considero estas expectativas em meu planejamento?

Estas são algumas das questões que me moveram no desenvolvimento deste trabalho, onde não me empenho necessariamente em desvendá-las, mas em toma-las como combustível para uma sugestão de reflexão.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticção”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 2014, p. 72)

Sejam bem-vindos

A partir do conceito de Marie-Christine Josso sobre Histórias de Vida de abordagem experiencial que se caracterizam quando a história produzida pela narrativa visa fornecer material útil para um projeto específico (JOSSO, 2004, p. 30), podemos então categorizar esta pesquisa que parte de minhas experiências pessoais para uma proposição fruto destas experiências; uma História de Vida experiencial.

O método autobiográfico, como a hermenêutica, não vai em busca da Verdade, essa muita cara ao método científico. A busca é outra, o que importa é o sentido, os sentidos. Algo no meio, um caminho a... Walter Benjamin, no seu texto 'O Narrador', também destacou a importância da narrativa indicando que a relação do narrador com seu ouvinte tinha algo de formativo, pois era com um conselheiro e 'dar conselho' não significa responder a uma pergunta, mas fazer uma proposta de continuidade a uma história que está por desenvolver-se. (BARRENECHE-CORRALES, 2008, p. 5)

Tomando como base minhas vivências educacionais que são relatadas no decorrer do texto do capítulo I, esta pesquisa apresenta o desenvolvimento do conceito da Proposta Circular, um caminho desejável de equilíbrio entre a realidade dos espaços comuns de educação com suas rígidas regras e expectativas, e o desejo de ser coerente com os incômodos constantes deste antigo molde educativo.

A história "A Escola Muralha do Sul" é uma maneira de contar minha relação com a educação. É uma analogia literária sobre meus dois extremos; a menina que não se encaixava e a educadora formatada com boas intenções. Eu sou a menina que se jogou da muralha várias vezes, e também a *adultizadora*, que sem perceber, repetidamente se tornara algo que não concordava, mesmo sem saber com o que acordava.

Esta pesquisa é fruto destas desventuras. Uma busca de observar os agentes que me tornaram tão péssima aluna - aos olhos do julgamento comum - e que da mesma maneira me guiam na busca de ser uma melhor educadora. José Pacheco em várias de suas falas diz que se tornou professor por vingança, talvez este seja meu caso também.

Ao longo do primeiro capítulo, narro algumas de minhas experiências como educanda e como educadora. Busco reconciliar minha visão e reação à formação escolar enquanto aluna - que até pouco tempo parecia distante e mesmo errada sobre a prática Educativa, mas que na verdade continuam presentes em mim – com meus conhecimentos e experiências como professora. Um reencontro entre menina que se joga e adultizadora que aprendeu a podar.

Durante esta caminhada pude descobrir que este reencontro não só é partilhado como também praticado por tantos outros. Muitos já se jogaram antes de mim. E muitas muralhas diferentes existem além das que ajudei a construir. Sobre isso, apresento no segundo capítulo os principais teóricos com quem caminho agora e alguns de meus passos.

Esta pesquisa-caminho tem um grande foco; encontrar meios e companheiros para não construir outras muralhas. E nesta busca, me (re) encontro com Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, José Pacheco, Jacques Rancière, Rubem Alves, John Dewey, Henri Wallon, Henri Bergson e outros tantos que são partes indissociáveis da Proposta Circular apresentada no decorrer do segundo e terceiro capítulo.

Este texto tem em muitas de suas citações diretas uma abertura dialógica com o autor citado. Como pode ser observado ainda no prefácio, estes fragmentos de textos são também fragmentos de falas externas ao texto. Esta configuração inicialmente espontânea - em meu desejo de apresentar no texto mais do que um monólogo, uma conversa - fora repensada e reelaborada em formatação mais homogênea, que se tornou bem mais ordenada. Mas esta ordem e linearidade fogem à busca constante de equilíbrio em meu processo de construção desta pesquisa, e vi na retomada dos fragmentos, que por vezes parecem soltos, uma apresentação mais fiel à realidade deste trabalho. Em outras palavras, estes fragmentos/falas/diálogos, são pausas intencionais na leitura. São espaços para que o leitor visitante tenha suas próprias percepções da fala do autor e traga suas experiências e referências para esta leitura.

Os elementos visuais criados e apresentados em conjunto com o texto também apresentam carga significativa semelhantes ao das citações. Estes foram criados na busca de fazer ecos a uma frase, conceito ou ideia apresentados no texto. Também pausas intencionais. Quanto as figuras que não contém em sua legenda a referência de origem, foram produzidas por mim especialmente para esse trabalho.

CAPÍTULO 1: SOBRE O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Quantas vezes *nossa* criança foi podada? Quantos *não*s imperativos tivemos que engolir de adultos sem “paciência”? Quantas fantasias ou experiências foram vetadas pelo adulto que estava por perto? Quantas vezes *sua* criança teve de aprender a ser *menos criança*? E quantas vezes nós professores repetimos isso com nossos alunos¹? Quantas vezes fomos levados a ir contra as evidências de nossos sentidos ou nossas mentes?

Não trato aqui de meras questões disciplinares. Crianças não são máquinas a serem comandados e formatados como bem entenderem seus criadores, ou aqueles ‘copos vazios’ como são vistas por alguns. Elas são um ser em desenvolvimento, assim como nós adultos poderíamos ser.

Eu não conseguia ficar parado em sala de aula. Tentava ter caderno, mas não conseguia manejar a ideia de ter um caderno. Então, matemática era uma tragédia, português era uma tragédia, todas as matérias eram uma tragédia. A vida escolar, para mim, era a história de um fracasso. Era como se todo dia alguém me dissesse: Você é um fracasso. Imagine acordar de manhã e alguém dizer assim: Você é um fracasso, você é um fracasso... E isso foi ficando na minha cabeça. (DIMENSTEIN e ALVES, 2013, p. 23)

Uma criança hoje, mesmo submetida ao ensino tradicional ou padrão em nossa sociedade, com filas de carteiras, silenciamento do aluno, professores focados na lousa, provas, notas, competição, obrigatoriedades e conteúdos desconexos com nosso cotidiano, apenas aprende o que quer, o que lhe convém – nada, talvez –, porém desconhece a própria responsabilidade nisso, a não ser quando falha, e se sente inferior. E então, algumas se adulteram na busca de ser melhor. De subir na hierarquia. Algumas se permitem formatar. Outras se autoformatam adultos, mas o fazem em uma fôrma de adulto criada pela criança.

Na turma do fundão havia pessoas mais altas e, de certo ponto de vista, *mais criativas*. Nós tínhamos uma paixão pela bola. Fazer esconderijos de bolas era uma diversão. Só que havia uma diretora muito esperta que colocava o bedel para achá-las. Certa vez, criamos um fundo falso na mesa do professor, e ali guardávamos as bolas. Durante muitos anos não se soube que as bolas ficavam escondidas na mesa do professor. Tanta criatividade e se condena o indivíduo falando assim: Bem, você não vale nada. E não há com quem dialogar quando seus pais dizem: A escola tem

1 Durante este texto, a palavra “aluno” será repetida muitas vezes, pois apesar do receio popular com o famigerado significado “sem luz”, a origem da palavra é bem menos ardilosa, e cabível ao sentido daqui apresentado. Segundo o dicionário Houaiss: Aluno se origina do lat. *Alumnus*, i “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo”, der. do verbo alére “fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.”.

um critério certo. A escola é a instituição mais importante que há na sua vida. O professor é uma referência; seus amigos são elogiados, mas você... Você não tem repertório intelectual nem emocional para dizer que aquilo tudo está errado. (DIMENSTEIN e ALVES, 2013, p. 21)

E é perceptível certo grau de responsabilidade da escola nesta indução. Nós professores, que já nos formamos adultos, vivemos esta formatação estéril que nos delimita como rebanho e massifica o nosso conhecer como poder.

Entendo que, para argumentar sobre os fundamentos de ensino/aprendizagem que elegi para minha prática docente, é preciso relatar algumas de minhas experiências com o saber e a escola. E compreendendo que minha atuação enquanto professora reflete minhas críticas e desejos de quando era aluna, inicio esta argumentação apresentando algumas de minhas experiências como educanda e educadora de maneira analítica, que mostrarão como a Proposta, apresentada no decorrer deste texto, é um produto destas vivências. Ou um galho fugitivo de minhas fôrmas.

1.1 “É sempre bom lembrar, que um copo vazio está cheio de ar” (GIL, 1974)

Quando eu era criança – não lembro ao certo a idade, mas algo entre 6 e 8 anos – tive uma experiência que, de tão marcante para mim, acabou se tornando uma das poucas lembranças vívidas desse período de minha vida. Eu estava na escola, fazendo uma atividade de sala comum, daquelas com imagens onde tínhamos que escrever o nome do objeto logo abaixo da figura. Simples assim.

Eram brinquedos, coisas, frutas. Uma das imagens era um tomate. Simples! T-O-M-A-T-E. Pronto. O fiz com rapidez e segurança. Escrito corretamente. Perfeitamente. E ainda o colori lindamente com o lápis de cor vermelho. A professora ficaria orgulhosa de mim!

Foi então que senti, pela primeira vez tão impactante, a frustração de errar buscando o certo; não era um tomate afinal, era um caqui! Caneta vermelha, um grande “x” demarcando minha falha. Um galho inoportuno podado.

São Luís-Ma. Nordeste do país. Início dos anos 90. Como aquela professora esperava que eu soubesse o que era um caqui?! Um caqui! Eu sabia o que era pitomba, siriguela, macaxeira, farinha, barro, coco, babaçu... Mas caqui?! Fui

descobrir o que era um caqui meses depois quando meu pai viajou para a tão longe São Paulo e trouxe na mala uma porção de frutas estranhas do sul, inclusive o tal famigerado.

Ok. Entendo a preocupação da professora de ensinar a utilização do

bendito ‘qu’. Mas por que não utilizar palavras do *meu* dia a dia? Da *minha* vivência? De *minhas* experiências? Onde estava o desenho do quiabo? Do pequi? De qualquer coisa que fizesse parte da minha vida com “qu”!

FIGURA 4: ESCREVA O NOME ABAIXO DA FIGURA

Meu cotidiano, minha vivência, meu dia-a-dia era semelhante ao dos outros tantos alunos daquela sala e até mesmo da professora que morava na mesma cidade que nós. Mas a atividade era produzida à quilômetros dali, no núcleo daquela rede de escolas, onde o caqui era parte do cotidiano.

“Se começarmos a nos perguntar assim qual deve ser a educação ideal, abstração feita de toda condição de tempo e lugar, isto significa que admitimos de modo implícito que um sistema educativo não é, por si mesmo, nem um pouco real.” (DURKHEIM, 2014, p. 47)

1.2 Pai, por que o céu é azul?

E então, essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente dita. Tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira. (RANCIÈRE, 2013, p. 22-23)

fez uma pergunta

Quando ainda era nova demais para me preocupar com questões adultas, vivia cheia de dúvidas sobre mim e o mundo que me cercava. Nesta época, não existia Google, e minha referência de informação sempre era meu querido e bigodudo pai. Mesmo tendo poucas horas por dia para minhas infinitas perguntas, que por vezes resumiam-se no porquê das formigas não falarem

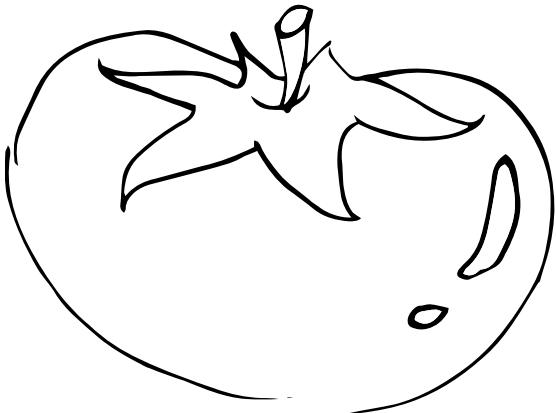


FIGURA 4: ESCREVA O NOME ABAIXO DA FIGURA

Além de elaborar uma pergunta para o seu interlocutor, é importante que o seu interlocutor responda. Por isso, é importante que a pergunta seja feita de forma que o seu interlocutor possa responder de forma clara e concisa.

FIGURA 5: PERGUNTAS

ou dos motivos que faziam ele ir trabalhar todos os dias, ele sempre encontrava um jeito de apresentar alguma resposta. Mesmo que não me respondesse.

Assim fui crescendo, e sempre querendo saber mais. Mesmo que não descobrisse. A procura e a surpresa do que encontraria sempre me foram mais encantadoras do que uma simples, racional e esperada resposta. Saber elaborar uma pergunta tornou-se tão importante quanto saber respondê-la.

Esta sede por mais acabou por tornar-se parte de mim, independente do campo de pesquisa. E ao chegar em uma idade na qual meus fascínios de criança se encontravam com as preocupações de adulta, me vi em um espaço que, embora prometesse alimentar-me de conhecimento, apenas me abarrotava de informações que, na maioria, não identificava utilidades práticas para minha vida ou mesmo o prazer em descobri-las.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p. 80-81)

Lá estava eu, na 5^a série, sendo aprovada apenas pelo intermédio da psicóloga da escola, que julgou minha indiferença com os estudos um reflexo da separação de meus pais. Assim começam minhas desventuras no mundo dos boletins.

1.3 O mundo dos boletins

Nenhum dos espaços em que estive durante esta caminhada pela educação me fora completamente negativos ou positivos (de fato, já nem sei se concordo com a existência de polaridades como estas). Nem desejo definir uma boa ou ruim escola, professor etc. Não faria sentido, depois de tantas quedas, insistir nas fôrmas.

Tive a felicidade de ter meu processo de alfabetização em uma escola que - mesmo me mostrando tomates que eram caquis - me ofereceu experiências presentes até hoje na minha escrita ou leitura. Lembro-me de dançar e cantar ao som da música “A banda” de Chico Buarque durante uma aula onde lemos, escutamos, entendemos e curtimos a música. Foi tudo em um só dia, mas que me fora muito importante pela emoção de perceber o sentido daquela música, daquelas

palavras. Um leve sorriso se esboça em meu rosto sempre que me lembro daquele dia.

Tais aulas, em conjunto com meu pai, acabaram por me instigar as dúvidas e apresentar sedes próprias de saber. Talvez isto não tenha sido muito interessante para as muralhas que estavam por vir.

Devido alguns problemas financeiros, saí da escola que estava (da rede Pitágoras, considerada a *melhor* escola da época na cidade de São Luís-MA) e fui estudar na Unidade Integrada Renascença, uma pequena escola pública de bairro. Me deparei com uma realidade completamente diferente da que então julgava errada. Cadeiras quebradas, paredes sujas, um ventilador de teto que ameaçava cair em nossas cabeças, uma professora completamente indiferente a nós e uma TV gradeada onde passavam nossas “aulas”².

O século XX foi não o século do renascimento da educação, o “século da criança”, como tantos ingenuamente chegaram a vaticinizar, mas o século da agonia da educação, da sua canonização instrumental. Uma miríade de micros saberes sobre os trajetos possíveis dos educáveis na escola e na sociedade abateu-se, como um espesso e quase impenetrável nevoeiro de racionalidade, sobre o campo de visão dos práticos e profissionais da educação, turvando e hiperatrofiando os seus olhares e levando-os a agir, não como promotores inteligentes e solidários de percursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, diferenciados e humanamente qualificados, mas como peças menores e oscilantes de uma complexa, gigantesca e, tantas vezes, estúpida engrenagem de adestramento cognitivo e de (como diria Rubem) pinoquização cultural. (ALVES, 2001, p. 8)

A professora estava ali apenas para entregar os exercícios mimeografados (quando haviam), nos ordenar o silêncio e a disciplina que ela mesma desrespeitava - quando lia revistas da Avon ou conversava no corredor da escola com outros professores durante as aulas - e para tirar dúvidas da aula que ela desconhecia pois estava ocupada demais com outros exercícios de outros alunos de outra escola, como costumava dizer.

2 A televisão educativa no Maranhão surgiu no ano de 1968 como uma resposta ao quadro insustentável de educação no Estado, na tentativa de resolver os graves problemas diagnosticados, que deixava à margem uma demanda de 95,2% da população escolarizada de 1º grau. Então, começaram a emitir programas, em circuito fechado, para alunos das 5ª às 8ª séries. (PASSINHO. 2007 p. 2)

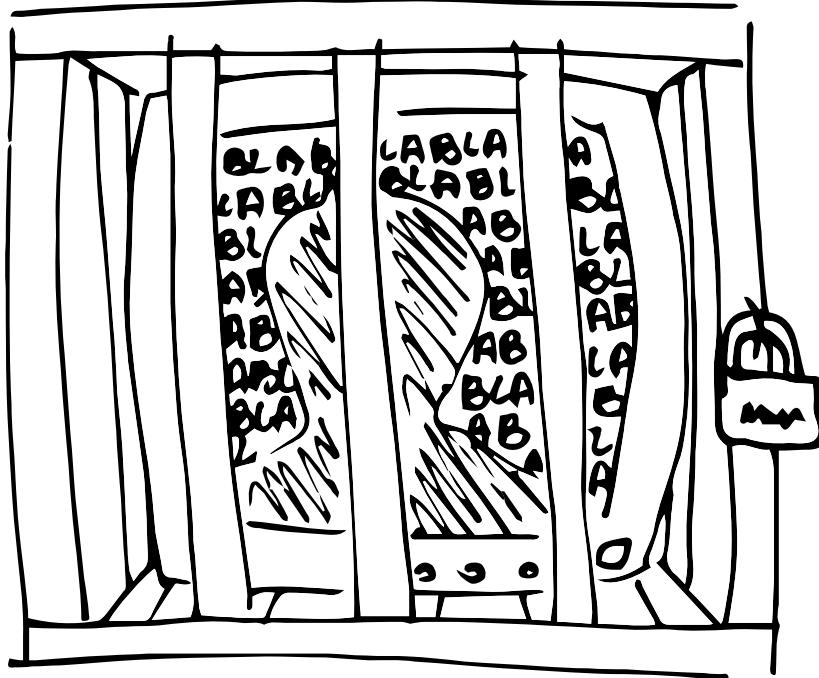


FIGURA 6: AULA TELEVISIONADA

1.4 Aprendendo mais fora do que dentro

As aulas eram frequentemente suspensas por falta de água, de luz, de professor, de merenda e outras faltas que não eram justificadas a nós. Ao final do ano, tinha plena consciência (principalmente pela comparação com a escola anterior) que tinha tido um ano nulo em meu aprendizado formal, mas na época me soava como apenas uma grande perda de tempo. Entender as experiências que vivi nesse período e nesta instituição – mesmo que não promovidas por ela – como férteis e parte da minha forma atual foi um processo demorado, mas prazeroso, em contraste com os momentos em sala de aula.

Com minhas inquietudes e insatisfações, não demorou para que cultivasse uma relação desagradável com aquela pobre senhora. Corrigia seu português na lousa e questionava tudo o que pudesse. Me tornei mais difícil de tolerar que aquelas aulas. Fui prepotente em demasia naquele ano, mas ainda tinha a visão de que os adultos eram livres em suas escolhas, e culpava a professora por toda aquela situação. Bom, pelo menos, o ano passou mais depressa. Não havia apreendido nada das aulas naquela TV, mas consegui um papel que me garantia ir à 7^a série no ano seguinte.

E assim foi, 7^a série em outra escola. Desta vez outra particular, mas não tão pomposa como a primeira. Era uma escola simples no centro da cidade - o que meu pai podia pagar no seu esforço de nos dar o *melhor* - que oferecia o processo de dependência³, o que atraía muitos alunos repetentes.

Ali pude ver que minha percepção estava certa; não tinha memorizado as informações necessárias. Foi realmente complicado me adaptar ao novo formato de separação de matérias, múltiplos professores, aulas corridas, provas e mais provas. No fim daquele ano, lá estava eu sendo “passada” pelo conselho de classe, por algum motivo que desconheço.

8^a série. Nessa altura, meu senso crítico criava uma certa repulsa sobre a importância daquelas aulas, daquelas provas, daquelas manhãs inteiras sentada numa cadeira dura, daquelas escolas. Escutando e somente escutando coisas que não me interessavam, e sendo cobrada mais a frente sobre minha capacidade de memorizá-las, e não poder aprender sobre o que me interessava e nem ter voz para discordar daquela situação. Por outro lado, tinha consciência da importância social do papel chamado diploma. Sabia que sem ele minha vida futura seria muito complicada. Via o esforço que meu pai fazia para que eu estivesse ali. Sabia que *dependia* da escola. E fui buscando me adaptar o mínimo necessário para continuar no fluxo.

1.5 Reprovando o ensino médio

Quando minha voz se fez inquieta na minha garganta - por volta dos meus 14 anos -, comecei a questionar, duvidar, argumentar e responder aos meus professores. Não queria de maneira alguma ofender ou fazer piadas. Mas meu desejo de ter minhas questões respondidas, mesmo sem respostas, era tão necessário que muitas vezes me esquecia do poder hierárquico que regia a escola, e acabava me encontrando novamente com a coordenadora ou mesmo sendo *mandada* para casa. Estas consequências acabavam apenas atiçando a brasa da

³ Na dependência, o aluno seguia para o próximo ano e paralelamente estudava, em horário diferenciado, as matérias que havia reprovado, passando por novas avaliações e recebendo novas médias anuais que substituem as anteriores.

minha sede de saber, e ao mesmo tempo, me mostrando que aquele lugar não iria me saciar, que não queria me tornar o produto deles.

Ao 2º ano do ensino médio fui reprovada por faltar nas provas de matemática e física - curiosamente, matérias que sempre me interessei e tive bom aproveitamento, devido aos ensinamentos de meu pai, engenheiro eletricista. Na verdade, quase fui reprovada em todas as matérias por falta, mas reconsideraram por alguma razão que novamente desconheço. Eu acordava às 5:30h com o despertador, olhava para o teto e me perguntava o porquê de eu ter que vestir aquele uniforme horrendo (calça moletom azul e camisa branca com os símbolos da escola e que tornavam minha silhueta de adolescente gordinha pior do que eu já a julgava) e sair de casa, pegar ônibus e passar minha manhã inteira ouvindo e vendo as mesmas coisas com palavras diferentes.

Meu interesse pela escola era inversamente proporcional a minha sede de saber que ela ignorava. Dessa maneira, acabei por me especializar em fugir das aulas. Fugia para um bar, um shopping, um banco de uma praça ou mesmo para dormir em casa. Qualquer coisa era melhor que me ver ali presa mais uma manhã inteira.

Tornei-me uma estudiosa em MPB, rock clássico, progressivo, alternativo, psicodélico, heavy metal, punk rock, reggae roots, (até tentei aprender a tocar violão). Fazia bijuteria para vender, customização de roupas, pintura em madeira, escrevia meus pensamentos, aprendi muito sobre esoterismo, tive experiências fascinantes com meus amigos. Também fui uma esportista da sinuca e praticante do papo infinito em calçada qualquer. Sabia muito mais dos horários de funcionamento dos bares próximos da escola que dos horários de minhas aulas. Mas, por motivos indiscutíveis, nenhum destes conhecimentos contribuíram para os números dos meus boletins.

NENHUM
DESTES
CONHECIMENTOS
CONTRIBUIRAM

FIGURA 7: NENHUM

No ano seguinte, já matriculada no 3º ano do ensino médio, cursando as matérias em que reprovei no ano anterior pelo processo de dependência, minha

relação com a escola se tornou mais ainda negativa. O vestibular, meu futuro acadêmico, os cursinhos, a valorização da memória e a ignorância do pensamento. Eu precisava, naquele ano, escolher o que faria profissionalmente para o resto de minha vida e decorar milhões de informações inúteis para fazer uma prova que decidiria se eu era ou não capaz de estudar em uma universidade.

Minhas únicas possibilidades de universidades eram a estadual e a federal do Maranhão. Meu pai não tinha como pagar nem um cursinho, muito menos uma faculdade. Acabei fazendo vestibular para psicologia na UFMA. Não passei. Nem na escola, nem na prova. Fiquei arrasada. Tinha consciência da minha responsabilidade naqueles resultados, me sentia errada, eu não conseguia me encaixar. Aparentemente todos ao meu redor conseguiam se adaptar àquela realidade, menos eu. Eu que sempre gostei tanto de saber, tinha sido um desastre no espaço destinado a ele. Eu deveria ter algum problema.

Não posso me conformar com os absurdos que perpassam nossas rotinas escolares: o sofrimento das crianças, a perda de tempo, os esforços desnecessários, os esforços inúteis, os esforços absurdos – o maior exemplo de toda essa irracionalidade sendo, para mim, os exames a que os jovens têm de se submeter, no Brasil, para ingressar na universidade. Já sugeri que um simples sorteio de vagas seria menos danoso à vida e à inteligência das crianças e dos jovens. E sobre isso escrevi muito... (ALVES, 2001, p. 22)

Passei um ano de minha vida me autoflagelando e pintando. Pintava porque precisava. Eram pedaços pequenos de papel cartão (os mais “duros” da papelaria), 4 pincéis escolares e um jogo de 6 cores de guache da Turma da Mônica. Era uma experiência que me alimentava a alma. Me tornava o sentido. Me dava respostas sem responder. Saciava minha sede ao mesmo tempo que a ampliava. Quando percebi já estava novamente encontrando uma fonte de saber. Destas fontes que só pude conhecer ao me distanciar da escola.

1.6 A busca pelo espaço de saber

Lá estava eu, com 19 anos, me mudando para Belém-Pa com a ajuda do novo emprego de meu pai, onde poderia entrar no já tão sonhado curso de artes plásticas que não era oferecido em São Luís-Ma. Mas ainda precisava de um papel-diploma de Ensino Médio. Meras formalidades.

Encontrei um tal supletivo relâmpago chamado de PAV – Projeto Aluno Vencedor (toda vez que me lembro deste nome, eu acho graça), em um anúncio de classificados do jornal, que me prometia aquele tal papel em apenas 3 meses. E assim foi. Uma matéria por semana, uma prova por semana, uma média anual por semana. Me sentia estufada de tanta informação. Naquela altura meu futuro na universidade me servia de combustível para finalmente entrar no ritmo daquelas aulas.

E dessa maneira segui para o cursinho pré-vestibular, já que precisava guardar o máximo de informações possíveis sobre geografia e história daquele estado que tanto desconhecia, para despejá-las na prova ao fim do ano.

Fui a um cursinho popular considerado bom pelos alunos e pela taxa de aprovação nos vestibulares da cidade. Professores davam aula em uma espécie de palco, com direito a datashow e microfone. Quase cem alunos assistindo. Um espetáculo que misturava humor, informações e dicas infalíveis para “se dar bem” no dia da prova. Felizmente eu já havia descoberto outras fontes de saber para que não morresse de sede durante esse ano.

Desta vez eu passei. Até bem colocada. “Você poderia ter feito medicina no noturno com essa pontuação!” me disse uma tia querida que, ao seu modo, elogiou o resultado da minha memória naquela prova. Um sentimento de alívio e liberdade me encheram o corpo. Imaginava que o tempo de ser um pendrive de informações importantes para os outros havia acabado. Agora eu seria uma estudante. Agora eu poderia buscar o saber oficialmente. Ou quase isso.

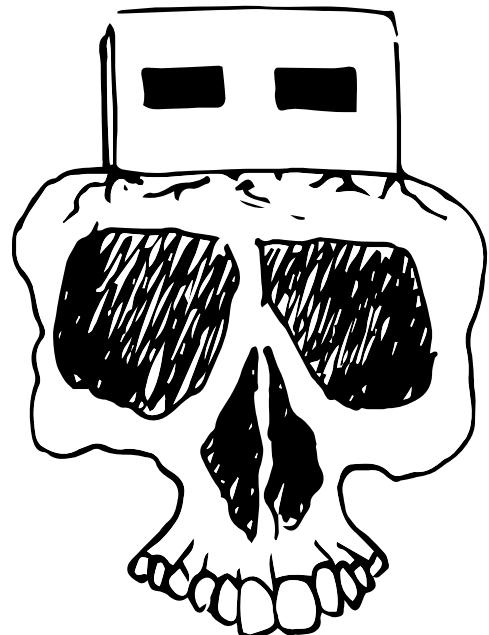


FIGURA 8: RAIO-X

É preciso, sobretudo, (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me

considero como um paciente que recebe conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. (FREIRE, 2014, p. 24)

Não poderia aqui apresentar apenas uma visão das aulas que tive durante a graduação. As disparidades entre os professores e os próprios ideais sobre o que é este processo de ensino/aprendizagem eram realmente muito peculiares a cada um, o que me fez enxergar a graduação mais como um aglomerado de cursos do que uma unidade. Tive a felicidade de vivenciar aulas fantásticas de teoria, história, filosofia e técnicas artísticas, mas, ao mesmo tempo, nas aulas voltadas à educação, tive o desprazer de me ver novamente em uma sala de aula me questionando sobre os motivos de estar ali lendo e reproduzindo falas antigas e desconexas com a realidade, que nada pareciam me ajudar na minha missão ainda nebulosa de ser professora. Eram momentos confusos. Cursando uma licenciatura mas ao mesmo tempo, recebendo de todos os lados, estímulos contrários à minha vida de professora. Existia uma aura que cobria qualquer assunto destinado à educação que o tornava nebuloso e triste. Talvez até errado. Um caminho que somente aqueles menos providos financeiramente seguiriam por falta de opção.

Tal experiência acabou repercutindo no meu afastamento consciente e preconceituoso dos teóricos de educação, me voltando exclusivamente para o estudo da arte. Apesar desta minha escolha, não tinha a intenção de fugir da prática pedagógica (que já me era profetizada pela minha condição financeira), apenas desconhecia o valor de muitos destes teóricos. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.” (RANCIÈRE, 2013, p. 33)

É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher a sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. (FREIRE, 2014, p. 82)

1.7 Segura na mão do diploma e vai

Da fuga da teoria, mergulhei na prática. Eu queria e precisava dar aulas, mas como ainda não era formada, comecei com oficinas de arte no programa Mais Educação do MEC⁴. Fui parar em uma escola da periferia de Belém. Era um prédio

⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para

pequeno (mesmo) com quatro salas de aula separadas pelas paredes ou pisos de tábuas de madeira. Duas salas no térreo e duas no primeiro andar. Nunca subi até lá, mas os espaços entre as tábuas me favoreciam uma boa observação. Apesar do orçamento pré-disponibilizado para cada oficina, nós oficineiros, fomos orientados pela coordenadora e diretora a trabalhar com apenas 1/5 da quantia. Éramos seis oficineiros para trabalhar no contra-turno com os alunos que tinham alguma dificuldade nas aulas, apresentados para nós como repetentes, com muitas faltas, com problemas de disciplina. Em suma, eram os que não cabiam naquela caixa. O bairro era muito pobre, e a violência uma constante. Parecia que finalmente aquela escola receberia o olhar distante do governo federal, e o peso desta responsabilidade se fez presente em meus ombros.

Ministrei uma oficina de teatro, que com os ensinamentos da universidade, se transformou em um exercício de experiências. Trabalhei com jogos teatrais para tratar de afetividade (decisão tomada durante a primeira aula, quando percebi a intensa necessidade do carinho deles comigo). E como todas as oficinas, ao final dos seis meses, deveria apresentar um resultado.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2012, p. 05-06)

Não via sentido em montar uma peça com aquelas crianças e perder nossos momentos de espontaneidade para a obrigatoriedade de fazer algo que não era *para* eles. Decidi então explorar um pouco mais a descoberta de movimentos do corpo de cada um e trazer a action-paiting de Pollock como “resultado” daqueles encontros. Confesso ter me aprofundado neste conhecimento durante a oficina.

O que fiz foi sem muita referência ou mesmo consciência de todas as suas implicações. Apenas *reagi* aos alunos. Vi a menina de seis anos vestida de mini saia e top que por um pudor estranho não queria sentar-se na roda de conversas e se

indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (Ministério da Educação, 2016)

recusava a abraçar os alunos do sexo masculino. Escutei o menino de doze anos contar do alcoolismo de seu avô, da prisão de seu pai e do seu tio traficante, vi os olhos deles brilhando ao terem suas histórias escutadas, ao serem protagonistas das aulas, ao terem voz na escolha das atividades. Acredito que ali pude ter uma sutil percepção da complexidade do ato de educar e do quanto eu precisava aprender. E não seria na graduação.

Procurando saber um pouco mais sobre as práticas em sala de aula, e principalmente cumprindo com minha responsabilidade de estágio obrigatório da minha formação, fui para uma escola estadual próxima de onde eu morava, num bairro residencial central de Belém. Lá conheci dois professores de artes, dois turnos e duas escolas.

Pela manhã conheci uma professora que me incomodava absurdamente por sua postura com os alunos, mas que me dispus a entender. Ela xerocava atividades de desenhos para colorir (eram turmas de fundamental II), usava algumas apostilas e livros de arte como fonte de atividades e apresentava uma insatisfação com a própria condição que parecia transbordar de seus cabelos bagunçados e seu olhar cansado. Gritos eram comuns, e em sua maneira de me mostrar o que eu iria enfrentar, certa de que eu ficaria como ela, me incentivava a pedir a atenção dos alunos com a “voz firme e alta” (gritando, para ser exata). Me recusava a concordar internamente com aquela postura, que se assemelhava àqueles tantos professores que critiquei na adolescência, mas sua premonição acabou se tornando um pesadelo eminentemente esperando na esquina.

Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões. [...]

Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. É constrangedor admitir, publicamente, que o que te bloqueia o caminho é menos a dificuldade de experimentar por si e mais o risco profissional e político que acompanha a oposição. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 68)

No turno da tarde, conheci um professor que me parecia mais interessante em sua prática. Pelos corredores já percebia sua empatia com os alunos que o reconheciam e o saudavam. Ele utilizava um livro como base para suas aulas, mas não era utilizado a esmo. Gostava de apresentar textos para leitura em sala – eram

turmas de ensino médio – sobre alguns artistas ou períodos da história da Arte. Também tinha seus momentos de gritos e certas humilhações a meu ver desnecessárias com os alunos, mas pela minha outra referência da manhã, acabei relevando. Me foi uma primeira inspiração de professor de artes. Talvez não a que eu gostaria de ter ou a que eu queria ser, mas me aliviava a ideia de não mergulhar na negação ou me tornar o que tanto critiquei. Pelo menos naquele momento.

O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. Ora, o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe poderiam recusar esse reconhecimento. (RANCIÈRE, 2013, p. 65)

1.8 Professora formada

Já formada e na ansiedade por finalmente reger minhas aulas, cheguei a uma escola do município de Icoaraci, satélite de Belém. Era uma escola particular, pequena e de bairro residencial, onde eu recebia o piso salarial da época no Pará, com o orgulho de quem recebia uma prêmio - R\$6,15 hora/aula. Busquei com aquelas quatro turmas de fundamental II, trabalhar da melhor maneira com eles.

A escola já utilizava o sistema de apostilas Positivo que, por exigência da escola, eu precisava seguir em minhas aulas. As apostilas eram, de meu ponto de vista, confusas e desconexas, priorizando a polivalência, e agindo como fórmula na qual eu e minhas turmas deveriam se encaixar. A obrigatoriedade de utilizar toda a apostila antes do final do ano letivo, e os conteúdos invariavelmente pré-determinados, acabavam por enrijecer minhas práticas em sala.

Só queria oferecer a eles experiências a partir de relações criativas, observadoras e críticas com a arte. Queria contribuir para isso, mas não sabia como. As coordenadoras e demais professores me “orientavam” a ser ríspida e “não sorrir” – eles se aproveitam de nossa simpatia! – dizia uma delas. Mas a criança que aprendeu a questionar com o pai não conseguia acreditar naquela prática agressiva e unilateral. Como esperar autonomia no pensamento de crianças submetidas? Deveria então me tornar mais uma repetidora das práticas pedagógicas que me prejudicaram tanto em minha experiência de aluna? Como poderia então oferecer

práticas diferentes para crianças condicionadas com gritos, sermões e passividade?
Como fugir do meu já tão próximo pesadelo?

E assim iniciei minha ‘prática pedagógica subversiva’. Não sabia muito bem onde queria chegar, mas comprehendia que aquele espaço não era o meu. Comecei a ignorar algumas páginas das apostilas, oferecer aulas independentes delas, instigar o questionamento dos alunos sobre o Material em sala, buscando aproximar os interesses deles aos possíveis conteúdos de cada dia. Seguia um plano de aula que se condensava em um conceito: primeiro os alunos.

É claro que não foi um sonho. Demorei a aprender que os alunos apresentam motivações bem distintas entre si. Também tive muitas dificuldades em encontrar um caminho do meio entre a disciplina unilateral e infértil que me fora apresentada e o caos improdutivo que surgira em muitas de minhas aulas (confesso este ser um problema que mesmo em menor intensidade, ainda me assola).

Um referencial inevitável para o adulto que estuda a criança é a comparação entre o comportamento desta e o seu próprio. Nesse contraponto, é comum que se olhe a conduta da criança como um diminutivo da conduta do adulto, como se entre ambas houvesse só diferenças quantitativas. Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias. Discordando das teorias que assim procedem, Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta. (GALVÃO, 2014, p. 37)

Quem sabe, com o passar do tempo, eu poderia ter chegado a um caminho interessante, mas o descompromisso daquela escola com o nosso pagamento e um convite financeiramente mais atraente, me levaram a abortar aquele trabalho. Minhas contas nunca foram compreensivas com meu processo de aprendizado.

Fui para uma escola muito diferente das outras que frequentei. De bairro residencial de classe média abastada. Creche, ensino infantil e fundamental I. Muitas salas e muitas crianças. Toda colorida com crianças correndo e brincando. Uma sala grande e equipada só para as aulas de artes, com pias, aventais, materiais diversos, mesas grandes. Na parede a frase “Educar não é encher um balde, mas acender um fogo”. Eu me apaixonara no momento de minha entrevista. E me realizei ao ser chamada.

Mesmo trabalhando com o sistema Pitágoras (as coincidências de minha vida), as aulas de artes não se utilizavam de apostilas, por escolha da diretora que

dizia preferir “um espaço de aula mais livre para as artes”. Então comecei a trabalhar com turmas de Jardim II e Fundamental I. E assim pude conhecer também um cotidiano escolar muito diferente do que me fora apresentado pelos estágios ou pelas aulas de graduação.

Cada turma, uma professora, e cada professora um comportamento na turma. Iniciei minha crise interna na busca de construir o currículo para cada ano e suas respectivas práticas (se os Parâmetros Curriculares Nacionais já são amplos para os fundamentais II e médio, para o fundamental I ele apresenta apenas termos e ideias, que para uma recém-formada como eu, parecia turvar um pouco mais meu horizonte). O que exercitar com aquelas crianças? Quais eram os seus potenciais e competências? O que elas *precisavam* saber sobre arte? Que fôrma eu deveria criar para elas?

Me baseando na vida social daquelas crianças e nos passeios e viagens que os pais podiam fornecer, busquei apresentar questões básicas de cada período ou movimento artístico em formato linear que, ao menos em minha concepção, seguiria próximo dos aprendizados de cada ano. Como exemplo, o 1º ano aprenderia um pouco sobre a pré-história e depois Egito e Grécia antigos. Uma maneira de acompanhar seus próprios desenvolvimentos de linguagens como a fala, a escrita e o desenho.

Estas aulas não tinham a função de fazê-los memorizar ou aprender dados, nomes, termos ou imagens. Pretendia que estes tivessem um contato lúdico com a história da arte de modo que esta se aproximasse de suas próprias descobertas, o que empiricamente eu imaginava, contribuir para a compreensão do que estavam fazendo e do universo da arte como um todo.

Em meio aquele espaço “dos sonhos”, também existiam realidades difíceis. Professoras de sala que faziam questão de se manter presente nas aulas, fazendo por conta própria o papel de fiscal disciplinadora. Os alunos confusos com tal situação, muitas vezes se reportavam a ela sobre alguma dúvida ou um pedido qualquer. Eu não fui a professora daquelas turmas. Algumas outras eram bem mais flexíveis, me permitindo o espaço da sala. Nestas turmas, enfrentava o já lugar-comum da realidade ainda dicotômica entre disciplina ríspida e respeito mútuo.

Na escola anterior, havia aprendido com os alunos que eles estavam adaptados a tal ponto naquela disciplina agressiva que muitas vezes só respondiam

a ela. Mostrar que outro espaço era possível foi meu desafio abandonado. Ali naquela escola percebia a semelhança nas repostas que as turmas me davam. Sim, exercei o grito. Mas percebia que aquilo me incomodava talvez mais que a eles, mesmo diante de um resultado “positivo”. E foi então que uma das origens de minha paixão por trabalhar com crianças se apresentou.

Comecei a brincar com a minha própria situação de desconforto no momento de disciplinar, e exercei minha paciência para lidar com os pequenos momentos de caos. Comecei a perceber que as crianças, mais intensamente que os adolescentes e incrivelmente diferente de nós adultos, apresentavam uma abertura ao outro, uma empatia, fascinantes (sou a filha mais nova e cresci longe da família, não tinha muita experiência com crianças).

E com tal percepção, pude iniciar meus exercícios de empatia e respeito entre nós, crianças e professora. Iniciei exagerando minhas reações negativas ao desrespeito de um pedido não atendido, por exemplo. Eu olhava nos olhos de cada um e pedia com tom calmo para que se sentassem na roda. No início, uma grande maioria insistia em pular, pegar brinquedos, folhear livros, ignorando completamente a minha existência (como disse, exercei minha paciência). Mas aos poucos, um a um, mesmo os pequeninos do Jardim II, percebiam meus ombros caídos, minha postura cabisbaixa, meu olhar triste observando a turma, e acabavam se incomodando também. Alguns simplesmente atendiam ao pedido e sentavam, outros autoproclamavam-se ajudantes da aula e começavam a mostrar aos outros como a professora estava triste e que eles deveriam também sentar na roda.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) porque é já a própria consciência. (FREIRE, 2014, p. 77)

Mesmo hoje identificando tal prática como um intermédio entre a manipulação e a consciência, obtive a resposta esperada sem agressividade ou imposição, no tempo deles. Este processo demorava em média dez a quinze minutos de uma aula semanal de quarenta e cinco. Eles estavam me (e se) respeitando por empatia e não sendo submetidos por postura, palavras e voz agressivas. O melhor de tudo é a capacidade das crianças em entender rapidamente

uma nova realidade, percebendo e reagindo ao meu comportamento cada vez mais rápido. Com o passar das aulas, quando eu entrava em sala, alguns espontaneamente já organizavam os demais na formação inicial comum de nossas aulas. O faziam sorrindo. Satisfeitos por não me afetar negativamente ou por estarem fazendo parte ativa daquele momento.

Ao final de um ano, havia aprendido coisas que carrego até hoje comigo. A paixão pelas crianças, suas inteligências e percepções e a constante subestimação destas por nós adultos, como cada turma é influenciada em comportamento pela professora de sala, o quanto cada aula, cada turma e cada aluno, reage de maneira singular a um mesmo estímulo.

Estava feliz com meu trabalho, feliz com meus alunos, mas infeliz com meus sonhos. Sentia que naquele lugar eu me transformaria parte dele. Que estagnaria em minha caminhada. Precisava alçar voo. Precisava sair daquela cidade que anos atrás fora tão promissora mas agora se parecia como um mistério desvendado. Precisava de novos desafios, novos aprendizados, e assim, com um currículo na mão e um décimo terceiro no bolso, peguei o voo mais próximo para São Paulo.

1.9 São Paulo, demissões e revisões

Dois meses se passaram, meu dinheiro acabando e não havia conseguido nenhuma escola. Era início de ano, muitas vagas, algumas entrevistas, e pontuais reações estranhas ao meu currículo e formação do norte. Até que fui chamada para uma escola pequena, próxima de minha casa, que originou-se de uma creche de bairro e, ao adaptarem uma casa antes residencial, chegaram a configuração de escola de ensino fundamental II. Tudo era pequeno, escadas, corredores, salas, turmas, salário. Aproximadamente 20 alunos por turma. Uma turma por ano, e não havia o 7º ano. Novamente, teria que trabalhar com o material do sistema Positivo.

Como de praxe, coloquei meus frágeis óculos otimistas e enxerguei ali uma oportunidade de me relacionar melhor com os alunos do fund. II (turmas pequenas e dois horários por semana me pareceram um bom espaço para conhecê-los melhor) e quem sabe encontrar outros meios de lidar com aquelas apostilas.

Mas, se bem me recordo, não fui tão aberta a um ‘diálogo’ com aquele material. Desde a apresentação do material (que soava um tanto demagógica, com

termos e palavras amados da arte/educação, mas que divergiam do produto oferecido nas páginas de exercícios) até os momentos de praticar o ensino de linguagens artísticas que minha formação não contemplava. Ensinar o que eu não conhecia me era, na época, uma grande mentira para os alunos. Como poderia formar um espetáculo musical se meu momento de proximidade com sua feitura se dava no mesmo tempo dos alunos?

Tornou-se prática comum submeter os estudantes, através de “modernos” livros didáticos, a métodos conservadores que invocam objetivos novos e usam novas figuras de linguagem na apresentação, em geral linguagem do dia-a-dia ou mesmo qíria. (BARBOSA, 2012, p. 35)

Assim, iniciei minha prática, provavelmente inspirada no filme “Sociedade dos poetas mortos”, de partilhar a escolha dos assuntos e atividades a serem

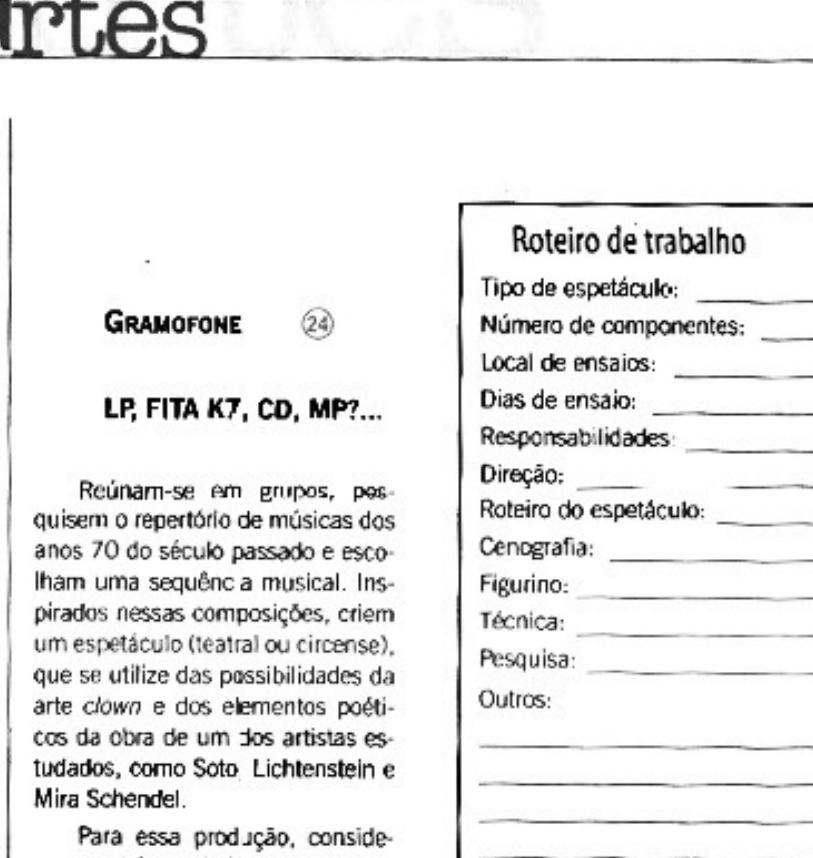
 <h1>Artes</h1> <p>GRAMOFONE (24)</p> <p>LP, FITA K7, CD, MP?...</p> <p>Reúnam-se em grupos, pesquisem o repertório de músicas dos anos 70 do século passado e escutem uma sequência musical. Inspirados nessas composições, criem um espetáculo (teatral ou circense), que se utilize das possibilidades da arte clown e dos elementos poéticos da obra de um dos artistas estudados, como Soto, Lichtenstein e Mira Schendel.</p> <p>Para essa produção, considerem o roteiro ao lado:</p>		<p>Roteiro de trabalho</p> <p>Tipo de espetáculo: _____</p> <p>Número de componentes: _____</p> <p>Local de ensaios: _____</p> <p>Dias de ensaio: _____</p> <p>Responsabilidades: _____</p> <p>Direção: _____</p> <p>Roteiro do espetáculo: _____</p> <p>Cenografia: _____</p> <p>Figurino: _____</p> <p>Técnica: _____</p> <p>Pesquisa: _____</p> <p>Outros: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--	--

FIGURA 9: APOSTILA DO PROFESSOR, POSITIVO (BELLO E BELLO, 2009) utilizados em sala com os alunos, escutando os argumentos dos alunos, e claro, os

meus também. Uma cena emblemática desta prática era o momento em que nós, ao decidirmos o que entraria ou sairia de nossas experiências, folheávamos as apostilas em conjunto, declarando as páginas escolhidas como obsoletas. Hoje confesso enxergar muitas questões duvidosas na maneira como realizei estas práticas, mas estas são parte do que me trouxe para o momento em que estou.

Como era de se esperar, em menos de quatro meses fui demitida. Quando a diretora me chamou até sua sala e me disse aquelas frases prontas, a única coisa que pude fazer foi concordar em silêncio, sabendo aquilo ser uma consequência dos meus atos, e ir embora sem olhar para trás. Pela segunda vez, me senti culpada de não estar presente até o final do ano letivo de meus (ex) alunos.

Felizmente, à minha vida financeira principalmente, quinze dias depois desta demissão fui admitida em outra escola do outro lado da cidade. Desta vez uma grande estrutura, turmas de ensino fundamental I, II e médio, sala de artes, e o principal; sem apostilas! Poderia novamente, criar um planejamento de conteúdo e práticas livre com aqueles alunos. Poderia enfim oferecer aulas de arte de conteúdos mais aprofundados e interessantes (assim eu pensava).

Em meu primeiro dia, a coordenadora veio me apresentar o plano de curso da professora anterior e o trabalho que os alunos estavam fazendo. Você pode continuar de onde ela parou – me disse ela, enquanto tirava os teares de pregos de uma caixa – os alunos estavam aprendendo a fazer cachecol para o dia das mães. Depois de minha resposta negativa (e, por muito esforço, não arrogante), ela me disse para criar meu próprio plano de curso que o material antigo seria guardado. Hoje não sei o que faria, mas entendo agora que abortar friamente aquela atividade foi muito mais egoísta que ideológica.

Não demorou muito e comecei a trabalhar também em outra escola no município de Diadema (para eu que morava na zona sul, acabava sendo mais próxima que a outra escola da zona oeste). Minha semana intercalava-se entre uma e outra escola. Quando dei por mim, era o fim do primeiro semestre e eu tinha em minhas mãos trinta e três diários de classe para preencher e trabalhos infinitos para corrigir. Criei até um método de correção onde fazia um círculo em minha volta no chão com as pilhas de atividades e diários de cada turma de cada escola. Estava com todas as turmas de ensino fundamental I, II e ensino médio das duas escolas. Todas as noites, antes de dormir, escutava o zumbido das falas enevoadas de

alunos e coordenadoras, repassava atividades, relembrava ações por fazer. Isto tudo dividindo uma quitinete com meu companheiro na época e com dinheiro suficiente para comprar um casaco de frio para o inverno.

Pode parecer uma fuga do assunto, mas falar de dinheiro, salário etc. me parece natural para a compreensão da experiência de um professor atualmente. A escolha de mudar de escola no início de minha vida profissional se deu principalmente pela necessidade de um salário maior, e a situação em que me encontrei com todos estes diários de classe também é fruto dessa situação. Eu ainda estava com um salário de sobrevivência apesar de sobrecarregada em vários aspectos. Vivia tendo a sensação de que eu não era nada além de funcionários daquelas instituições. Eu precisava planejar aulas, corrigir atividades e apostilas, organizar eventos, pensar em datas festivas, mostras culturais, eventos esportivos, reuniões de responsáveis ou pedagógicas, e ainda encontrar tempo para descobrir meios de comover os alunos para aqueles conhecimentos que sempre lhes foram menor. E foi dentro desta tempestade de imediatismos que acabei seguindo um caminho desconexo com o que acredito.

A escola de Diadema tinha muitas diferenças da escola da zona oeste. Durante a entrevista de emprego tive que responder um questionário sobre tatuagens e piercings com um desenho do corpo humano para que fossem marcados neste os espaços com tais intervenções. Depois, nós candidatos, tivemos que passar por uma prova de conhecimentos específicos, seguida de uma entrevista com a psicóloga da escola, e a missão de escrevermos um plano de aula em quinze minutos sobre assunto escolhido pela coordenadora e por fim, oferecer a aula planejada para a diretora e coordenadoras em uma sala de aula.

Essa escola carrega uma bandeira comercial de qualidade, referência, tradição e passe livre pelo vestibular. E claro, trabalhava com um sistema de apostilas. Por sorte, era um sistema diferente, chamado de Etapa. Esse material me chamou a atenção pela maneira de apresentar informações e exercícios da linguagem visual e a partir do 9º ano, a história da arte de modo bem interessante. Havia textos, imagens, referências. Acabei aprendendo ainda mais sobre arte com aquele material (a obrigatoriedade de lecionar aulas sobre cada período e movimento da arte em diferentes turmas simultaneamente contribuíram para a minha

memorização e pesquisa) e criando uma relação contrária à que tinha com o negligenciado material do Sistema Positivo.

Aquela escola me proporcionou muito aprendizado, principalmente sobre regras e compromissos. Os diários de classe deveriam ser preenchidos exclusivamente com caneta preta de ponta fina (não porosa!) semanalmente para que, durante meu encontro também semanal com a coordenação, pudessem ser apresentados com minhas atividades passadas e meus planejamentos de aula para a semana seguinte. Eram momentos de tortura no início, mas que, para mim, pessoa que tem a desordem como companheira, acabaram contribuindo, mesmo que rigidamente, para minha organização profissional (e provavelmente para que conseguisse tornar possível dar aulas àquelas trinta e três turmas simultâneas).

A escola funcionava em um tom de empresa, com direito a palestras motivacionais, sugestionando as faltas médicas como nossa culpa e implantação do ISO 9002. Acredito que me deixei levar por aquele ritmo de funcionamento e valorização de resultados, ou mesmo inconscientemente, encontrei uma saída para meu ainda maior desafio no ensino de artes; a motivação dos alunos. Vendo o óbvio colocado desde as respostas dos alunos com a frase “mas arte nem reprova”, passando pela sala dos professores com conversas sobre o empenho nas provas ou os gráficos divulgados no mural daquela sala com os resultados dos alunos em cada matéria, acabei me envolvendo como a chapelzinho vermelho pelo caminho da floresta; busquei a prova.

Levei vários anos para descobrir os verdadeiros obstáculos à aprendizagem crítica, entre os quais minha ignorância, assim como a imersão deles numa cultura de massa que os incapacitava. Mas no começo, devido a minha inexperiência, pensava que já que eu engolira as regras da gramática, eles também deveriam engoli-las. É claro, [...] que eu tinha rationalizações maravilhosas para justificar o que estava fazendo! Eu me considerava um “gramático criativo”. Ensinaria a gramática de forma tão emocionante que todo mundo iria adorar a gramática! (rindo) Que equívoco! (FREIRE e SHOR, 1986, p. 30)

Foi um grande e exaustivo trabalho com aqueles alunos (das duas escolas) que estavam acostumados com uma aula de artes de professores que não duravam, com exercícios de técnica manual e discussão nula. Mostrar um conhecimento que merecesse a atenção destes e o respeito pelas aulas parecia quase impossível, mas com o tempo, o diálogo e a sugestão da prova pude perceber algum retorno. Foi um ano difícil e aparentemente não muito produtivo em termos educacionais. Eu

precisava melhorar isso. No segundo semestre já oferecia muito mais conteúdos similares ao do material Etapa na escola da zona oeste, discutindo história da arte e oferecendo prova no lugar de trabalhos para finalizar a avaliação semestral. Fui demitida no final do ano.

Mesmo inconformada e me sentindo injustiçada por aquela situação, voltei-me para a outra escola onde havia construído meu novo ideal de avaliação e onde iria certeiramente exercê-lo sem grandes problemas. Orientada pela coordenação que dizia ser mais fácil implantar provas para alunos preparados, passei o primeiro bimestre com os trabalhos de sempre e ao mesmo tempo preparando os alunos para as provas que aconteceriam no fim do semestre. Ofereci uma prova para cada turma, que com pontuações de trabalhos, atividades, participação e presença, resultavam na média do aluno. Como mantinha meu desejo de oferecer algo com sentido para os alunos, formulei provas que fossem questões sobre o entendimento do aluno e não necessariamente sobre informações ou dados das aulas. Um aluno que escutasse boa parte de minhas aulas conseguiria facilmente respondê-la (em teoria).

Não tinha a intenção de punir os alunos, apenas de perceber o quanto eles estavam entendendo de minhas aulas. E lá estava eu na sala dos professores observando o gráfico recém colocado no mural. Nele mostravam as médias de cada turma em cada matéria. Pude perceber que, mesmo com as provas, minha matéria ainda era uma com ‘melhor desempenho’. Parecia que tudo ia bem. Fui para casa tranquila. Férias chegando, provas, trabalhos, apostilas e diários corrigidos e entregues, deveres cumpridos. Até receber um e-mail da coordenação me informando que eu não poderia atribuir aos alunos notas inferiores a seis (média da escola), e que eu deveria ‘corrigir’ o quanto antes as notas com tal falha. Respondi explicando meu processo de implantação das provas em comum acordo com a coordenação, e recebi uma resposta curta e nada útil reiterando minha obrigatoriedade de modificar as notas. Assim o fiz. Não podia perder aquele emprego. Mas três dias depois, fui demitida.

Os estudantes se preocupam em conseguir empregos. Estão ansiosos e impacientes. Querem saber como determinado curso lhes ajudará a desenvolver aptidões para enfrentar um mercado de trabalho difícil. Enfrentam o subemprego e salários iniciais decrescentes, enquanto as escolas e faculdades os perseguem com provas, provas e mais provas! Um meio assim repressivo e orientado para os negócios faz com que os

estudantes rejeitem a pedagogia experimental. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 68)

Estava no mês de junho e desempregada. Vagas de emprego pareciam água no meu deserto financeiro, e então uma amiga me avisou da chamada de professores temporários no Estado de São Paulo. Uma fagulha de ânimo me levou até a diretoria de ensino Centro-Sul. Quem sabe na esfera pública eu poderia buscar meu sonho de educação?

Comecei na semana seguinte em uma escola da região central do bairro da Mooca. Era uma grande estrutura, criada em algum passado governo como escola-modelo. Quadra de esportes, salas para fundamental II e médio, jardins e rampas pomposas. Tudo isso com requintes de abandono. Fui assumir quatro turmas de ensino médio de uma professora que estava de licença indeterminada. Uma turma de 1º ano, duas de 2º ano e um 3º ano.

Quando entrei naqueles corredores em direção a turma em meu primeiro dia (com a orientação de manter os alunos dentro de sala e ocupados) inevitavelmente me remeti àqueles clichês de escolas de periferia apresentados em filmes da Sessão da Tarde. Paredes sujas, velhas e pixadas, indiferenças ou desrespeito na relação professores-alunos-professores, o cheiro da maconha sendo fumada na quadra que entrava pelas janelas quebradas, alunos indo e voltando, professores confortavelmente sentados na sala dos professores durante o horário de aula, má vontade, desmotivação. Não sei se pela própria característica do prédio construído a mais de trinta anos, ou pelo descuido até em trocar as lâmpadas queimadas ou quebradas, mas minha lembrança visual daquele ambiente sempre é uma penumbra fria e estéril que sempre me deixa mais triste.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 2014, p. 73)

A turma de 3º ano se dividia entre os alunos assumidamente desistentes da condição de estudantes e os que procuravam migalhas de informações como garimpeiros em cada aula. Alguns alunos do 2º ano D criaram empatia por minhas aulas, e a turma do 1º ano C insistia em testar minha tolerância ou medo deles em brigas ou afrontamentos. Enquanto eu tentava apenas fazê-los sair do automatismo das ideias prontas. Mas aos poucos eu acabei declinando ao que criticava.

Nesse momento, eu já não era a recém-formada cheia de sonhos e esperanças, meus óculos de otimismo haviam se perdido entre as demissões e duas hérnias de disco que me sussurravam diariamente o quanto a vida poderia ser cruel. A cada dia naquela escola eu me tornava mais ela. Mesmo não querendo, mesmo tentando não o ser. As cores das minhas aulas estavam se perdendo. Nunca mais sentira prazer ou o brilho nos olhos de meus alunos. Estava me tornando parte daquele prédio, que com as iniciais de líderes de uma revolução, também morrera antes de se tornar realidade. Meu medo novamente me aterrorizando um futuro presente.

Chegado o mês de novembro, a professora titular das turmas que eu havia assumido retorna para assinar seus papéis e retomar as turmas para si. Meu salário que já era ridiculamente menor que das escolas anteriores, acabou sendo reduzido pela metade, mantendo apenas as aulas como eventual (professora substituta), que como o nome já diz, eram momentos e pagamentos eventuais.

Já não tendo a motivação emocional nem financeira, decidi então fazer o que muitos já haviam me aconselhado; desistir da prática educativa. Organizei meu currículo, tirei uma foto 3x4 maquiada e com roupas sociais e busquei uma vida comum de vendedora de joias no shopping. Estava indo bem na seleção que contava com advogados, administradores e vendedores profissionais, chegando à terceira etapa do processo, até descobrir, por meio da ligação de uma amiga, que aquele concurso para professor de artes na rede municipal feito meses atrás havia divulgado a lista dos classificados, e meu nome estava lá.

Aquele resultado era a certeza de uma vida financeira estável e a possibilidade de ter finalmente espaço e liberdade para trabalhar da maneira que sempre sonhei, mas nunca consegui. Uma luz na beira do poço. Uma saída. Pude então reerguer minha autoestima de professora e voltar a acreditar no meu sonho de educação.

O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntam por que estão na educação. Não é um lugar para se tornar rico e famoso. O salário e o prestígio profissional caíram nos últimos quinze anos. Tem algumas condições favoráveis – férias longas, jornada de trabalho mais curta e o incentivo moral de trabalhar pelo desenvolvimento humano. Muitos professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, até mesmo como serviço público, buscando fazer com que seus estudantes experimentassem a alegria de aprender. Mas agora, mais do que nunca, os professores estão recebendo menos recompensas e mais dissabores. É um momento de crise na

profissão que predispõe alguns professores aos sonhos libertadores. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 67-68)

1.10 Insegurança, minha velha companheira

Pouco antes de minha continuação no processo seletivo para vendedora, recebi por e-mail um anúncio de vaga para educador na Fundação Casa. Era uma oportunidade única de aprender como professora. Tendo como referência minha última escola, onde inclusive lecionei para alunos egressos de lá, ignorei as vozes preocupadas com a minha integridade física e me candidatei. Já contratada, pude iniciar o mês de janeiro com minhas oficinas de jardinagem e pintura (nós assumíamos oficinas pré-estabelecidas voltadas para habilidades profissionais, mas que poderiam ser transformadas em experiências positivas para o bem-estar e autoestima dos internos). Orientados pela ONG que nos contratou, nós oficineiros não perguntávamos sobre o passado dos internos ou suas infrações.

Trabalhei nas celas de aula com 15 internos por turma. Tinham em média 16 anos. Todos sempre muito contidos pela Fundação. Mas ao iniciar minhas oficinas, percebo o mesmo encanto, a mesma curiosidade, as mesmas brincadeiras que via em meus alunos da escola estadual onde trabalhei como temporária, ou nas escolas particulares em que lecionei Artes. Eram os mesmos meninos. Os mesmos sonhos, as mesmas frustrações.

As diferenças se davam na escolaridade dos internos (muitos não sabiam nem ler ou escrever), no curioso padrão de cor de pele da maioria que se mantinham entre o marrom claro ou escuro, e nas tatuagens que eles se faziam nos horários livres. A injustiça é bem clara ali.

Um dia fui chamada para ajudar na oficina de informática com um interno problemático. Quando cheguei ele estava com um enorme machucado na testa, inchado e sangrando. Ele estava batendo a cabeça contra a parede. Está em tratamento contra a depressão. - Me disse a coordenadora da unidade. Ele precisava de ajuda com o computador, pois não sabia identificar as letras no teclado para escrever o próprio nome.

Ele queria morrer. Me disse isso baixinho enquanto continuava a olhar para os joelhos. Acreditava que não tinha nada para oferecer ao mundo. Ele era inútil. Ao menos se sentia assim. Nem escrever o próprio nome ele conseguia!

Como poderia dizer a ele que sua história até ali não era completamente resultado de suas próprias escolhas? Como dizer que o fato dele ter origem muito pobre, não ter tido oportunidades de estudar e ter uma cor de pele estigmatizada não eram sua responsabilidade?

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de um povo.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fardo – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. (FREIRE, 2014, p. 67)

O que eu poderia fazer por aqueles jovens? O que aquela instituição poderia fazer por eles? O que nós sociedade fizemos com eles?

Mais um momento de desconforto. Não saber fazer o que fazer tinha se tornado uma constante, e a necessidade de ajudar as crianças a se tornarem adultos livres, se sobreponha ao desejo de ensinar arte.

1.11 Avaliando?

Fiz questão de descrever alguns pontos de minha experiência como aluna e professora, pois acredito ser necessário para um educador ter sempre em mente o outro lado da gangorra ou, no caso, os alunos. E minhas experiências deste lado são presentes em minhas práticas e buscas teóricas sobre educação. Tudo o que apresento aqui, inclusive as referências teóricas, são reflexos destas vivências. Sou antes de ser professora, uma aluna. E como tal, posso melhor analisar as práticas educacionais.

Tive a professora de minha infância, que com a da música “A Banda” me mostrou a potência de um conhecimento fruto de uma experiência. Tive a professora da escola Unidade Integrada Renascença, que com seu incrível desprezo por nós alunos, me ensinou o quanto a falta de respeito e a hierarquia imposta e gratuita podem ser prejudiciais para uma turma. Tive também os professores do ensino médio com suas listas intermináveis de conteúdos e nenhuma relação com minha vida, que me ensinaram que de nada adianta rechear crianças de dados genéricos sem que isto tenha significado para elas. Os professores da universidade, que me mostraram o quanto um trabalho pedagógico rico pode ser prejudicado pela falta de conexão com os demais conhecimentos das outras matérias.

As escolas e instituições por onde trabalhei também me ensinaram muito sobre as dificuldades, o funcionamento das escolas, o pensamento de outros profissionais da área, as divergências entre as concepções de educação e as inúmeras especificidades de cada instituição, turma e aluno.

E claro, meu pai, meu primeiro e mais influente professor, meu *mestre ignorante* como talvez colocaria Jacques Rancière, que me ensinou a aprender sozinha, a buscar sempre respostas, a ter paixão pelo conhecimento.

Mas como admitir que um ignorante possa ser causa de ciência para outro ignorante? A própria experiência de Jacotot era ambígua, no que se refere à sua condição de professor de francês. Mas já que ela havia, ao menos, mostrado que não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava. (RANCIÈRE, 2013, p. 33)

Ele teve uma criação simples em uma família de classe econômica baixa, com mais oito irmãos. De pensamento racional, embora muitas vezes sensível, seguiu carreira acadêmica na área de exatas. Mas, à sua maneira de me provocar, me fez descobrir o mundo da música, com seus vinhos de Chico Buarque, Rick Wakeman, Beatles, Beethoven, Belchior, Milton Nascimento...

Fui aprendendo a aprender sozinha sobre aquelas músicas, mesmo sem saber inglês, mesmo sem conhecer o contexto histórico de Beethoven, mesmo sem ter conhecimento empírico em relacionamentos ou sobre política na época de Chico Buarque.

Meu pai não era um pai muito presente por questões práticas; ele tinha que trabalhar. E trabalhava muito. Mas uma tarde de domingo ouvindo música com ele ou mexendo em seus resistores - fusíveis ou demais objetos coloridos e curiosos que ele usava em placas de circuito interno - descobria muito mais do que em sala com a professora do B-A BA. Ele reconheceu em mim, a inteligência, a capacidade de compreender. E a incentivou. Simples assim. Talvez hoje eu compreenda elementos na música de Chico Buarque que ele mesmo nunca tenha observado, mas que compreendi a partir dele.

Ele que, aos 44 anos, por acasos do destino, se transformou de operário provedor a pai e mãe de 3 adolescentes em ebuição. Lembro-me até hoje de nós dois no mercado observando as escolhas das pessoas nas gôndolas de carne para descobrir o que deveríamos compar para fazer um bife. E passamos meses

comendo carne moída. Vivemos situações muito fora do padrão para a relação pai e filha, e talvez por isso mesmo, tenha aprendido tanto com ele.

Não havia hierarquia na casa. Éramos todos responsáveis por ela e por nós. E todos aprendiam enquanto faziam. Eramos pesquisadores da vida cotidiana desvendando os mistérios da roupa lavada sem manchas.

Vejo hoje o caos em que vivíamos harmoniosamente e percebo meu pai como meu querido *mestre ignorante*. Foi quem me ensinou a aprender sozinha em conjunto. Assim como diz José Pacheco no livro “Escola da Ponte”, no campo da determinação de necessidades não se propõe um diagnóstico centrado exclusivamente no individual, mas uma redefinição da determinação de necessidades no pressuposto de que, no coletivo em formação, as necessidades individuais e de grupo são, simultaneamente, produto e produtoras de trajetórias de formação. (PACHECO, 2011, p. 29) . Foi assim que aprendi a aprender, no coletivo, nas necessidades e nas práticas. Com meu pai, e não por ele.

Por esses motivos, o tenho como referência direta de minhas práticas educacionais e também da Proposta apresentada neste projeto, e minha procura por uma prática educativa que tenha a criança como centro ao invés do professor é fruto desta minha vivência. Portanto procurar teóricos e meios práticos para isto é minha maior motivação.

É claro que reconheço em mim, traços de diversos outros mestres que tive até hoje em minha vida. E pude aprender muito com a motivação que eles me direcionaram. Infelizmente destes, poucos foram meus professores. E os que o foram, só encontrei no espaço acadêmico. Tive de passar por muitos professores *formatadores* até chegar nestes.

Em suma, agora como educadora, percebo que meus professores e meus mestres me ensinaram a repensar a postura do professor, me fazendo buscar inicialmente na prática e agora na teoria, aquilo que empiricamente compreendi como processo de ensino e aprendizagem, que sempre terá como principal foco, o respeito pelo aluno e suas inteligências.

CAPÍTULO 2: QUANDO PERCEBO QUE NUNCA ESTIVE SÓ

Durante trinta anos, acompanhei do interior, processos de autoformação e aferi o discurso de professores pelas suas práticas. Foi-me permitido concluir ser hoje mais difícil que há alguns anos romper uma reflexão sobre a prática que está cada vez mais viciada por lugares-comuns e uma retórica herdada da formação de modelo clássico (transmissivo, acadêmico, ou o que lhe quisermos chamar). (PACHECO, 2011, p. 35)

É interessante pensar em como nossa percepção de conceitos acadêmicos pode se transformar com o tempo ou contexto. Por mais que eu carregue comigo uma espécie de essência base que norteia meus desejos e crenças, rever minha trajetória no âmbito educacional evidencia as mudanças de perspectivas que já tive. Mesmo sempre seguindo na busca de uma educação que fosse mais próxima da realidade dos envolvidos, acreditei, interpretei e pratiquei teorias de maneiras diferentes.

Lembro agora de discordar da colega de licenciatura que começara a ler “Pedagogia da autonomia” enquanto afirmava que a visão de educação em Paulo Freire era desconectada da realidade, e que por isso de nada nos valeria na prática. Ou dos momentos em que fazíamos piada nos corredores da UFPa com possíveis outras formas geométricas para a Triangulação como quem faz escárnio com a fórmula de Bháskara. Ou da repetida frase pronta em que um dia enxerguei verdade “Se Piaget não funciona, vá de Pinochet!”. E hoje estou aqui escrevendo sobre a visão de educação de Paulo Freire com uma proposta em analogia geométrica para uma interpretação da Triangulação com influências da Escola da Ponte. Mesma personagem, mesmos

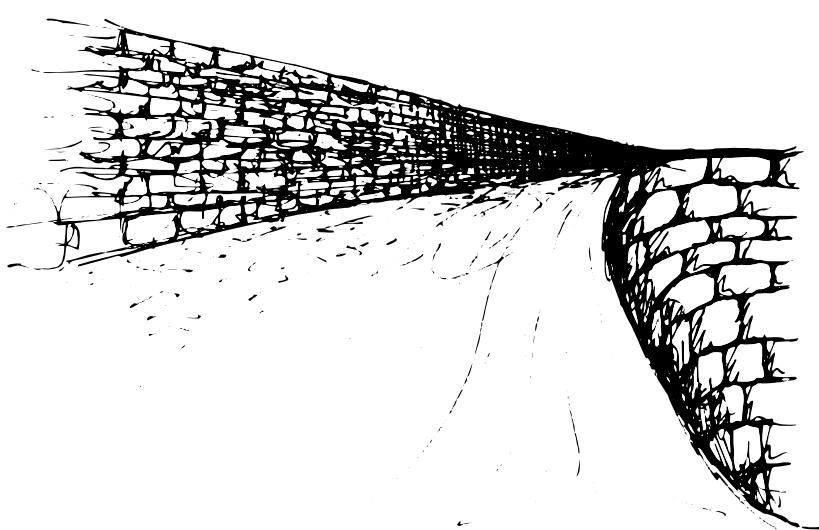


FIGURA 10: MURALHA

teóricos, mesma busca. Percepção outra. Caminho-muralha-caminho.

Ana Mae Barbosa foi a grande referência de teoria em arte/educação que conheci na graduação, que, mesmo a tendo estudado formalmente, não havia realmente a enxergado, ou percebido sua presença em minhas concepções e práticas docentes até adentrar no mundo de mestrandas e novamente me debruçar em seus escritos.

Quanto a Paulo Freire, me vi agora, pela primeira vez e verdadeiramente, diante de inspiradoras e tão familiares palavras que nunca havia lido. Ele me trouxe a confortável sensação de não estar sozinha por acreditar em uma educação para e por eles – alunos, e não nós.

E ao conhecer a proposta da Escola da Ponte, me vi uma menina de olhos brilhantes para a vitrine de uma sorveteria. Como diz Rubem Alves, no título de um livro seu, ela é “a escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (ALVES, 2001). Fiquei entusiasmada e encantada com aquela maneira de ver a criança. Quanto mais eu leio sobre, mais meus olhos querem refletir aquela beleza. Mesmo sabendo ser um caminho difícil e cheio de armadilhas.

Foi então que me vi pensando sobre como trazer aquela beleza, mesmo que timidamente, para minhas aulas de arte. Trabalho em uma escola ainda muito apegada aos formatos padrões de educação, sem muita interação entre o corpo docente, e o simples fato de imaginar uma transformação coletiva espontânea por ali soa quase como um delírio ingênuo. O espaço que tenho na escola é o espaço de minha sala de aula. Aquelas quatro paredes, que são, durante os 45 minutos semanais de cada aula, o universo de estudos da arte para meus alunos.

Posso não ser capaz de instaurar uma grande mudança na maneira de minha escola lidar com nossos alunos, mas eu, enquanto professora, durante minhas aulas, sou a escola. E neste pequeno espaço encontro a oportunidade para, longe do olhar externo que tradicionalmente espera hierarquia, exercitar a autonomia.

Iniciei esta pesquisa trazendo a palavra autonomia de maneira insistente e quase banal, pensando ser sua explanação algo desnecessário. Mas agora reconheço o quanto menosprezei a importância da autonomia em uma proposta de educação autônoma. Mais um círculo vicioso em um caminho que imaginara linear.

2.1 Falemos sobre Autonomia

Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta. O conceito de singularidade lhe é próximo, mas situa-se aquém da autonomia, porque o reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças interindividuais, enquanto autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de “sujeito” como complexo individual. Ou, como diria Edgar Morin, a componente egocêntrica deste complexo é englobada numa subjetividade comunitária mais larga, porque ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. (PACHECO, 2012, p. 11)

Podemos enxergar na postura padrão do professor atual uma relação de hierarquia em sala de aula, onde ele, na frente da sala, lidera e determina o caminhar dos demais, com posição, voz e responsabilidade mais relevantes em relação aos alunos. O conceito de educação autônoma ao que me refiro é bem definido por José Pacheco no trecho citado acima. Uma relação do sujeito com o coletivo, onde o aluno não é mais um participante passivo, e tem a mesma posição, voz e responsabilidade que o professor. A autonomia exprime-se então como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU. (PACHECO, 2012, p. 11)

Mas como e o quê trabalhar de maneira autônoma com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental sem me tornar uma reproduutora do *Laissez-faire*?

Se até aqui, tudo me levava a seguir o caminho do aluno, e o foco deste trabalho se direciona aos alunos de ensino fundamental I, trabalhar a partir do que a criança experiencia visualmente surge como o grande denominador comum entre minhas ideias, teóricos e experiências. A experiência estética visual, já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto, não a introduzimos para nossos alunos mas a incrementamos a partir de algo que já está lá. (BARBOSA e (ORG.), 2013, p. 72-73)

Dessa maneira entendo o diálogo que traço entre o universo vocabular⁵ de Paulo Freire, o coletivismo e trabalhos em projetos de José Pacheco e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

⁵ Essa primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em Educação como prática da liberdade), “descoberta do universo vocabular” (em Conscientização), “pesquisa do universo vocabular” (em Conscientização e alfabetização), “investigação do universo temático (em Pedagogia do oprimido). De

2.2 A leitura ampliada

Meu sonho (...) é que os professores, principalmente os das séries iniciais, na educação infantil (...) ensinem a ver. Porque olhar é função biológica, não é necessário aprender a olhar. Olhar é uma condição que se conquista pelo próprio processo evolucionista da espécie. Mas ver é uma preciosidade. (ANTUNES e ALVES, 2014, p. 14)

Ao iniciar esta pesquisa, uma de minhas maiores preocupações era a de associar o componente curricular Arte dos primeiros anos do EFI ao processo de alfabetização destas turmas. Mas agora percebo como o processo de alfabetização está diretamente ligado ao processo de ensino/aprendizagem em Artes. Desde o esboço de desenhos das letras e palavras até a leitura associativa de textos/signos. Mas não pretendo trabalhar diretamente com estes elementos da alfabetização. A proposta é voltada para o processo de leitura, digamos, em conceito ampliado:

Frank Smith, psicolinguista norte-americano, estudando a leitura, mostra que gradativamente os pesquisadores da linguagem passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. Mesmo em se tratando da escrita, o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua.

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. (MARTINS, 2012, p. 32-33)

Este conceito ampliado de leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem (MARTINS, 2012), nos permite buscar experiências significativas de leitura e interpretação além do formatado ensino alfabetico, através de elementos visuais presentes em sua paisagem cotidiana e suas associações.

A escolha dos elementos visuais cotidianos à criança permite uma maior independência dela com a interpretação a ser feita, a partir de sua familiaridade com o objeto-imagem a ser lido e das experiências que a ele foram associadas.

2.3 A Imagem-mundo

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir

livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma ideia: a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. (BRANDÃO, 2013, p. 25)

carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. (FREIRE, 2011, p. 30)

Paulo Freire, em um discurso constante e ao mesmo tempo fragmentado em suas diversas obras, sempre defendeu a utilização de palavras do universo vocabular dos alunos, trazendo mais sentido e interesse ao processo de aprendizagem. Os termos usados para estas palavras foram variando conforme os textos, sendo em sua maioria denominadas como Palavras Geradoras (BRANDÃO, 2013) ou Temas geradores (FREIRE, 2014), ou Palavras-mundo (FREIRE, 2011). Estas deveriam ser escolhidas a partir de um estudo prévio sobre o ambiente do grupo de alunos, como também em conjunto com os mesmos, sempre na busca de palavras complexas em significados, como escreve Carlos Brandão no livro “O que é método Paulo Freire”:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, e manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas etc.), semântico (maior ou menos intensidade do vínculo entre a palavra e ser designado etc.), pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza). (BRANDÃO, 2013, p. 32)

A partir da pesquisa do universo vocabular dos alunos, as palavras geradoras – que poderiam ser identificadas em momentos anteriores ao das aulas ou mesmo no andamento delas – eram escolhidas e utilizadas nas aulas em conjunto de fichas de imagens que as representavam para serem associadas e interpretadas.

Trazendo esta prática para o ensino de Artes em turmas do ciclo de alfabetização, e baseados no conceito de leitura ampliada, podemos iniciar uma construção de conteúdo e planejamento de aulas a partir de “palavras geradoras” imagéticas, ou seja, a pesquisa e desenvolvimento de imagens potentes do contexto visual dos alunos que possam ser trabalhadas como as palavras geradoras de Paulo Freire em versão imagética. Seriam então *imagens geradoras*, ou como prefiro denominar, *Imagens-mundo*.

Imagen-mundo é um termo propositalmente derivado de *Palavramundo*, utilizado por Paulo Freire em seu texto “A importância do ato de ler” (FREIRE, 2011) quando ele expõe seu conceito de palavras geradoras a partir de suas vivências de

infância na descoberta da leitura, onde encontramos uma proximidade com o que apresentamos aqui como imagens-mundo:

Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo. (FREIRE, 2011, p. 20)

É em relação a esta leitura de mundo que trago o termo *palavramundo* para esta tradução em imagem de seu conceito de palavras geradoras. Ainda no livro “A importância do ato de ler” (FREIRE, 2011), somos convidados a visualizar o seu mundo de infância e a sua maneira de se relacionar com ele. Somos levados por ele pelo seu percurso alfabético no qual, como ele mesmo relata, iniciou-se muito antes de qualquer palavra escrita;

A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. (FREIRE, 2011, p. 24)

A compreensão de que podemos decodificar o mundo à nossa volta como um processo de leitura, com significações e interpretações, que é o conceito de leitura de mundo apresentado por Paulo Freire, se apresenta como um dos eixos da abordagem Circular; a imagem-mundo. Temos então a leitura de mundo como uma maneira de propor a reflexão sobre o ambiente visual que nos cerca. Leitura e contextualização em um só momento.

2.4 A Abordagem Triangular

Ana Mae Barbosa em sua revisão do livro “A imagem no ensino da arte”, apresenta, entre outras coisas, seu desejo sobre a denominação da Proposta Triangular:

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. (BARBOSA, 2012, p. XXVI-XXVII)

É também por motivos semânticos e conceituais que, ao apresentar a Proposta Triangular, utilizarei o termo “Abordagem”, que considero entre as duas

sugestões da própria Ana Mae, a palavra que melhor expressa a condição atual da Abordagem Triangular no universo da arte/educação, enquanto para a Circular o termo “Proposta” que evidencia sua relação estrutural com a Abordagem Triangular mas ao mesmo tempo a apresenta como uma sugestão de prática na arte/educação ainda em construção.

A tríade ler/contextualizar/fazer, fundamento da Abordagem Triangular, tem se mostrado eixo importante das práticas educativas em arte no país desde o lançamento do livro “A imagem no ensino de arte” que a divulgou (BARBOSA, 2012) que com sua propagação, acabou sofrendo desgastes nas interpretações correntes. Embora facilmente se enxergue a Abordagem Triangular como método a ser aplicado, Ana Mae é clara em dizer que a Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende (BARBOSA, 2012).

Partindo desta liberdade de exercício que a própria autora nos oferece da Abordagem Triangular, inicio meus esboços sobre a Proposta Circular, com a clara intenção de apresentar uma vertente da Triangulação de Ana Mae alinhavada às particularidades dos primeiros anos do ensino fundamental I, aos ensinos de Paulo Freire e à educação coletiva e autônoma da Escola Ponte. Trouxe então a imagem do círculo como representação desta referência direta ao triângulo – as figuras geométricas sugerem um fluxo do processo de ensino/aprendizagem – mas também como maneira de particularizar sua direção em relação à sua origem - apesar de agora perceber a Abordagem Triangular tão circular quanto esta proposta, como sinaliza Ana Mae em seu livro “A imagem no ensino da Arte”:

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. (BARBOSA, 2012, p. 33)

Por mais consciente que estivesse da proximidade indiscutível entre a Abordagem Triangular e a proposta Circular, o lugar-comum do ensino de artes ainda está presente no âmbito das práticas escolares, e ignorar tal aspecto nesta discussão seria ignorar uma palavramundo poderosa na arte-educação; o ensino das *artes consagradas*.

2.5 Na prática a teoria é outra

Nosso mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem a 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. (BARBOSA, 2012, p. 36)

A Abordagem Triangular é para grande parte dos educadores de arte, uma base norteadora que nos ilumina no mar tão incerto das aulas de arte. Na educação de crianças de 6 a 8 anos – os primeiros anos do ensino fundamental do 1º ao 3º ano/9 – podemos também encontrar muitas qualidades na prática da Abordagem.

Mas, de alguma maneira, esta prática disseminada formatou popularmente a concepção da Abordagem Triangular em uma *fórmula* de se ensinar a Arte. “Ler, contextualizar e fazer, sempre com obras de arte”, me dizia o coro do pensamento comum dos professores de artes sobre a “famigerada”⁶ Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. E mesmo em certo período que fiz corpo a esta voz – como quando baseei meus planos de aula na história da arte europeia -, uma pergunta insistia em me incomodar: Por que apenas com obras de arte?

Sobre a Triangulação e suas interpretações, Ana Mae Barbosa no livro “Tópicos Utópicos” comenta:

Outro equívoco mal-intencionado é dizer que a Proposta Triangular se destina ao trabalho com o código hegemônico europeu e norte-americano erudito de arte, A Proposta Triangular é sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: “como se dá o conhecimento em arte?”

Portanto, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular. (BARBOSA, 1998, p. 38)

Mas não podemos falar em práticas educativas em arte sem levarmos em consideração o que se pratica nas salas de aula. Sem observar o espaço ao redor, sem considerar o círculo de experiências dos sujeitos. Sem uma compreensão

6 A palavra “famigerada” aqui se apresenta em seus dois principais possíveis significados; notável, célebre e tristemente afamado. Um duplo sentido que pode, pelo seu uso, definir um paradoxismo, um jogo de sentidos contraditórios, criado, por exemplo, por Guimarães Rosa em seu conto “Famigerado” da obra “Primeiras estórias” onde conheci e pessoalmente aprendi a admirar a tal palavra. É com esta dupla interpretação que percebo a fama da Triangulação nas práticas escolares e de como esta abordagem notável e célebre de leitura, interpretação e prática é tristemente afamada como uma fórmula de estritos movimentos para se ensinar a Arte. A Abordagem Triangular é um universo muito além dos escritos de Ana Mae Barbosa ou das reflexões de outros teóricos da área. Ela tomou vida própria nas mãos de seus praticantes em mais de 20 anos desde sua elaboração, e assim como a palavra “famigerado”, acabou somando sentidos contraditórios, complexidade esta que por vezes, é desconsiderada, tanto em revisões teóricas como em sua prática.

crítica da totalidade em que estamos, analisando apenas pedaços do todo, não é possível conhecê-la (FREIRE, 2014, p. 133).

Praticando aqui uma observação dos temas geradores no círculo de experiências do espaço da arte/educação formal, nos deparamos com a separação sistemática das áreas de conhecimento em uma escola comum de nossa sociedade. A organização compartimentada das escolas com cargas-horárias diferenciadas, turmas separadas, apostilas e projetos unidisciplinares, reforça esta separação, e pode também estabelecer e reiterar uma hierarquia entre as disciplinas que compõem a grade curricular do sistema formal de ensino. Dentro da lógica desse sistema, que valoriza o conteudismo, as aulas de artes, por vezes, são desvalorizadas em relação a outras disciplinas. Essa ênfase conteudista, pode gerar uma compreensão errônea sobre a produção e aquisição de conhecimentos, reiterando a ideia de que conhecer é somente assimilar conteúdos e ensinar é apenas “passar” tais conteúdos. Compreensão esta que pode levar o professor de artes, pela tentativa de alcançar uma idealizada valorização dentro desse sistema, a assumir conteúdos identificados como legítimos dentro dessa “lógica pedagógica” (RACIÈRE, 2010, pp. 16-17), tais como a apreciação de períodos históricos, movimentos estéticos e obras, consideradas “de arte” durante as aulas. Isto que pode parecer o caminho correto, talvez satisfaça mais uma fantasiosa necessidade de provar certa importância em detrimento da qualidade e pertinência de nossas aulas. E por este vicioso caminho defendo a ênfase na prática da leitura de mundo, na importância das imagens-geradoras, estabelecendo, a partir das experiências em sala de aula, da totalidade de estímulos visuais presentes no contexto do aluno, a proximidade com a arte.

De maneira alguma desconsidero a capacidade de uma criança em ler e compreender um Picasso. Mas, exercitar a leitura visual com uma criança, partindo de imagens que as cerca – além de contribuir para a compreensão da utilização daquele conhecimento pela criança – incentiva a leitura de imagem para além da sala de aula, para seu cotidiano, sua vida. Buscar o entendimento partindo da criança e de suas experiências, para então reverberar em seu entorno e demais conhecimentos distantes de seu núcleo, proporciona uma ampliação da área de percepção da criança, e não apenas lhe soma mais uma caixa de informações desconectadas de suas vivências.

A escola já há muito se distancia do cotidiano das crianças, tornando-se um espaço neutro, fechado e desconexo com a realidade do aluno que acaba por promover o desinteresse e a falta de adaptação dos conhecimentos trabalhados para a vida. Não é por menos que as crianças desta geração já não compreendem a escola como um espaço de conhecimento, e sim de obrigatoriedade, de captação de diploma, de fonte de técnicas, de sociabilidade.

E eis que mais uma vez neste caminho do mestrado (re) descubro teorias em comum com minhas buscas e questionamentos. Ao retornar para o estudo da Abordagem Triangular, depois de seis anos formada e sete como professora, me percebo bem mais próxima da Abordagem do que imaginara. Como quando se reassiste um filme que marcou sua infância. Você não é a mesma pessoa. E nem o filme é o mesmo.

Vejo agora, retomando meus estudos aos textos de Ana Mae, as proximidades entre a Abordagem Triangular que redescubro com a proposta Circular que aqui formulo. Desde a proximidade de Ana Mae com Paulo Freire e sua leitura de mundo, como a presença da leitura em conceito ampliado, mas principalmente por sua gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas. (BARBOSA, 1998, p. 33)

Neste trecho de Tópicos Utópicos, podemos observar estas adjacências claramente:

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. [...] Em arte-educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à realidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Assim, na digestão de meus estudos e experiências, entendendo então a Leitura de mundo de Paulo Freire a Abordagem Triangular e a Escola da Ponte de José Pacheco como a tríplice influência que neste trabalho se propõe a perguntar sobre os possíveis caminhos de uma aula de artes na realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, e com um olhar mais específico para as particularidades e potencialidades de crianças em processo de alfabetização. Em outras palavras, Leitura de mundo, Abordagem Triangular e Escola da Ponte a partir do *círculo* de

experiências que apresento no primeiro capítulo. Este círculo é minha *palavramundo* de concepções, erros e interpretações de práticas educativas.

Como sugeri anteriormente, existe a Abordagem triangular conceitualizada por Ana Mae, existe a interpretação e simplificação da Abordagem por parte de nós educadores e existem as expectativas da comunidade escolar - corpo docente, corpo discente, pais e/ou responsáveis, direção, comunidade - que comumente não concordam com Ana Mae ou Paulo Freire ou José Pacheco, mas tem um inegável peso nas decisões das práticas em sala de aula. Em escolas particulares de classes abastadas, me cobravam o ensino de nomes e períodos artísticos para os alunos adquirirem 'cultura'. Em outras medianas no âmbito financeiro, as datas comemorativas deveriam ser o motivo e a finalidade das aulas de artes. Em algumas escolas alunos e professores se surpreendiam com a ideia de que Arte é uma área de conhecimento. Muitas foram as vezes em que alunos me questionaram o porquê daquele momento de conversa ou mesmo de leitura acontecerem durante uma aula de artes.

São muito heterogêneas as expectativas de uma comunidade escolar. E lidar com elas sempre me foi tão complicado quanto lidar com as minhas próprias de professora de artes.

Como oferecer um currículo em artes que conte cole as necessidades e anseios da comunidade? Ou como praticar uma educação democrática se não considero estas expectativas em meu planejamento?

Respeitar o espaço do outro não necessariamente é o mesmo que concordar. Mas também é disso que se trata a Circular. Se determino previamente o que é arte ou como deve ser uma experiência estética ao meu aluno, estou simultaneamente vetando qualquer divergência que este poderia ter com a *minha* concepção. Afinal, não se trata de criarmos aprendizes de nós mesmos. Mas de contribuir para a autoaprendizagem do aluno. E esta questão me remete ao tão esperado ensino de história, técnicas e artistas.

Quando baseei meu planejamento anual para turmas de fundamental I na linha temporal de períodos e movimentos da história da Arte. Foi uma experiência interessante, pude perceber que a linearidade temporal contribuía para a compreensão das características e conflitos de cada período artístico. Mas ao mesmo tempo me incomodava pensar se o que estava fazendo não era apenas um

reflexo do formato das demais matérias consideradas mais importantes, ou uma maneira de domesticar o apreço pelas artes clássicas.

Como nós, educadores de arte, que deveríamos incentivar a reflexão e o pensamento autônomo das crianças, podemos nos tornar mais um a oferecer este mesmo distanciamento da realidade para eles? Qual a relevância de obras de arte para crianças de seis, oito ou doze anos? O que pretendemos quando levamos apenas Rembrant, Pollock e Oiticica para crianças que não pararam para analisar as cores do próprio quarto? Ou as propagandas que assistem todos os dias na TV? Ou mesmo a estrutura física e qualidades visuais da escola em que passam boa parte de seus dias?

Não estou discutindo aqui a importância do ensino de história da arte, tenho consciência do valor do conhecimento que adquiri ao longo de minha formação até agora. Mas ler e contextualizar obras de artistas que a criança desconhece, de países alheios a sua realidade, de épocas diferentes e influências desconhecidas soa muito mais como a concepção bancária⁷ de transferência de conhecimentos do que realmente um elemento fundamental para a formação social de um cidadão que terá habilidades para fruir e compreender a arte.

Por mais claro que seja para nós, professores de arte, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, (FREIRE, 2014, p. 24) precisamos ter consciência do exercício diário que é manter-se atento para não cairmos nos braços da correnteza de clichês educacionais.

2.6 Olhando para o (que é) presente

Li uma frase do Goethe em que ele diz assim: *Detesto qualquer informação que é dada, que aumenta minha instrução, mas não muda minha atividade.* Para ele, a informação tem que entrar e já significar alguma atividade. Certa vez, ouvi um educador dizer assim: *Pegue um superexecutivo e peça a ele um relatório sobre como mudar a empresa em que ele atua. Deixe-o trabalhando um ano nesse relatório. Ele faz o relatório. Depois, você diz a ele que só vai usar o relatório daqui a 15 anos, mas quer que ele memorize tudo isso, porque daqui a 15 anos ele será questionado sobre o que*

⁷ Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p. 80)

escreveu. Na verdade, este é o problema da educação: o futuro. (DIMENSTEIN e ALVES, 2013, p. 34)

O caminho aqui não parece estar em um futuro distante do aluno onde este poderá, dentro de um redemoinho de variáveis, completar seu ciclo de entendimento da Arte ao final de sua vida escolar. Nem mesmo no desempoeirar de um passado alheio aos alunos. A experiência estética acontece no tempo presente, a leitura ampliada acontece no tempo presente. E este é o tempo da criança.

Exercitar a leitura ampliada com crianças em processo alfabetico é praticar leitura social, cultural e estética do meio ambiente que vai dar sentido ao mundo da leitura verbal (BARBOSA, 2012, p. 28) o que oferece à criança diferentes meios de experienciar a leitura, refletindo sobre suas impressões e praticando descobertas sobre seu universo visual. Assim, a criança pode melhor perceber a utilização daquele conhecimento em seu cotidiano e ser a guia de suas próprias descobertas, o que torna possível cultivar um espaço de diálogo e troca entre as crianças e o professor sem certos nem errados, e sim uma pluralidade de pensamentos.

Partir do entorno visual da criança não se trata de subestimar ou mesmo simplificar o aprendizado das crianças, e sim respeitar seus próprios interesses e experiências de vida, e compreender que a poesia contida em Drummond não deveria ser comparada a beleza de dedos -indicador e médio- simulando uma dança na carteira da escola em uma entediosa aula de literatura. Enxergo hoje uma aula de artes como um espaço de exercício do olhar da criança e não de sua domesticação pelo nosso.

*Aula de artes como espaço de
exercício da sua domésticação
do olhar da criança*

FIGURA 11: OLHAR

2.7 Sejamos todos brincantes

Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e ideias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes. (DEWEY, 2010, p. 60)

Uma das experiências que mais sinto saudade de minha terra natal é a de tocar matraca e cantar em coro com o Boi da Maioba. No período junino, as festas no Maranhão são tradicionalmente embaladas principalmente pelos grupos de Bumba-meu-boi. Uma tradição tão antiga quanto a cidade de São Luís que hoje se configura em uma grande festividade coletiva. Pessoas de qualquer idade ou classe social podem fazer parte do corpo do Boi. Pandeirões, matracas, comes e bebes são compartilhados entre os participantes, que, pelo prazer de estar, ali tornam aquele momento possível. E por isso são chamados de *brincantes*. Eles estão ali para brincar de Boi. Cantar, dançar, tocar ou mesmo apenas se emocionar com o tremer do chão daquele batalhão⁸.

Os brincantes do Boi da Maioba cantam suas motivações, que não são financeiras, sociais ou outras recompensas palpáveis, como repete o Boi da Maioba em uma de suas toadas:

Se não existisse o sol
Como seria pra terra se aquecer?
Se não existisse o mar

8 Termo usado para se referir ao grupo de brincantes do Boi.

como seria pra natureza sobreviver?
Se não existisse o luar
o homem viveria na escuridão.
mas como existe tudo isso meu povo
eu vou guarnicê meu batalhão de novo.⁹ (CHAGAS)

E assim, depois do cantador recitar solitário sua chamada no microfone, os instrumentos, os corpos, adornos e vozes, se movimentam em conjunto num encontro que acaricia os sentidos em declarada comemoração à existência.

Um brincante no Boi é um participante. Alguém que pode ter na família gerações de dedicação à tradição de brincar no Boi, ou que tenha costurado, bordado e decorado o ano inteiro suas roupas e instrumentos musicais, ou mesmo alguém que de passagem por ali tenha pegado uma matraca nas mãos e aprendido com o senhor ao lado como ser parte daquele coletivo pulsante. Um brincante não necessariamente precisa reconhecer o valor cultural daquela experiência, ou entender a importância social e histórica daquele movimento, nem mesmo enxergar as influências estéticas ou conhecer as lendas de seu surgimento, precisa simplesmente se permitir brincar. E não há como brincar sem se entregar a experiência. Um brincante não precisa carregar informações úteis sobre aquela manifestação popular. Apenas experienciar. Mas onde e como aprendemos isso senão em uma aula de artes?

2.8 Brincar de estudar ou estudar no brincar?

Armar quebra-cabeça, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio, não levam a nada. Não existem para levar a alguma coisa. Quem está brincando já chegou. Compare a intensidade das crianças brincando, com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? (ALVES, 2014, p. 15)

Rubem Alves fala sobre a “caixa de brinquedos” em seu livro “A educação dos sentidos”, que me reverbera tal qual a arte/educação. Que seria a Arte na educação, ou na vida, além de uma *caixa de brinquedos*? Esta maneira de enxergar o inútil, a arte e a experimentação é a melhor maneira de enxergar o fazer em sala

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhtD2JGm2jg>

de aula a partir da Proposta Circular. Os exercícios são experimentações sem acertos ou erros. Sem finalidades além de seu próprio ato. Condicionar a prática artística de uma criança a uma finalidade, a um resultado a ser apresentado é negar a experiência do fazer artístico àquela criança. É tornar os alunos apenas operários de produção, ao invés de experimentadores, ou brincantes.

Mas como o professor poderá brincar com a criança sem percebê-la como um outro?

No trecho a seguir, Larrosa fala sobre alteridade da criança e de nossa tendência de limitá-los aos nossos objetivos, nosso poder, nosso querer:

A infância como um outro não é o objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora dos seus limites. (LARROSA, 2015, p. 185)

Enxergar e respeitar a criança como um outro é um dos primeiros movimentos para que uma brincadeira aconteça, mas não é tão simples no âmbito escolar. Para praticarmos o respeito a alteridade e permitir a autonomia dos alunos é preciso dessacralizar o espaço da aula e do professor. É preciso entortar a sua disciplina para transformá-la num brinquedo que desafie a inteligência do aluno (ALVES, 2014, p. 64). E para tanto, sugiro o riso Segundo Larrosa:

O riso polemiza com o sério, entra em contato com o sério, com essa linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo, com essa linguagem canonizada e aceita que não duvida de si mesma. O riso desmascara essa linguagem, retira-a de seu lugar, de seus esconderijos, a expõe ao olhar como ela é, como uma casca vazia. (LARROSA, 2015, p. 178)

Neste trecho de “O elogio do riso” (LARROSA, 2015), o autor nos fala sobre como o sério pode se transformar em uma máscara, ou casca vazia (ou fôrma). E a linguagem séria, tão esperada e comum no espaço de uma aula, pode provocar um enrijecimento da relação professor/aluno em uma moral densa e dogmática onde o questionamento, a discordância, a pluralidade e a alteridade são tão repelidos quanto o riso. O riso que se mete irreverentemente, no domínio do sério. O riso que se ri precisamente naquilo que a pedagogia marca como não risível. Aquele que faz

as pessoas exclamarem, indignadas: “riem-se de tudo, não levam nada a sério, não respeitam nada, não acreditam em nada...” (LARROSA, 2015, p. 171).

Aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral. (LARROSA, 2015, p. 168-169)

Como Larrosa escreve na continuação do trecho acima, entendo a necessidade da leveza. Para nós, professores, vale o exercício do desnudamento, da retirada da “toga”, atribuída e assumida por anos de construção de uma imagem. Vale experimentar a “capa puída” e o “chapéu de guizos” para poder aprender a formular um pensamento que ressoe o riso, e acrescento, que permita o brincar.

CAPÍTULO 3: A CRIANÇA NA PROPOSTA CIRCULAR

“Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.” (FREIRE, 2014, p. 131)

Antes de qualquer outra argumentação, preciso aqui falar um pouco sobre o título desta proposta. Pensei em uma nomenclatura inicialmente pela simplificação no momento de me referir a esta ou à Abordagem de Ana Mae. A Proposta circular pode ser claramente lida como um entendimento da Abordagem Triangular para o ensino de Arte com crianças dos primeiros anos do EFI.

A utilização da figura geométrica já foi uma escolha mais complexa, que visa, assim como na Abordagem Triangular, apresentar uma forma visual para o fluxo de pensamento e informação durante sua prática. Assim como a Triangulação se faz na Abordagem de Ana Mae, o círculo aqui se configura na ausência de separação entre o ler, o contextualizar e o fazer. Ele representa o fluxo de relação entre as crianças e as imagens-mundo.

Ao propor que, para os primeiros anos do ensino fundamental, a leitura de imagens seja voltada principalmente para o entorno visual da criança, já podemos então começar a visualizar este círculo a partir de suas bordas; a Imagem-mundo. Já a área que circunda o aluno pode ser entendida como o processo de desvendamento da imagem-mundo a partir das singularidades do olhar da criança e da prática simultânea dos três elementos pilares da Triangulação. A contextualização se dá concomitante com a leitura e o fazer, transitando entre o olhar do aluno e a imagem-mundo.

A ideia central desta abordagem é - além de inserir a criança no mundo do conhecimento artístico ou apresentar e ensinar elementos visuais - fomentar na criança sua particular interpretação das imagens-mundo, contribuindo para sua percepção de poéticas e a identificação de cargas conceituais implícitas nas imagens cotidianas.

3.1 Os círculos

Partindo das leituras individuais de cada aluno sobre a imagem-mundo trazida para a aula, a Circular continua com o compartilhamento destas entre os presentes, que acabam trazendo parte desta troca para a sua área de interpretação.

Tendo então a soma de outra gama de informações ao seu círculo de leitura, a criança retoma o processo conjuntamente com os demais colegas, e assim, como uma roda colocada em movimento, a Circular tem a demanda de força para sua dinâmica diminuída, em proporção contrária à sua intensidade. Ou seja, a Circular não tem um fim. Ela é um processo contínuo de leitura e interpretação autônoma, que se transfigura conforme o indivíduo comprehende em seu processo a soma de outros elementos. Uma maneira de apresentar o entendimento de imagens e consequentemente das Artes Visuais, como um conhecimento relacional entre o Eu, o que vejo e o outro.

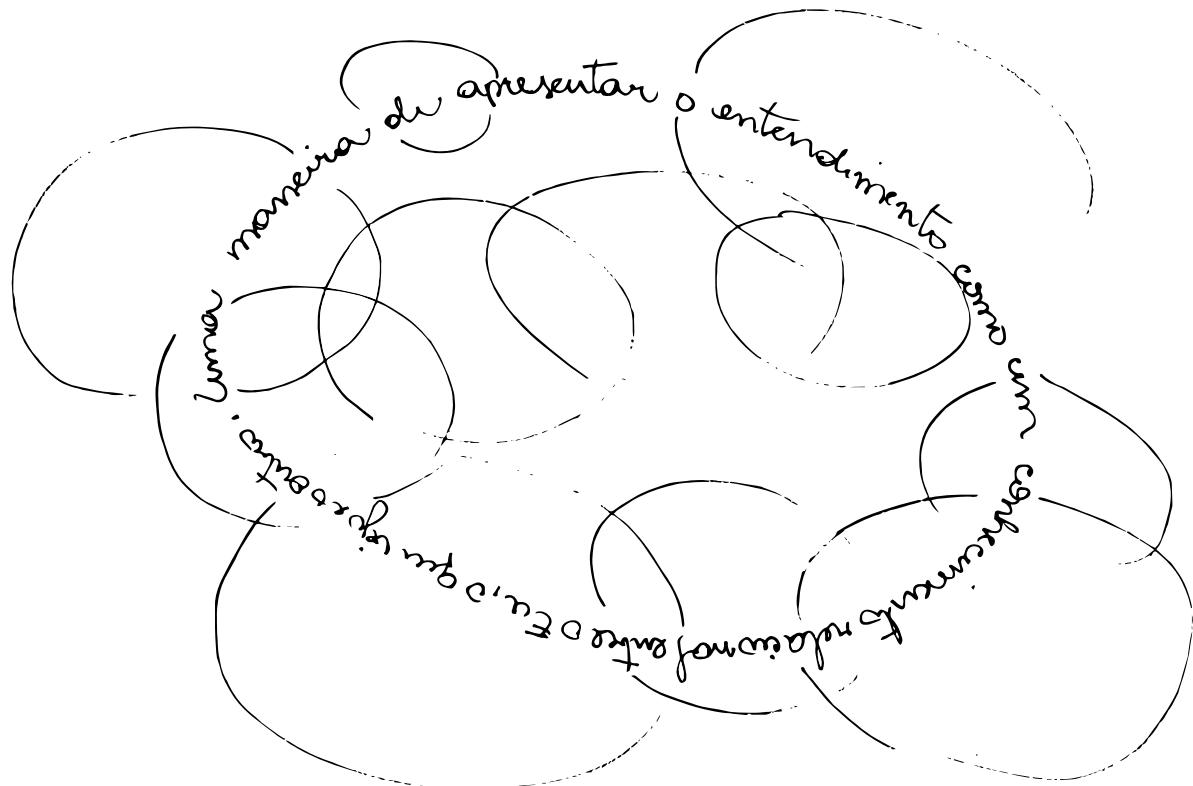


FIGURA 12: CÍRCULOS

3.2 o eu e o mundo

A Proposta Circular (ou Circular, ou PC), apresenta dois elementos básicos; o

Eu e o mundo. Sobre estes elementos, apresento como terreno, pensamentos de Henri Wallon sobre o estágio categorial, que se refere a faixa etária que a abordagem se destina e também o estágio do personalismo, que trata de crianças dos 03 aos 06 anos, pois precisamos ter em mente que a linearidade do tempo apresentada por Wallon corresponde a um parâmetro e não necessariamente uma regra fixa. Deste modo, compreendemos as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental I como pertencentes ao estágio categorial, mas com possíveis características do personalismo. Levando em consideração que os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada um deles é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. (GALVÃO, 2014, p. 12)

Sobre o estágio do personalismo (por volta dos 3 aos 6 anos de idade), Wallon fala sobre a exploração de si mesmo como ser que se difere de outros seres e a construção de sua subjetividade, definindo o processo de discriminação entre o eu e o outro como tarefa central do personalismo. O que justifica a necessidade da Circular iniciar no individual para consequentemente ter sua relação com o coletivo.

Sobre o estágio categorial, Wallon o coloca como consequência dos processos do personalismo, direcionando a inteligência da criança para conhecimentos externos à ela, percebendo sua existência de individualismo estável, apesar de ainda ter predominantemente em sua compreensão a influência de suas experiências emocionais. Ao longo deste estágio consolida-se a capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. (GALVÃO, 2014, p. 84)

Tendo estas características do desenvolvimento da criança como norte, o elemento *Eu* da Circular sugere a experiência da relação consciente de observação, leitura, contextualização e reflexão produtiva da criança. O *Eu* é o fazer mesclado com as relações pessoais do educando sobre o que o cerca. É a fala da criança traduzida e apresentada nas suas imagens.

3.3 Criança/experiências/mundo



FIGURA 13: O CÍRCULO

Na imagem acima, faço uma representação da Proposta Circular. Nela podemos imaginar a relação da criança com o universo material que a cerca no estágio personalismo/categorial, que também representa o elemento *Eu* da Circular. Nestes, a criança é centro de sua própria percepção do mundo, que por sua vez, é o centro da prática da PC.

Na área do círculo temos o universo de informações e experiências familiares à criança. O *Eu* da criança se relacionando com o *mundo*. O círculo pode trazer o professor como parte de seu território, mas este não surge como centro da relação, mas como parte das experiências da criança. O papel do educador aqui é o de orientar e incentivar a leitura consciente dos alunos através das *Imagens-mundo* e a produção de seu raciocínio no papel (DERDYK, 2010, p. 100), ou sua *fala visual*.

Para tanto, o professor precisa estudar a esfera social e visual comum aos alunos de cada turma, identificar potenciais imagens-mundo em diálogo com os alunos e procurar compreender os pontos de encontro das áreas de cada círculo no coletivo das crianças. O professor precisa abraçar todos os círculos individuais com sua observação destes para assim evidenciar os espaços comuns entre os círculos presentes. Alinhavar os compartilhamentos, enxergar nos conjunto dos diversos círculos de uma turma, um grande círculo. Esta é uma maneira de enxergar as imagens-mundo latentes de uma turma.

A borda do círculo é onde as imagens-mundo se apresentam para as crianças. Que podem no processo se tornar parte da sua área ou se manter à margem de sua leitura. Devemos ter sempre em mente as particularidades de cada círculo. Não existe círculo igual a outro assim como não existe criança igual a outra. Eles podem se relacionar ou mesmo se interpenetrar, mas nunca em sua inteireza. Cada ser vê o mundo de uma maneira, e essa sua maneira é o que constrói o seu espaço de leitura de mundo, o seu círculo.

3.4 **Inspirações**

Como já fora presente em várias partes deste trabalho, José Pacheco e o trabalho da Escola Ponte me são iniciais inspirações para enxergar possibilidades de práticas mais centradas no aluno e nas suas experiências. O projeto âncora, EMEF Presidente Campos Sales, CEU Heliópolis, EMEF Amorim Lima, CIEJA Campo Limpo, e recentemente a organização das ocupações das escolas estaduais, são todas iniciativas vivas na região da Grande em São Paulo e com inspirações no coletivo, que indica nesta abordagem de educação uma crescente procura por quem deseja uma alternativa ao formato fixado em nossas escolas.

Embora estejamos tratando de projetos bem mais amplos de escolas, gestão ou movimentos sociais, também temos em comum nestas práticas o olhar para o aluno e seu *círculo*, e os resultados produtivos desta abordagem pedagógica. Embora a PC exija uma diferenciação no olhar do professor sobre os alunos, suas diferenças são mais internas que estruturais, sendo uma maneira de ver a aula, de ver o aluno, de ser professor. E essa maneira pode ser praticada em um ambiente aberto com aulas partilhadas ou em uma sala de aula quadrada, fechada e

cronometrada como são a maioria hoje. Se o resultado será equivalente é difícil saber. Tratar de liberdade e autonomia em um espaço previamente condicionado e hierárquico é sem dúvida mais complexo. Mas possivelmente mais gratificante que o tradicional para os envolvidos.

CAPÍTULO FINAL

...nossa eu profundo, em inúmeras ocasiões, vem “à tona” contra aquilo que solidificamos em torno de nosso eu social e acaba por nos levar a realizar determinadas ações que “nos traem”, por exprimirem, mesmo que não queiramos conscientemente, “nossas aspirações mais íntimas” [...] São essas ações, somadas às que raramente exercemos ao tomar decisões realmente escutando nosso eu mais interior, que manifestam nossa liberdade e representam o que verdadeiramente somos de forma singular. “Em resumo, somos livres quando nossos atos emanam de toda nossa personalidade, quando a exprimem, quando com ela têm a indefinível semelhança que por vezes se encontra entre a obra e o artista.” (PINTO, 2010, p. 37)

A Circular não é uma construção do professor para organizar o ritmo de sua aula. Ela é uma maneira de enxergar uma prática comum de todos nós, mesmo que inconsciente, sobre o que nos cerca. É nossa maneira de ver o mundo e de significá-lo a partir de nossas experiências. E como proposta para sala de aula, a Circular apresenta uma visão harmoniosa sobre o caos de unicidades em um grupo de alunos, além de um caminho para que o professor possa apresentar ou instigar sua ciência sem que seu próprio círculo não seja distraidamente imposto aos alunos.

Tarcísio Pinto, em seu livro “O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica”, nos fala que a relação entre nosso corpo e o universo material se efetiva por meio do *movimento concreto* (PINTO, 2010, p. 50), como a teoria de ação e reação, onde o movimento recebido é transformado em movimento próprio, tendo como características as particularidades do corpo que reage. Cada movimento, seja o que nos atinge, seja o que reverberamos, é também duração, tempo. O que nos leva a entender que, um movimento do universo material (seja ele informação, experiência, ação, questionamento ou provocação) que também é duração enquanto se realiza, terá uma reação do nosso corpo também como movimento e duração. Se cada um desses movimentos são também duração, enxergar e respeitar este tempo de movimento de cada corpo/criança é enxergar seu círculo de relação com o mundo, e perceber que cada círculo produz movimento com duração e gestos particulares.

Enxergar a individualidade de cada aluno é importante, assim como relacionar-se com eles de maneira respeitosa e horizontal. Não podemos esperar que a criança, ainda em processo de compreensão sobre a independência do

mundo em relação a ela (estágio Categorial de Wallon), interaja verdadeiramente com o universo material se sobreponemos o nosso ao dela.

Reconheço a dificuldade de encontrar o equilíbrio necessário para esta prática, onde nem inferiorizo nem me anulo em sala. Pode-se imaginar este impasse como andar em uma corda bamba, a oscilação do movimento e atenção aos sinais de desacordo é o que nos mantêm em equilíbrio. Construir com cada turma e cada aluno um espaço onde o movimento do professor reverbera nos círculos presentes e onde é possível o movimento da criança partir de seu eu profundo.

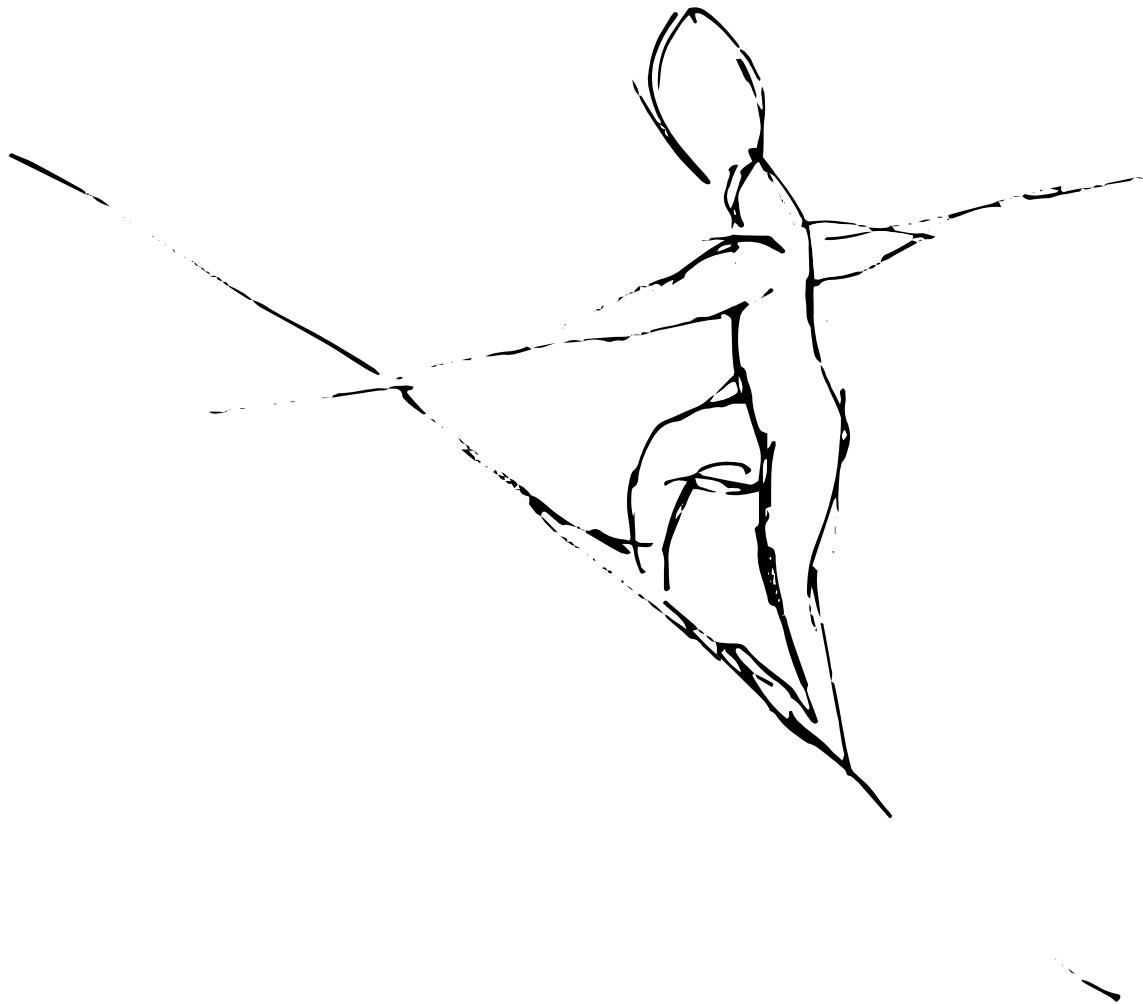


FIGURA 14: EQUILÍBRIO

Estamos enraizados em círculos viciosos de hábitos sociais

A vida social se constitui, com efeito, a partir de um conjunto de hábitos que os indivíduos repetem e perpetuam em seu convívio uns com os outros. Esses hábitos servem para garantir a “ordem” social que, de modo impessoal, é “confusamente percebida ou sentida”, mas que exerce um poder inegável sobre a nossa vontade. [...] o indivíduo “livre”, conforme

mostra Bergson, pode chegar a romper com os hábitos sociais, mas, na maior parte das vezes, a eles se submete como a um compromisso. É isso o que habitualmente se denomina de obrigação social. (PINTO, 2010, p. 158)

Parece óbvio pensar que uma nova prática educativa depende de uma nova maneira de nos relacionarmos em sala de aula. Mas ao mesmo tempo, nos ver repetindo hábitos e mesmo posturas que não concordamos é mais comum do que desejamos ou somos capazes de admitir. É mais fácil para todos nos mantermos em nossas fôrmas e continuarmos com nosso papel de mais um tijolo. É o que todos esperam de nós. Quantas vezes já me vi acreditando estar liberta, seguindo finalmente um caminho em terreno plano, mas me percebi novamente ecoando o que tentava contestar. Caminho em muralha.

Talvez esta seja uma das maiores dificuldades da Circular; distinguir nossa prática consciente de professor dos hábitos sociais que ecoam em nossa posição de educador. Estes ecos são mais presentes do que imaginamos ou desejamos. Fomos educados a enxergar um espaço muito bem formatado para a figura do professor, e esta imagem de postura, comportamento e poder já me fizeram muitas vezes trair meus ideais e me tornar uma profissional cujas palavras não se encontravam com as práticas. E ainda o fazem. Sair da fôrma é mais difícil do que se imagina.

Mas como ir além da obrigação social?

Bergson procura então analisar mais detalhadamente o sentido concreto da obrigação social. Conforme nota, a obrigação social não nos é imposta de fora como algo que não tenha nada a ver conosco. Bergson defende com propriedade que “cada um de nós pertence à sociedade tanto quanto a si mesmo”. Nossa consciência pode nos revelar, quando mergulhamos em nosso “eu profundo”, que nossa personalidade é original, “incomensurável com as demais e de resto inexpressível”. No entanto, quando permanecemos na superfície do convívio social – e isso é o que se dá em grande parte das vezes –, não conseguimos alcançar da mesma forma o caráter singular de nosso eu e acabamos desenvolvendo mais a sua “parte socializada”; com isso, passamos a enxergar mais do que nos faz parecidos com as outras pessoas e o que cria entre elas e nós uma dependência recíproca. (PINTO, 2010, p. 159)

A Circular é uma proposta que surgiu inicialmente de e para mim. Ela é o meu salto das muralhas por onde andei. Entre as cinco escolas que frequentei, a universidade e dez escolas em que já lecionei, vi meu caminho de aluna, estudante e professora como uma grande montanha-russa. Quando pensava estar no caminho certo, quando acreditava ter encontrado um bom meio para minhas práticas, percebia que apenas tinha caído em mais uma armadilha de meu eu social. Agora, em uma pausa de minhas experiências como professora, posso finalmente as repensar pelo viés da pesquisa, e, com o auxílio de teóricos da educação, artes e psicologia, começo a esboçar uma nova caminhada. Uma maneira de reconciliar meus ideais com minhas práticas educativas.

Ao pensar na Circular, sempre tive em mente que seria uma maneira de enxergar o padrão apadrinhado do que entendo por arte-educação. Ou seja, conseguir uma imagem para desta maneira enxergar a prática educativa. Uma forma de desenhar o caos para que nele me sentisse segura. Queria criar uma fórmula. Um caminho para um fim. Hoje entendo que não existe um fim. Não existe um lugar para se chegar. Tampouco existe conclusão nesta pesquisa.

Percebo que o conforto de um lugar-destino não passa de uma armadilha. E talvez aqui esteja minha maior percepção nesta caminhada; enquanto estiver incomodada, enquanto questionar e repensar meu caminho, estarei onde desejo chegar. No desconforto de uma caminhada infinita. De uma caminhada espiralada.

opções
espiralada
não é o lugar
caminhada infinita
que é o que
desejo chegar
não é o que
sou meu
opções
enquanto
enquanto estiver

FIGURA 15: CONTÍNUO

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais.** Campinas: Verus, 2014.
- ANTUNES, C.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola.** Campinas: Papirus 7 mares, 2014.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M.; (ORG.). **Arte-Educação: Leituras de subsolo.** São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. D.; (ORG.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BARRENECHE-CORRALES, J. O método autobiográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida. **Fazendo Gênero - Corpo, Violência e Poder,** Florianópolis, v. 8, p. 1-7, agosto 2008.
- BELCHIOR. **Velha Roupa Colorida.** [S.I.]: Phonogram Inc., 1976.
- BELLO, M. M.; BELLO, P. C. M. **Artes:** 9º ano, 8º série. Curitiba: Positivo, 2009. (Apostila - Livro do Professor).
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2013.
- CHAGAS. **Se não existisse o Sol.** São Luis: [s.n.].
- CUNHA, M. V. D. **John Dewey:** Uma filosofia para educadores em sala. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** Desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. **Fomos maus alunos.** Campinas: Papirus, 2013.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- DUVE, D. T. **Fazendo escola (ou refazendo-a?).** Chapecó: Argos, 2011.

- FINI, M. I. et al. **Caderno do Professor**: Arte, ensino médio - 1^a, 2º bimestre / Secretaria de Educação. São Paulo: SEE - Secretaria Estadual de Educação, 2008. (Apostila).
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos**: novas diretrizes para a educação no século XXI. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- GIL, G. **Copo Vazio**. [S.l.]: [s.n.], 1974.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, L. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uam história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Compania das Letras, 2001.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MINISTÉRIO da Educação. **Portal do MEC**, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 05 outubro 2016.
- PACHECO, J. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PACHECO, J. **Escola da ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PACHECO, J. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.
- PENTEADO, M. H. **No reino perdido do Beleléu**. São Paulo: Ática, 2011.

PILLAR, A. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Penso, 1995.

PILLAR, A.; (ORG.). **A Educação no olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINTO, T. J. S. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

PORTAL MEC. **Entendendo o Pacto**, 2014. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 09 nov. 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução de Frei Beto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

WATER, R. **Another Brick in the Wall**. Columbia (US): Pink Floyd Music Publishers Ltd, 1979.

WELLER, W.; PFAFF, N.; (ORG.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.