



# **EXPERIÊNCIAS DE DENTRO E DE FORA**

O QUE A UNIVERSIDADE PODE  
APRENDER COM A ESCOLA?

Francione Oliveira Carvalho  
Olga Maria Botelho Egas  
(Orgs.)



**MIRADA**  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM VISUALIDADES,  
INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

EXPERIÊNCIAS DE  
DENTRO E DE FORA  
O QUE A UNIVERSIDADE PODE  
APRENDER COM A ESCOLA?



**MIRADA**  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM VISUALIDADES,  
INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE



Batuque é o nome dado a um projeto editorial que foi idealizado e gestado sob o timbre de muitas sonoridades e de muitos tambores, e que se coloca à mão como um instrumento de disseminação de ideias e reflexões que possam oferecer resistência, esperanças e provocações ao pensamento, às palavras e aos sentidos. Batuque apresenta-se como um projeto com tom de catarse. É um espaço destinado a expurgos narrativos que querem afastar a ameaça que se faz a toda narrativa possível, buscando ser intervenção em um mundo que nos asfixia de muitos modos, sob as sombras de cores pálidas que se tornam endêmicas e ameaçam hoje e amanhã. É preciso tambor, batar, resistir. Fala!

**Projeto Editorial Batuque**  
scoralick@yahoo.com.br

---

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

370

E96 Experiências de dentro e de fora : o que a universidade pode aprender com a escola?  
/ Francione Oliveira Carvalho, Olga Maria Botelho Egas (Orgs.). – Rio de Janeiro :  
Batuque ; Juiz de Fora, MG : Mirada, 2021.  
165 p. : il.

Coletânea que reúne pesquisas que atravessam as fronteiras entre a escola e a universidade, apresentando resultados e análise além de gráficos e tabela, incluindo experiências próprias e fundamentadas em vasta bibliografia.

ISBN 978-65-00-25119-7

1. EDUCAÇÃO. 2. EDUCAÇÃO E ARTE. 3. FORMAÇÃO DOCENTE. 4. ENSINO E APRENDIZAGEM.  
I. Carvalho, Francione Oliveira, org. II. Egas, Olga Maria Botelho, org.  
II. Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente.

CDD 21a. Ed.

---

Ficha catalográfica elaborada por Naira Silveira – CRB-7 6250

É proibida a reprodução impressa e eletrônica deste documento para fins comerciais. Autoriza-se a reprodução, total ou parcial, por processos fotocopiadores e eletrônicos, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, com a identificação completa da fonte.

EXPERIÊNCIAS DE  
DENTRO E DE FORA  
O QUE A UNIVERSIDADE PODE  
APRENDER COM A ESCOLA?

Francione Oliveira Carvalho  
Olga Maria Botelho Egas  
(Orgs.)

2021



#### **Líderes:**

Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho

Profa. Dra. Olga Maria Botelho Egas

#### **Pesquisadores:**

Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Prof. Dr. Flavio Américo Tonnetti

Profa. Dra. Christine Silmor

Profa. Ma. Thalita de Cassia Reis Teodoro

Prof. Me. Leandro de Souza Silva

Profa. Ma. Renata de Oliveira Domingues Luiz

Profa. Ma. Carmem Lúcia Altomar Mattos

Prof. Me. Luiz Roberto do Nascimento

Profa. Ma. Michelle Netto Luiz

Prof. Es. Frederico Marcelo Crochet

Profa. Es. Lúgia Gonçalves Costa

Prof. Es. Cláudio Melo

Daniela Schullios Dell'Isola

Edmar Cassimiro Pedro

Iúna Hermínio de Paula

Lucas Roberto Caetano da Silva

Lívia Coimbra Viana

Karina Orquidia da Silva Santos

Karina Pereira da Silva

Maria Luiza Pereira De Bonis Aro

Matheus Assunção (Terra Assunção)

Nathalia Serra Antunes

Paula Duarte Souza

Paula Lopes Silva

#### **Conselho Editorial**

Diego dos Santos Reis (UFPB) · Elaine Patrícia Grandini Serrano (UNESP) · Erick Orloski (UFES) · Flavio Américo Tonnetti (UFV) · Francione Oliveira Carvalho (UFJF) · João Paulo Baliscei (UEM) · Maristela Sanches Rodrigues (IFSP) · Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UEJF) · Marko Synésio Alves Monteiro (UNICAMP) · Maurício Cardoso (USP) · Olga Maria Botelho Egas (UEJF) · Pedro Augusto Dutra de Oliveira (CAP-UEJF) · Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL) · Sandra Regina Chaves Nunes (FATEC/FAAP) · Silvana Nascimento (USP) · Stela Maris Sanmartin (UFES) · Vinícius Stein (UEM)

#### **Editoração, projeto gráfico e capa:** Spaceship Comunicação

Carmem Lúcia Altomar Mattos

Hamilton Ferpa

#### **Logotipo Mirada**

Carmem Lúcia Altomar Mattos

Hamilton Ferpa

Contato: [mirada.ufjf@gmail.com](mailto:mirada.ufjf@gmail.com)

# SUMÁRIO

CRUZAMENTOS ENTRELAÇADOS DE VOZES E E... E... E...	7
<i>Mírian Celeste Martins</i>	
MIRADAS EM AZUL: UM ENSAIO VISUAL	12
<i>Karina Orquidia</i>	
<i>Leandro Souza</i>	
<i>Lígia Gonçalves Costa</i>	
<i>Olga Maria Botelho Egas</i>	
EXPERIÊNCIAS DE DENTRO E DE FORA – O QUE A UNIVERSIDADE PODE APRENDER COM A ESCOLA?	22
<i>Francione Oliveira Carvalho</i>	
<i>Olga Maria Botelho Egas</i>	
O TEMPO EM VÁRIAS VOZES	36
<i>Francione Oliveira Carvalho</i>	
<i>Cláudio Melo</i>	
MOVIMENTANDO AS ESTRUTURAS: COMO O ENSINO DE ARTE HABITA A ESCOLA?	57
<i>Karina Pereira da Silva</i>	
OLHARES, GESTOS E SONS: REFLETINDO SOBRE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NO CAMPO DAS ARTES	63
<i>Pedro Augusto Dutra de Oliveira</i>	
<i>Lígia Gonçalves Costa</i>	
<i>Paula Duarte Souza</i>	
CONVERSAS ENTRE JOHN DEWEY, PAULO FREIRE E O QUE APRENDEMOS COM AS EDUCANDAS E OS EDUCANDOS	76
<i>Maria Luíza Pereira De Bonis Aro</i>	
<i>Nathalia Serra Antunes</i>	

FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA ESCOLAR	<b>93</b>
<i>Pedro Augusto Dutra de Oliveira</i>	
<i>Renata de Oliveira Domingues Luiz</i>	
<i>Marcus Vinícius Medeiros Pereira</i>	
<i>Luiz R. do Nascimento</i>	
CRIANÇAS VIRADAS: UM ENSAIO VISUAL	<b>114</b>
<i>Terra Assunção</i>	
<i>Iúna Hermínio de Paula</i>	
"CRIANÇAS VIRADAS"	<b>118</b>
<i>Iúna Hermínio de Paula</i>	
<i>Matheus Assunção (Terra Assunção)</i>	
A PRECARIZAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA	<b>123</b>
<i>Flavio Américo Tonnetti</i>	
<i>Olga Maria Botelho Egas</i>	
POSFÁCIO	<b>138</b>
AS VOZES, OS CORPOS E OS AFETOS DA PESQUISA ...	<b>141</b>
REFERÊNCIAS	<b>154</b>
AUTORES	<b>162</b>

# CRUZAMENTOS ENTRELAÇADOS DE VOZES E E... E... E...

Mirian Celeste Martins<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP.



A árvore é filiação. Mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

Alianças. É disso que nasce este livro que com prazer e honra abro aos leitores a partir de minha própria leitura. Da leitura, a cartografia marca a conjunção “e... e... e...” que lança os objetivos iniciais da pesquisa para um rizoma de vozes que se cruzam e se entrelaçam nos textos que delas partem nos aproximando das questões-chave que se espriam em miradas múltiplas. Experiências de dentro e de fora trazidas a nós pelo MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF, organizada por Olga e Francione nos convidando ao mergulho, capítulo por capítulo...

Mergulhamos no azul para iniciar uma aventura que busca atravessar as fronteiras entre a escola e a universidade para enlaçar em um território elástico, poroso, generoso. Neste convite azul antevemos olhares atentos, como aquele que fotografa as letras escritas nos pés de duas mesas testemunhando as passagens por este mundo escolar que cola em nossa pele.

Adentramos na pesquisa por Olga e Francione que nos revelam bastidores de uma inquietação que se inicia em 2017 e se espriam na pergunta: *O que a sua escola faz para potencializar os encontros com a arte e com a cultura, tanto de seus alunos quanto da comunidade escolar em geral?* Das mais de 150 escolas a pesquisa se adequa as possibilidades reais e cinco são envolvidas assim como 11 professoras e professores num território que expõem cinco eixos. *Um cruzamento de vozes* tece os textos urdidos por duplas e pequenos grupos adensando análises e reflexões. Assim o convite para a leitura já conquistou o leitor. O que será possível perceber da aprendizagem da universidade tendo como mirada a escola?

Convite aceito e a surpresa vem da bela imagem *O relógio da escola* de Robert Doisneau. Tive uma mala igual à do primeiro menino e vejo na parede desenhos comuns aos de hoje, com uma linha de céu e a linha da terra. Meninos com braços cruzados à espera? O que se move é o pequeno menino com seu lápis no ar e o seu olhar que nos leva ao relógio. São 11h25. Término da jornada? A fluidez do tempo que também se revela nas

epígrafes iniciais dá corpo às reflexões de Francione e Claudio: o tempo sempre em movimento e ressignificação, o tempo da suspensão; do reconhecimento; da precarização; da arte na escola. As vozes dos professores se encontram com as vozes de tantos estudiosos e nos movem para refletir sobre as culturas e a diversidade das narrativas tornadas visíveis pelas vozes e pelos documentos citados.

Entre “*gambiarra e improvisos*”, Karina desvela como o ensino de arte habita a escola entre espaços improvisados que ganham uma máscara de desvalorização. Entretanto, reconhecendo a escola como espaço vivo, professores e professoras criam espaços, performam ações, movimentam as estruturas, especialmente quando a gestão reconhece e apoia as múltiplas aprendizagens reconhecendo “*a escola como um laboratório, um lugar de experimentar com autonomia*”.

Pedro, Lígia e Paula pinçam das vozes recolhidas nessa potente pesquisa o diálogo dos sons - e descobrimos uma escola que tem rádio; o diálogo do gesto - com “*pé no chão, mão na mão*”, a interação que move os corpos; o diálogo do olhar – “*olho no olho*” entre tantos possíveis olhares; a criação em diálogo – e os “*intérpretes-criadores*” ouvem “*Vamos construindo juntos*”. Somos seres babilônicos como nos ensina Larrosa (2004) e só o diálogo possibilita a escuta. Temos de nos calar para ouvir sons, gestos, olhares, vozes provocando contatos – palavra mágica na duplicidade de tocar e ser tocado.

O que você aprende com os alunos? Foi esta a questão que Maria Luiza e Nathalia se propuseram a analisar neste jogo que a pesquisa lançou de olhar e reolhar as respostas das professoras e professores entrevistados. E, nos oferecem vozes que trazem tantas potencialidades para com elas aprendermos. Pois bem, elas criam uma espécie de cartografia, aprofundando o olhar sobre respostas que pareciam vagas a um primeiro olhar, como: “*Eles me ensinam sentimentos muito profundos de amor pelas coisas e de afeto, de raiva, de revolta*”; “*Eles me ensinam a profunda experiência de realidades que as vezes me são distantes*”. Desvelam assim a afetividade na interação *do-discente* como diria Paulo Freire, atentas também às experiências e circunstâncias reais como nos ensina John Dewey, ambos educadores trazidos para nos presentear com palavras e imagens com suas fontes e ênfases nessa provocadora reflexão.

A música e seu ensino é o foco de Pedro, Renata, Marcus e Luiz. O “*habitus conservatorial*” e suas ressonâncias na Licenciatura em Música e

a prática musical nas escolas de Ensino Básico, muitas vezes esvaziadas “de seus conteúdos musicais específicos e refém de outras práticas escolares”, são problematizadas a partir das vozes dos professores envolvidos. “*Eu falei ‘Ok! Eu ensaio quadrilha, faço festinha pra mãe, mas vocês vão me deixar trabalhar do meu jeito também’*”. Este, entre outros pronunciamentos, atesta a dicotomia entre o que é ensinado nos conservatórios e que se conservam em cursos universitários como conhecimento específico e as demandas da escola, a dicotomia entre teoria e prática. Valorizando uma educação musical humanizadora, dialógica e crítica o texto amplia o entendimento da música como prática social

Crianças viradas, ensaio visual e texto, explodem um tema complexo aparentemente invisibilizado na pesquisa. Iúna e Terra/Matheus expõem suas infâncias reinterpretadas hoje e aprofundam seus dizeres no texto. Como leitores, talvez a compreensão do ensaio visual seja melhor capturada pelas palavras, mas provoca a releitura de um e de outro, em idas e voltas, no jogo de buscar compreender algo que ainda cutuca o não-saber. Abre-se aqui uma dobra.

As vozes se cruzam uma vez mais para apontar a precarização do professor artista. Flávio e Olga deixam ver feridas que perpassam as políticas públicas; a modalidade de contratação temporária “a título precário” excluindo direitos trabalhistas e os substituindo pela instabilidade e o trabalho como um “bico”; a desvalorização da profissionalização docente e da necessária formação continuada, além da necessidade de aceitar múltiplos cargos para garantir seu sustento. Por outro lado, apontam grandes desafios na gestão e nos projetos políticos pedagógicos, nem sempre alinhados com as expectativas coletivas que sempre se movimentam. E que movimentam também uma não resolvida questão da diversidade de linguagens: impossível a formação nas quatro linguagens artísticas presentes na escola - Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Docentes isolados dentro de suas próprias disciplinas. Não à polivalência parece ser o grito mais comum por parte de professores e universidades, mas e a escola? Quais as tensões quando não há espaços adequados e ausência de materiais? As respostas pipocam por toda a pesquisa por meio das 88 vozes que se fizeram ouvir de 11 entrevistadas/os envolvendo as áreas de artes visuais (quatro), teatro (três), música (duas) e dança (duas). Que sorte para nós leitores termos vozes presentes de todas as linguagens!

Por fim, como uma bela surpresa, as nove entrevistadas e os dois entrevistados se apresentam como vozes, corpos e afetos da pesquisa. Parece até que nos tornamos próximos... E a curiosidade nos faz pular direto para conhecer os outros autores. Entrevistados e autores visivelmente atentos às suas próprias formações contínuas no mundo acadêmico também.

A listagem das referências é longa e se organiza a nos convidar outras tantas leituras, mas com certeza são buscadas enquanto lemos os textos, na ânsia de conhecer fundamentações desta pesquisa potente e provocadora de novos pensares.

- Eu acho que a escola tem mais a ensinar para universidade do que a universidade para a escola. Eu me formei e a gente sai da faculdade achando que a gente sabe de tudo (64ª voz).

Concordo com esta voz, entremeada por tantas outras. E posso afirmar depois de estudar todo este belo livro que me encantou, que todos aprendemos com esta pesquisa que nos ensina também um modo de análise que foge de gráficos e tabelas e nos coloca a viver a experiência de dentro dela com vozes que se entrelaçam lançando nossa mirada para perspectivas múltiplas. Que venham outras miradas!

## REFERÊNCIAS:

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

# MIRADAS EM AZUL: UM ENSAIO VISUAL<sup>1</sup>

*Karina Orquidia*

*Leandro Souza*

*Lígia Gonçalves Costa*

*Olga Maria Botelho Egas*

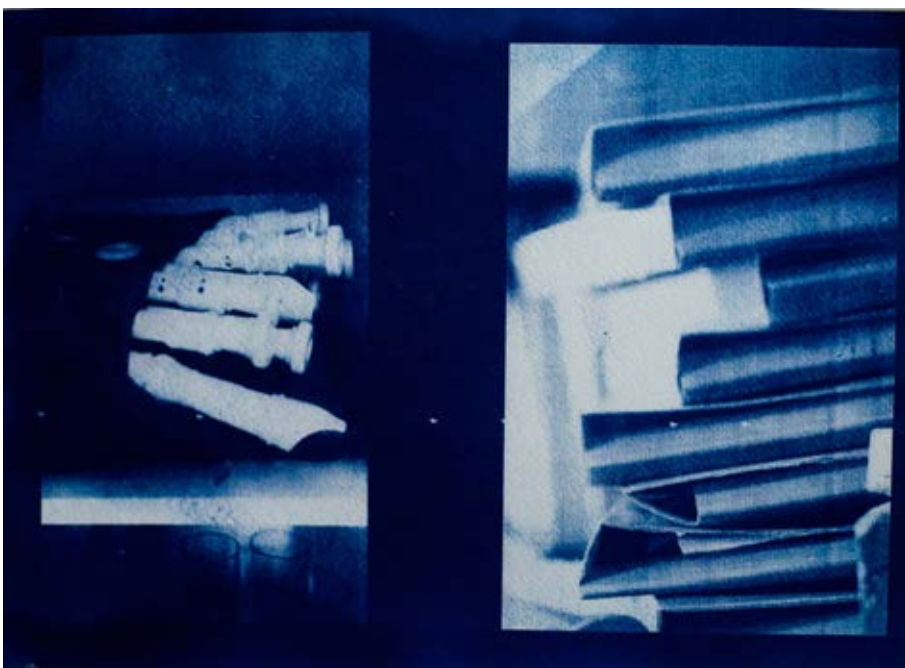
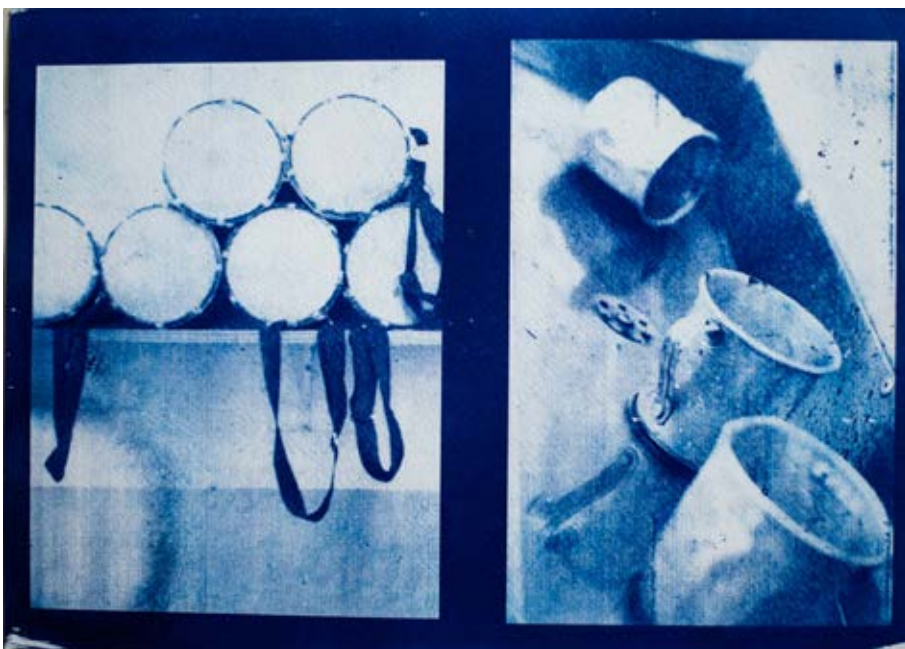
Sobre o papel há um chão  
Território de aprender  
Tem cheiro de abstrair  
E mãos de conduzir

Nos contornos da dúvida  
A resposta, em processo,  
Vem no fazer, no olhar  
Em miradas com textura, forma e sabores  
Tem gente, lugar, então, arte

É azul, mas também é cinza,  
Preto, branco, multicolorido  
Se está na vida,  
Está na escola

---

<sup>1</sup> Ensaio visual com cianotípias. Cianotípias sobre papel de aquarela 300 g/m<sup>2</sup> 14,8 x 21,0 Rio de Janeiro - RJ / Juiz de Fora - MG Agosto a outubro de 2020. Arquivo do Grupo de Pesquisa.





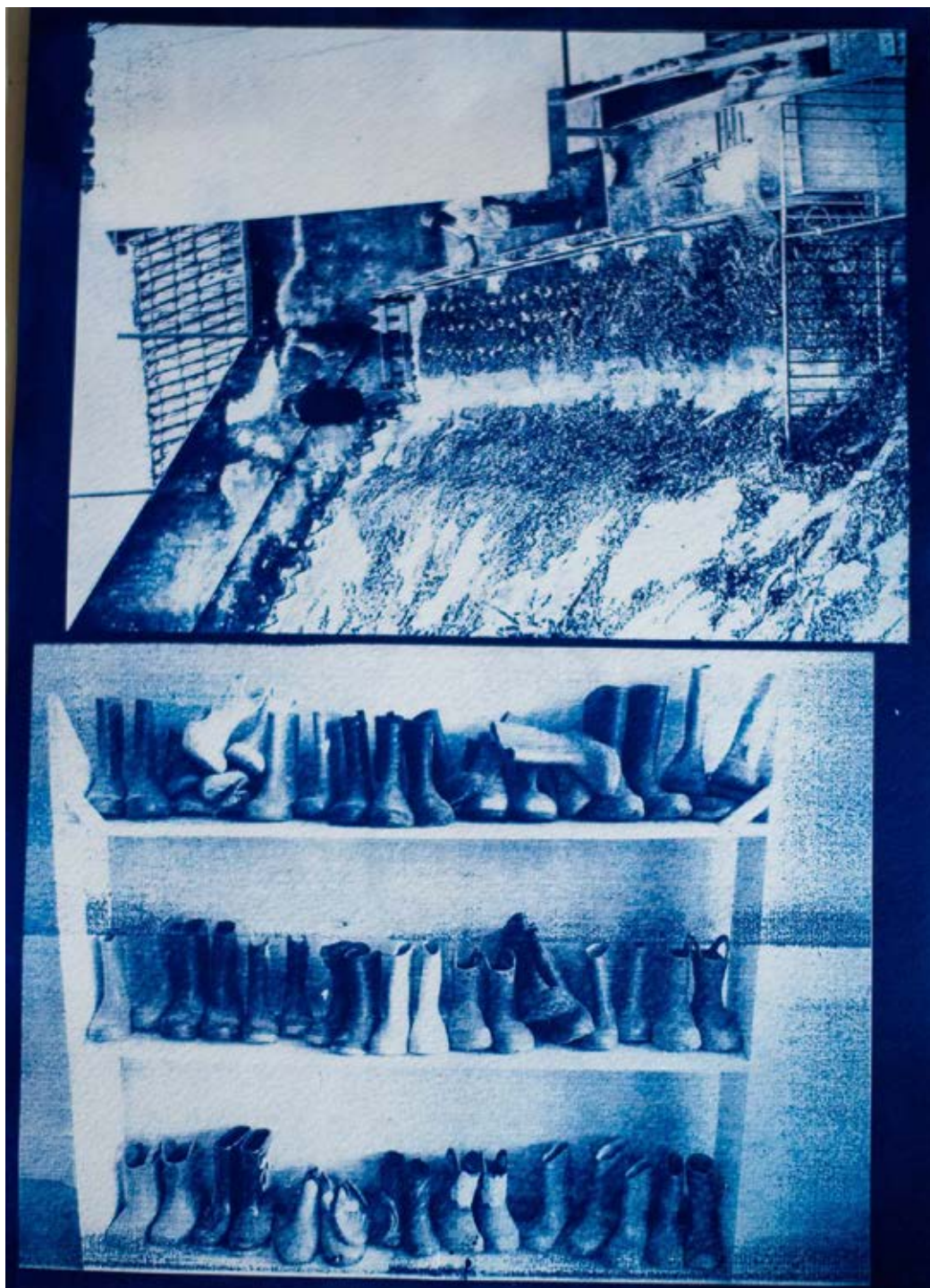




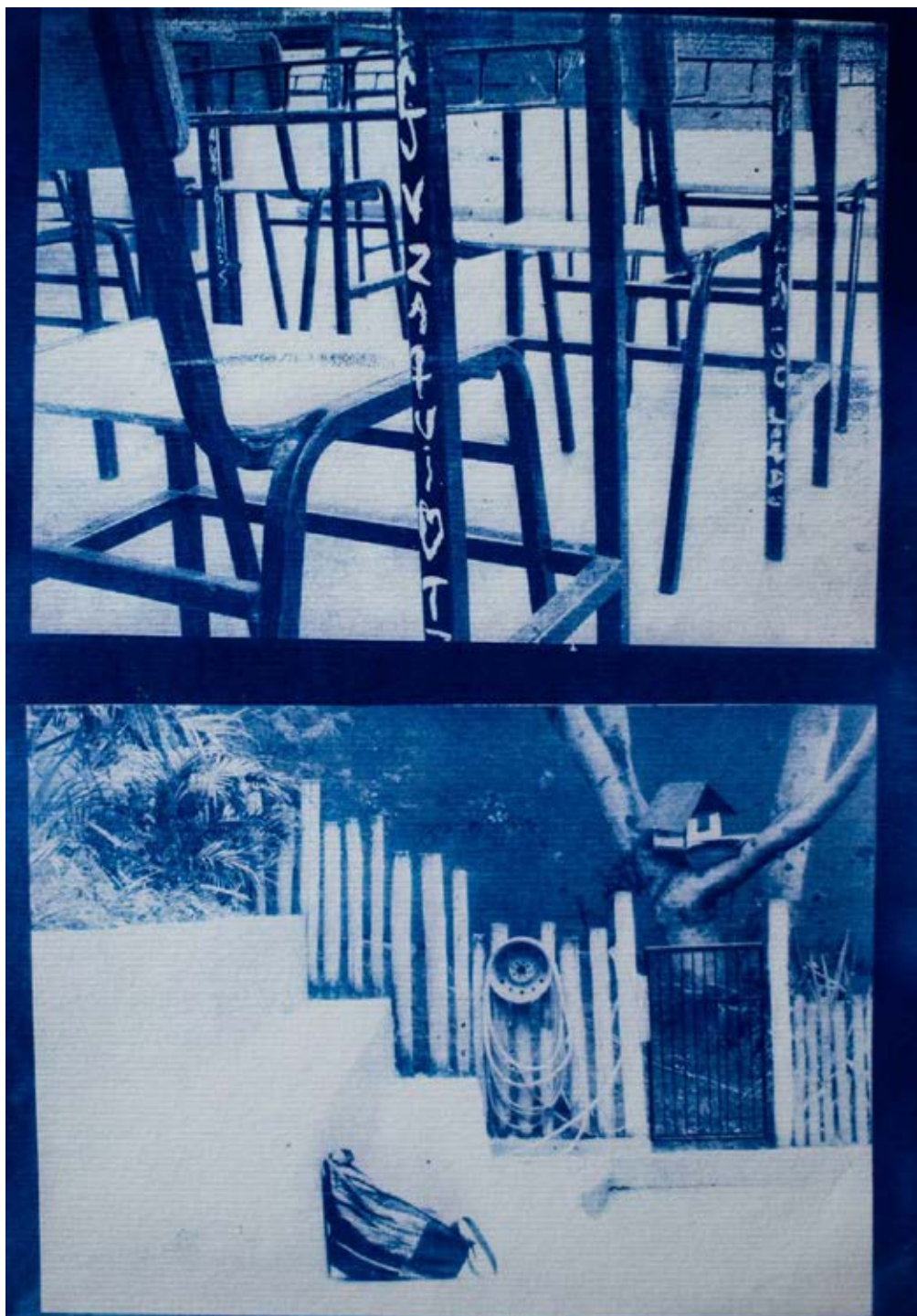












# EXPERIÊNCIAS DE DENTRO E DE FORA – O QUE A UNIVERSIDADE PODE APRENDER COM A ESCOLA?<sup>1</sup>

*Francione Oliveira Carvalho*  
*Olga Maria Botelho Egas*

## INTRODUÇÃO

É recorrente o discurso de que a universidade muitas vezes se afasta do cotidiano e da realidade das escolas, ao mesmo tempo em que a universidade alega que os conhecimentos produzidos no seu interior não chegam ou não impactam as práticas vivenciadas nas escolas. Independente das lacunas ou dos fatores que legitimam estes discursos uma constatação é real, há um distanciamento entre o que se produz e o que se vive em ambos os espaços. Tanto a escola quanto a universidade produzem conhecimento e

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi apresentado e publicado nos Anais do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil/ 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores, realizado na cidade de Manaus em 2019.

criam maneiras próprias de ser, estar e pensar. Entretanto, é mais comum vermos ações ou falas que colocam a universidade e a escola em lugares diferentes, como se a primeira tivesse que iluminar a segunda, como se o conhecimento produzido na escola não tivesse o mesmo valor que o acadêmico. Para problematizar essa questão, o MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente desenvolveu nos últimos três anos a pesquisa *Experiências de dentro e de fora - O que a universidade pode aprender com a escola?*

A investigação procurou tensionar estes discursos e valorizar os conhecimentos e as experiências que são criados nas e pelas escolas, tais como: estratégias e práticas pedagógicas; metodologias reinventadas; maneiras próprias de se apropriar dos espaços internos e externos à escola; vínculos criados com as comunidades onde estão inseridas; abordagens que valorizem as diversidades; formas de ocupar as paredes, muros e quadros; trabalhos colaborativos e interdisciplinares; inserção das/dos alunas/os no cotidiano das escolas; apropriações dos territórios da arte e da cultura (MARTINS, 2011) e professores que fazem diferença. Os objetivos da investigação foram identificar práticas e ações pedagógicas geradas pelas escolas que podem ajudar a compreender como elas percebem a educação, a arte e a cultura; refletir sobre o que a universidade pode aprender das experiências gestadas por elas; identificar os temas, as metodologias e as questões valorizadas pelos profissionais de arte, ou, silenciadas pelas escolas, tais como as questões de gênero e sexualidade.

A investigação foi iniciada no segundo semestre de 2017. Neste texto, pretendemos apresentar seus objetivos, seu percurso e desafios metodológicos e indicar algumas questões importantes surgidas no trabalho de campo e que serão aprofundadas nos diversos textos que compõem esta obra.

O MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa é vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e é formado por pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes, técnicos e membros da comunidade. Ele propõe desenvolver estudos, reflexões, investigações e ações de extensão que problematizem o impacto das múltiplas visualidades nos processos educativos e na formação do professor. Num mundo visualmente complexo como o contemporâneo, as imagens devem ser pensadas como



cruzamentos de linguagens, saberes, tradições e experiências e a formação docente, como um território mediador que convoque a atitude necessária à compreensão dos diversos elementos da arte e da cultura na contemporaneidade. O grupo possui três linhas de pesquisa, e nesse projeto de pesquisa todas estão envolvidas: 1. Diálogos interculturais na arte e na educação; 2. Arte na Pedagogia; 3. Múltiplas visualidades na (da) escola.

## DESENVOLVIMENTO

O projeto de pesquisa *Experiências de dentro e de fora - O que a universidade pode aprender com as escolas?* foi construído de maneira colaborativa e ganhando contornos à medida que o grupo foi refletindo sobre a melhor estratégia para atingir os objetivos delineados. O primeiro desafio foi definir os critérios de seleção das escolas e das/os professoras/es que participariam da pesquisa. Como chegaríamos às escolas? Quais parâmetros indicariam que as escolas desenvolviam bons trabalhos de arte? Somente profissionais de artes visuais seriam acolhidos ou investigaríamos a atuação das/dos professoras/es de música, teatro e dança? Fariamos um recorte de série ou idade? A pesquisa seria feita na rede pública e privada? Dividiríamos as escolas por região para ter uma visão ampla de toda a cidade investigada e, ao mesmo tempo, perceber as especificidades territoriais?

Definimos que a pesquisa seria centrada nas escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais; englobaria estudantes do Ensino Fundamental e Médio; professoras/es especialistas que atuam na disciplina de Arte, independente da área de formação. Inclusive, seria possível a partir dessa escolha perceber como se dá a presença e a efetivação das linguagens de artes visuais, teatro, música e dança nas escolas. A presença de pesquisadores de todas essas áreas no grupo, nos deu segurança para fecharmos o recorte.

Concluimos que no primeiro momento da pesquisa que seria mais interessante que as escolas e professoras/es nos indicassem os critérios que utilizavam para avaliar seus trabalhos e a compreensão que tinham sobre a presença da arte nas escolas, ao invés de impormos uma compreensão de en-

sino e aprendizagem prévia. A partir desse retorno, refletimos sobre a continuidade da pesquisa. Dessa forma, decidimos naquele momento, entrar em contato via e-mails com as 102 escolas municipais e as 49 escolas estaduais atuantes na cidade. Entretanto, antes de enviarmos as mensagens acionamos a diretoria municipal e a regional estadual para apresentarmos o projeto de pesquisa e fidelizarmos a parceria. Foi acordado com ambas as redes que participaríamos dos encontros de formação continuada das/dos diretoras/res escolares para que pudessemos apresentar o projeto e, somente depois dessa etapa, encaminharíamos o e-mail convite da pesquisa às escolas. Porém, essa ideia só foi efetivada com a rede municipal, já que a estadual após diversas conversas iniciais alegou outras prioridades naquele momento, não podendo com isso dar a atenção necessária ao projeto de pesquisa. Para garantir o recebimento dos e-mails enviados às instituições municipais, telefonamos para as escolas comunicando sobre o envio da mensagem.

---

Saudações

Nós pesquisadores do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF gostaríamos muito que a sua escola participasse da pesquisa que iniciamos. Ela visa reconhecer o trabalho que é realizado nas instituições públicas da cidade de Juiz de Fora. Inicialmente, só precisamos que, em nome da escola que você dirige, nos encaminhe até o dia 30/09 a resposta para a questão abaixo: O que a sua escola faz para potencializar os encontros com a arte e a cultura tanto de seus alunos como da comunidade escolar em geral?

Esperamos contar com sua colaboração.

Abraços parceiros

Francione Carvalho

---

Acreditávamos que após a acolhida e a apresentação do projeto de pesquisa aos diretores receberíamos um número expressivo de respostas. Pensávamos em dividir as escolas a partir das 7 diretorias de ensino da cidade: Norte, Nordeste, Leste, Sul, Oeste, Rural e Centro. Porém, após o prazo de 15 dias tivemos apenas uma resposta:

---

Prezados, boa noite!

Nossa escola fica imensamente feliz em poder participar e contribuir com a pesquisa desenvolvida por vocês. Primeiramente, torna-se importante salientar que nossa escola se situa em uma comunidade extremamente carente e desassistida pelo poder público, no bairro Caiçaras, o qual tem somente nossa instituição como ponto de referência em todos os aspectos culturais, artísticos e sociais. Como trabalhamos com projeto, trimestralmente a escola promove eventos abertos à comunidade, como culminância do trabalho desenvolvido pelos professores durante esse período. Aliado a isso, sempre realizamos passeios periódicos com nossos alunos em eventos pré-determinados pela equipe pedagógica e pelos professores, dentre eles, visitas a teatros, museus, cinema, cidades históricas e pontos turísticos. Temos uma viagem anual de formatura do quinto ano que acontece geralmente em Tiradentes ou Petrópolis e do nono ano na cidade do Rio de Janeiro, onde já fomos ao Cristo Redentor, ao museu de História Natural e ao Zoológico Municipal e esse ano pretendemos ir ao Museu do Amanhã. Infelizmente, devido ao escasso investimento do governo na educação pública do nosso país, ficamos limitados em recursos financeiros, pois gostaríamos de realizar um número muito maior de atividades, principalmente as que transpõem os limites do bairro.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição.

Att.

Diretora Escolar 1

---

Numa segunda tentativa, encaminhamos um novo e-mail às escolas. Nessa empreitada tivemos 7 retornos, porém só um positivo:

---

Prezados,

Desculpe-nos a indelicadeza de não ter respondido anteriormente, mas estou só na direção e muito sobrecarregada. É com imenso prazer que gostaríamos de participar da pesquisa. Nossa escola possui uma longa tradição na aproximação da arte com a cultura e já respondendo sua questão: “O que a sua escola faz para potencializar os encontros com a arte e a cultura tanto de seus alunos como da comunidade escolar em geral?”

---

---

Digo resumidamente, que a arte e a cultura estão intimamente ligadas na organização curricular de todos os alunos quando assumimos a disciplina artes integradas com os Estudos Antropológicos para os alunos da Educação Infantil ao 3º ano, e Artes e Estudos Antropológicos como disciplinas curriculares distintas para as turmas do 4º ao 9º ano. Nestas propomos discussões que muitas vezes partem das relações com o belo e o estético ou culminam neles. Propomos discussões em torno das mais variadas expressões culturais como: indígenas, africanas, pré-colombianas e outras nas suas mais diversas manifestações. Possuímos um rigor com o processo de criação no sentido de não ofertar ao aluno modelos estereotipados. Exploramos o desenho livre, às vezes com intervenções a partir do desenho de um aluno ou até mesmo releituras de obras de arte. A escola possui um grande acervo destes materiais à disposição para consulta. Confesso que aqui fui muito sucinta, mas desde já os convido para conhecer nosso trabalho.

Com respeito,  
Diretora Escolar 2

---

As outras 6 respostas sucintas tiveram o mesmo conteúdo:

---

Boa tarde!  
Agradecemos o convite, mas no momento não iremos participar.  
Atenciosamente,  
Diretora Escolar 3

---

A não resposta das escolas ao nosso convite revelou muitas questões, tais como a necessidade de revisão da investigação; a falta de compreensão dos diretores da pergunta lançada e do que esperávamos dela; o não reconhecimento das práticas educativas, culturais e artísticas presentes em suas instituições; o cotidiano e a rotina atribulada das escolas impede a abertura para novas ações e projetos; o receio de que a escola e o trabalho desenvolvido se tornasse objeto de crítica; entre diversos outros fatores. Contudo, resolvemos nos debruçar sobre como resolveríamos esse impasse, ou seja, como chegaríamos às escolas?

Decidimos inserir as duas instituições que responderam positivamente ao convite e, agregar escolas que são conhecidas na cidade devido aos projetos que desenvolvem, ou que acolhem os estágios supervisionados e projetos de extensão mantidos pela universidade, e ainda, outras indicadas por membros do grupo de pesquisa. É importante mencionar que a primeira escola que respondeu ao nosso e-mail não participou da pesquisa, pois todas as tentativas de agendamento de visitas não tiveram sucesso. Acreditamos que isso aconteceu porque houve uma mudança na direção da escola, a profissional que havia respondido a nossa mensagem já não exercia mais o cargo de diretora. Essa situação apontou algo que ao longo da pesquisa foi ficando muito nítido, a importância da gestão escolar ter ampla visão da educação, da arte e da cultura. Outra constatação foi a descontinuidade de projetos e ações quando um diretor ou um/a professor/a muda de escola, como se os projetos fossem exclusivos dos profissionais envolvidos e não de toda a comunidade escolar.

A preocupação inicial em relação ao critério que adotaríamos para definir quais escolas realmente participariam da pesquisa de campo foi sanada devido ao número de escolas que aceitaram acolher a pesquisa. No total tivemos a sinalização positiva de 5 instituições, três municipais e duas estaduais: Escola Municipal Bom Pastor, Escola Municipal José Calil Ahouagi, Escola Municipal Santos Dumont, Escola Estadual Francisco Bernardino, Escola Estadual São Vicente de Paulo.

Na primeira visita às escolas, membros do grupo de pesquisa foram recebidos pelas/os gestoras/es. Nessa ação foi apresentada a proposta da investigação, sanado dúvidas e realizada uma conversa com a direção sobre os projetos desenvolvidos na instituição; a proposta pedagógica; o público que a escola acolhe e a relação da escola com o bairro onde ela está localizada; os maiores desafios e conquistas vivenciadas pelas escolas até o momento; a quantidade de professoras/es de Arte na escola e a compreensão das gestoras/es sobre a presença da arte e da cultura no cotidiano escolar. Nessa visita foram realizados os primeiros registros fotográficos e em vídeo dos diversos espaços da escola, das inscrições visuais e das produções dos estudantes, como também uma aproximação das/os professoras/es de arte que atuavam na escola. A visita era finalizada com a questão: *O que a sua*

*escola faz para potencializar os encontros com a arte e com a cultura, tanto de seus alunos quanto da comunidade escolar em geral?*

Algumas questões surgidas nesse primeiro contato: o reconhecimento da importância das escolas para a comunidade onde estão inseridas, a percepção de que a arte não está apenas nas aulas de Arte; compreensões ingênuas sobre a função da arte na escola; a ênfase num “produto” final a ser exposto, a valorização das festividades e eventos na aproximação da escola com a comunidade; a arte como “embelezadora” da escola e o desconhecimento do que é realizado efetivamente nas aulas de Arte. Contudo, isso não significou que todos esses elementos surgissem juntos numa mesma instituição ou que o trabalho que é realizado, não é interessante. Essas questões apontam que mesmo quando existe uma proposta curricular onde a arte e a cultura estejam presentes, ainda há a necessidade de conectar melhor todos os agentes que atuam e transitam nas escolas, pois o cotidiano escolar acaba esgarçando a possibilidade de um trabalho colaborativo que vá além de ações pontuais e marcadas no calendário letivo.

A segunda visita às escolas foi para entrevistar os professores e as professoras de Arte que se disponibilizaram a conversar com o grupo de pesquisa. Em algumas escolas tivemos que retornar diversas vezes para conseguirmos registrar todas as entrevistas. Elas foram gravadas, fotografadas e realizadas a partir de um roteiro semiestruturado. Ele apontava para temas que gostaríamos de aprofundar. No entanto, durante a conversa gravada, outros aspectos interessantes apontados pelas/os professoras/es foram incluídos.

#### 1. Sobre o (a) entrevistado (a)

- » Você poderia se apresentar? (Nome, idade, cidade que nasceu, área da arte que atua)
- » Como você se tornou professor? (Objetivo: saber da origem do (a) professor (a), sua formação, sobre as escolas onde atuou, saber se produz arte);
- » Quais são suas expectativas na carreira?
- » Você se vê professor (a) durante muito tempo? Por quê?
- » O que você faz quando não está trabalhando? (Práticas culturais, frequência a eventos culturais)

2. Sobre a escola, a docência e a compreensão da arte na escola
- » Como você chegou a essa escola?
  - » Fale sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.
  - » Como é pensado o ensino de arte na escola? (Currículo, metodologia, avaliação, projetos, parcerias, linguagens da arte)
  - » Você participou da construção da proposta de arte da escola?
  - » Como você a vê? E se coloca em relação a ela?
  - » A sua prática artística interfere na sua prática pedagógica?
  - » Você considera a sua prática pedagógica como artística? Por que?
  - » O que você tem vontade de fazer na escola?
  - » Quais espaços você ocupa na escola?
  - » O que os/as alunos/as ensinam para você?
  - » Como você se descreveria enquanto professor (a) de arte?
  - » O que a sua escola faz para potencializar encontros com a arte e a cultura?
  - » O que a sua escola poderia ensinar para a universidade?

Da/os onze professoras/es entrevistadas/os, quatro são da área de artes visuais: Cláudio Melo, Bruna Tostes, Valéria Fasolato, Luiz Roberto do Nascimento; três da área de teatro: Bárbara Carbogim, Gabriela Machado, Joyce Lopes; duas da área de música: Niara Marlen, Tânia Cristina Fialho; duas da área de dança: Thalita Reis, Michelle Netto Luiz. Entre ela/es, apenas uma professora não possui licenciatura específica na área que atua. Do grupo de 11 profissionais apenas dois são homens, o que revela a forte presença feminina no ensino de arte e três declararam-se afrodescendentes.

Após as transcrições das entrevistas, cada uma foi analisada e discutida em reuniões específicas do grupo de pesquisa. Dados, problematizações e conceitos entrecruzaram-se numa cartografia que nos possibilitou elencar diversas ideias, práticas e imaginários que perpassam as diversas experiências de vida e atuações dos profissionais.



Imagem 1. Reunião do MIRADA, Juiz de Fora, 2018.

Fonte: Arquivo do Grupo de Pesquisa.

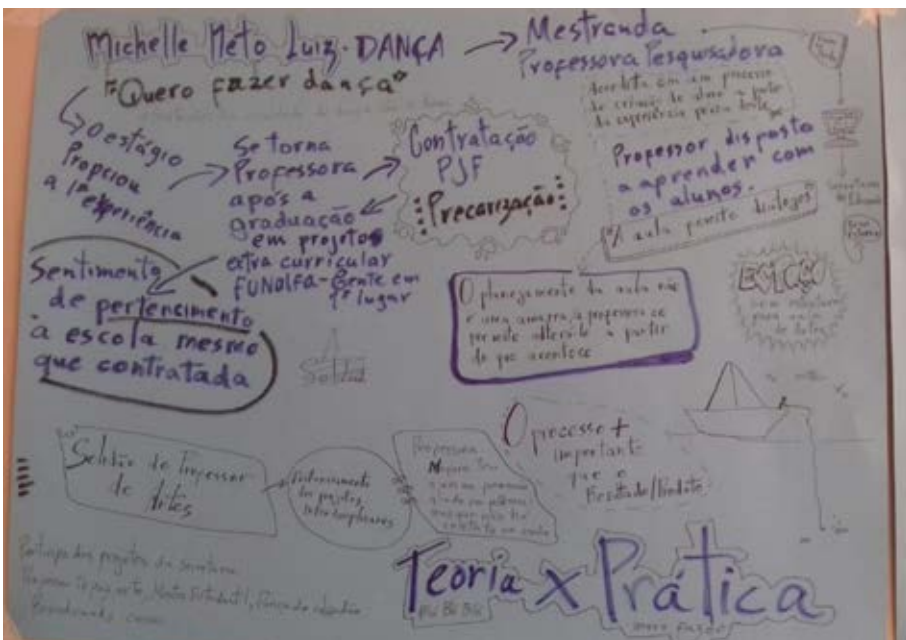


Imagem 2. Mapa cartográfico criado a partir da análise de uma entrevista.

Fonte: Arquivo do Grupo de Pesquisa.



A partir das entrevistas chegamos a definição de cinco eixos: 1. Formação e trajetória profissional; 2. Precarização do trabalho docente; 3. Desafios, impasses e conquistas do trabalho pedagógico; 4. O cotidiano escolar e o seu impacto no trabalho docente; 5. A arte na escola.

### 1. Formação e trajetória profissional

- » Como nasce um professor? (FREIRE, 2016)
- » Artista ou professor? O que vem primeiro? Um artista que é professor? Um professor que é artista? (IRWIN, 2008)
- » Bacharelado versus licenciatura: uma antiga questão.
- » O exercício da docência vem antes da formação acadêmica na licenciatura. A maior parte das/os professoras/es iniciaram a carreira docente no primeiro ano de ingresso na universidade e não tendo ainda cursado nenhuma disciplina específica da licenciatura (NÓVOA, 2009, 2012).

### 2. Precarização do trabalho docente

- » O início precoce e apressado do exercício profissional incentiva contratos de trabalhos temporários e precários (HAN, 2017).
- » O despreparo pedagógico e a falta de experiência com processos educativos tornam-se desafios ou entraves para a continuidade profissional (NÓVOA, 2009, 2012).
- » A falta de concursos para contratação de docentes efetivos acaba reforçando a precarização do trabalho das/dos professoras/es. Pois muitas/os precisam trocar de escola a cada ano, não podendo com isso dar continuidade aos seus projetos. No caso da disciplina Arte isso ainda é mais grave pois devido ao número de aulas, muitas/os professoras/es precisam se dividir entre diversas escolas. Outra situação decorrente desse problema é o desvio de função, professoras/es de outras disciplinas que acabam assumindo a vaga de Arte.

### 3. Desafios, impasses e conquistas do trabalho pedagógico

- » Ampliar o repertório estético e cultural dos estudantes a partir do que os envolve: cultura popular, cultura de rua, cultura erudita, cultura negra. Na escola há lugar para tudo (AGUIRRE, 2009).
- » O sentimento de responsabilização exacerbada (HAN, 2017). Assumir a responsabilidade única da presença da arte na escola dificulta a compreensão de que a arte e a cultura precisam atravessar toda a escola e seus sujeitos. Esse atravessamento vai além da disciplina Arte.
- » Territórios em negociação. Como são construídos e negociados os acordos e combinados de ocupação do espaço? Quem decide e como decide o que vai para as paredes? Qualquer expressão é válida? Quais seriam os limites do que será exposto na escola?
- » Para que serve o planejamento docente? Por que há uma resistência ao planejamento dos professores de Arte? Planejamento como controle do que será feito ou planejamento como gatilho para novas experiências?
- » Avaliar em arte é difícil? Avalia quem? Para quê? Quais critérios devem ser levados em consideração numa avaliação?
- » Como superar a hierarquização e a folclorização cultural? (MIGNOLO, 2018).
- » A solidão do professor de Arte. Às vezes ela acontece porque há apenas um professor da disciplina na escola, ora porque os professores da mesma disciplina não conseguem se encontrar e dialogar no cotidiano da escola, ou então pela ideia equivocada de que arte acontece somente na aula de Arte e o professor é o único responsável por ela.

### 4. O cotidiano escolar e o seu impacto no trabalho docente

- » Projetos Políticos Pedagógicos engavetados. Os projetos políticos das escolas muitas vezes são apenas protocolares e, por isso,

irreais. Não afetam e não são afetados pelas dinâmicas vividas nas escolas, muito menos, discutidos com os professores.

- » Valorização da moral e dos costumes cristãos em detrimento de outros credos e filosofias. Quando a laicidade na escola pública se torna ficção (DUSSEL, 2016).
- » A escola como laboratório. Trânsitos de experiências entre escolas e projetos pedagógicos que inspiram e alimentam a prática docente.
- » Questões sobre o tempo. O tempo da disciplina de arte no currículo escolar. O tempo como elemento de conhecimento e conquista do outro. O tempo da escola e da arte é outro, como conciliar com o relógio? (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).
- » Como evitar que a precarização do prédio escolar e das políticas públicas precarize também a experiência docente? (BONDIA, 2002).

## 5. A arte na escola

- » A permanente questão da função da escola e da arte na escola. Uma discussão sempre contemporânea.
- » A ideia de dom e habilidade que perpassa o imaginário sobre arte e ensino de arte. Como se aprende arte? É possível ensinar arte?
- » Os primeiros mediadores da arte: infância, família, imagens (MARTINS & PICOSQUE, 2012) .
- » Legitimar o trabalho de arte e garantir espaço na escola.
- » Encontros e desencontros da escola com a universidade e, vice-versa.
- » Ausência de espaço físico para as aulas de Arte.
- » Visualidade encomendada - desvalorização da produção artística dos alunos (EGAS, 2018).
- » Polivalência no ensino de arte ainda é uma questão não compreendida.

Foram muitas as questões surgidas em cada um dos cinco eixos, e infelizmente, nem todas puderam ser enfrentadas e problematizadas na pesquisa. Tivemos que fazer escolhas e curadorias do que seria possível aprofundar naquele momento. Decidimos que as questões que seriam detalhadas e, que acabaram tornando-se textos neste livro, fossem as que mais instigaram as/os pesquisadoras/es, seja pelos interesses coletivos do grupo, seja pelo interesse pessoal da/do pesquisadora/or. A partir dessa provocação, o grupo foi dividido em duplas, trios e pequenos grupos na busca de aprofundamento de temas específicos. Para escrever seus textos cada um/a apropriou-se dos registros coletivos realizados durante as reuniões e outros documentos produzidos no trabalho de campo, tais como as imagens captadas nas escolas, os registros realizados pelas/os alunas/os, além de grupos de discussão com as professoras e professores envolvidos na pesquisa.

Muitas das falas e das percepções das entrevistadas e dos entrevistados entrelaçavam-se. Uma ideia intuída por um/uma, era continuada por outra/o, um sentimento não nomeado por um professor, era identificado por outra professora. Por isso, resolvemos identificar as vozes das/dos docentes por números sequenciais, na tentativa de prolongar os ecos e as ideias. Além disso, esse recurso impede que cada voz seja identificada e circunscrita a uma única experiência. Acreditamos que a partir do cruzamento de todas as vozes, discussões e autoras e autores que nos instigaram a refletir sobre formação docente, ensino de arte, metodologias artísticas de pesquisa e decolonialidade, podemos nos aproximar das experiências “de dentro e de fora” tanto das escolas quanto da universidade, promovendo possibilidades de aprendizagem mútua, produção de conhecimento colaborativo e reconhecimento de múltiplos saberes.

# O TEMPO EM VÁRIAS VOZES

*Francione Oliveira Carvalho*

*Cláudio Melo*

O impossível é transformar o mundo que, para ser, tem de estar sendo, num mundo inapelavelmente imóvel, em que nada pudesse ocorrer fora do já estabelecido. Um mundo plano, horizontal, sem tempo. Algo assim até que é compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana.

Paulo Freire, *À sombra desta mangueira* (2012)

Fecho os olhos por instantes.

Abro os olhos novamente.

Neste abrir e fechar de olhos

já todo o mundo é diferente.

António Gedeão, “Tudo é foi”, *Obra completa* (2004).

Quando meu olhar

se perder no nada,

por favor,

não me despertem,

quero reter,

no adentro da íris,

a menor sombra,

do ínfimo movimento.

Conceição Evaristo, “Da calma e do silêncio”, *Poemas da Recordação e Outro Movimentos* (2017)



Figura 1 – O relógio da escola (1956), de Robert Doisneau  
Fonte: Revista Fhox, 2020.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://fhox.com.br/albuns/robert-doisneau/>. Acesso em: jul. 2020.

O educador Paulo Freire (1921-1997), o poeta português António Geledão (1906-1997) e a escritora Conceição Evaristo (1946) tocam numa das mais inquietantes questões da humanidade: a fluidez do tempo. Expressam a relação extrema entre o tempo e o mundo que se manifesta no próprio instante e na sua fugacidade. Há muitos tempos num tempo; diversas maneiras de senti-lo, como nos revela a icônica fotografia “O relógio da escola” (1956), de Robert Doisneau (Figura 1); muitas temporalidades para serem compreendidas e que, nem sempre, podem ser medidas por relógios, metrônomos e calendários. O tempo só existe a partir do humano. São as pessoas que o reconhecem e dão sentido a sua existência. Mesmo envolvidos em uma cultura que legitima uma maneira própria de vivenciar o tempo, cada ser humano vai ser atravessado por ele de maneiras diferentes.

Há subjetividades no tempo.

Este texto pretende refletir justamente sobre a multiplicidade dos tempos vivenciados e sentidos na escola. Tempos revelados a partir das falas de diversos professores e professoras de Arte que aceitaram participar desta investigação. As falas e os pensamentos que elas provocam nos fizeram destacar neste texto quatro percepções possíveis para a experiência do tempo na escola: O tempo da suspensão; O tempo do reconhecimento; O tempo da precarização; O tempo da arte na escola. As vozes e as reflexões tecem diálogo com autores como Masschelein e Simons (2015), Larrosa (2017), Dussel (2017), Han (2017), construindo uma rede de sentidos que tal como o tempo não é vista como fixa, mas como algo que está sempre em movimento e resignificação.

## O TEMPO DA SUSPENSÃO

– A sensação que eu tenho até hoje, e que nunca vou esquecer, é eu pondo o pé na sala, aquela penumbra da sala de aula, porque sala de aula tem uma penumbra? Aquela luz de janela entrando, aquela coisa meio obscura... aquele monte de olhos grandes olhando pra mim assim e eu indo com a coordenadora até o quadro negro. Ela me apresentando e ela saindo. Quando ela sai e fecha a porta, passa muita coisa na minha cabeça (1ª voz).

A cena descrita, que parece um roteiro de cinema pela força das imagens que cria, está repleta de significados. O momento do encontro de um professor com uma escola; de uma turma de estudantes com um novo professor; de um profissional que vai ao encontro de uma história. O tempo suspenso pela expectativa de algo que ainda vai acontecer, que será criado, ainda não materializado, mas desencadeado a partir de um encontro no tempo e no espaço da sala de aula. “A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (MASS-CHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36).

Mas se a escola rompe momentaneamente com a lógica do mundo externo e instaura a *skolé*, compreendida como o tempo para o estudo e para a atenção ao mundo, ela também cria uma lógica interna a partir do arranjo de pessoas, tempo, espaço, matéria. Esse arranjo é movido e ancorado por diversas expectativas sociais e políticas relacionadas a educação e a escola. Entretanto, queremos aqui compreender sobre o tempo da suspensão, aquele que transita, mas abre brechas tanto na lógica do mundo externo quanto o interno da escola.

Bosi (2003, p. 53) diz “que nossos ritmos temporais foram substituídos pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, ‘racionalizando’ as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso...”. O ritmo industrial se faz presente com muita força na escola. Há um tempo marcado e sinalizado para cada tarefa, que muitos insistem em dizer que não pode ser interrompido. “Com toda atenção focada na aquisição obrigatória e urgente de competências úteis, qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre é suspensão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 113).

O tempo de produção na escola faz com que os professores e os estudantes estejam sempre fazendo coisas, cumprindo tarefas e tendo pouco tempo para prestarem atenção ao que acontece e serem afetados pelo estar no mundo e com as pessoas (LARROSA, 2002). Interromper a lógica industrial é fundamental para a instalação de outros tempos e experiências na escola e, a arte pode colaborar nesse processo, pois a experiência em arte



exige outra velocidade para que se efetive. Um tempo de observação, de escuta, de experimentação que remete ao “tempo da delicadeza” cantado por Chico Buarque.<sup>3</sup> Entretanto, o cotidiano escolar está tão submerso na ideia de produtividade, de velocidade em cumprir tarefas e de competência, que os professores e professoras de Arte precisam insistir constantemente que a arte na escola não é mercadoria e a criação artística um produto.

A suspensão também deve ser pensada para além da interrupção. A partir da voz que abre esse item é possível agregarmos outras possibilidades, como o primeiro contato de um professor com uma turma tal uma ponte suspensa que liga pontos e promove encontros ou a suspensão como um conjunto de molas e amortecedores que ajudarão o professor a atenuar os efeitos da trepidação que os encontros e, às vezes, os embates provocam. Podemos associar isso com a suspensão promovida pela obra de arte, aquele momento ambíguo e vago de reconhecimento do que se vê, do que se ouve, do que se toca ou do que se sente. Um intérprete que, imbuído de sua personalidade, seus interesses, seu repertório e suas expectativas, lança-se no desafio de descobrir e compreender a experiência.

Mas na sala de aula ninguém está só, há um grupo que se estranha e se reconhece. Pois, como dizem os poetas: “A vida é arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”.<sup>4</sup> É o momento que a mediação se faz urgente, “a mediação pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento de uma experiência estética e artística” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 18). Há a necessidade de tomar partido das coisas tal como Hoff e Honorato (2018) afirmam em relação a mediação cultural, e cabe ao professor mediar a suspensão que os novos encontros promovem. Entretanto, ainda segundo os autores, é necessário reconhecermos que o tempo suspenso e a mediação que ele impõe nem sempre serão conciliadores. É importante abrirmos espaço para o divergente ou a digressão.

---

3 “Todo o sentimento” (Chico Buarque/Cristovão Bastos). Chico Buarque. *Francisco*. RCA/Ariola. 1987.

4 “Samba da benção” (Baden Power/Vinícius de Moraes). Marcia e os Originais do Samba. *Show/Recital (Ao Vivo)*: Baden Power. Philips/Universal Music Ltda. 1968.

Uma mediação por dissenso não é, entretanto, uma mediação que propõe o conflito como forma de disputa, mas que admite a sua existência e o assume como ponto de partida e como elemento importante na construção do debate. Trata-se de uma mediação que parte do desencontro e tem clareza sobre isso, portanto, atua e joga com isso (HOFF; HONORATO, 2018, p.171).

Lidar com a incerteza e as contradições vivenciadas numa sala de aula é uma articulação entre teoria e prática que revela uma práxis política inerente ao saber docente. Por mais preparados que estejamos enquanto professores, sempre estaremos lidando com o desconhecido, o inóspito, o diferente. O tempo da suspensão assume o vago como estado de indefinição, de penumbra, nos desafia a percorrer trajetórias ainda não vividas, criar laços ainda não arrematados e instaurar novos territórios para a criação docente.

## O TEMPO DO RECONHECIMENTO

– Percebi que o que a escola me exigia era apresentação de um produto, não importava o processo. Eu comecei a cutucar mais... Isso aqui é parte de um processo, a gente vai caminhando nesse processo mais para a frente, e aí eu fui e por um tempo eu fiquei sofrendo um certo tipo de perseguição. Mas eu entendia que isso era uma formação da escola, essa era uma construção histórica da escola. Então eu não podia bater de frente e brigar de antemão. Eu fui aos poucos falando “olha, estou construindo isso...”. Foi a primeira vez que a escola participou do *Mostra Cultural* da cidade, e aí me perguntaram “Você vai se inscrever?”. Eu falei “Vou, por que não?”. Aí ela falou “é que nunca ninguém fez...”. Eu fui interagindo também. Interagindo com as propostas pedagógicas da escola, interagindo com oficinas... Eu comecei a dar oficinas nas reuniões pedagógicas. Eu fui mudando. Aquela professora que antes não se adaptava em nenhum espaço escolar foi ficando para trás, e fui vendo que aqui era um lugar onde meu trabalho estava ganhando força, estava ganhando sentido pra mim (2ª voz).

– Eu fui me interessando pelo colégio, que seria de tempo integral (isso era novo pra mim), me interessando pelo público, que era do primeiro ao quinto ano, que eu pegava na época e eu não tinha essa habilidade, essa aproximação da linguagem dos alunos. Então o grande desafio primeiro foi entender a linguagem desse público, de como que eles entendiam, como que eles produziam (3ª voz).

– A escola tem uma história. Tem a arte, ou a estética, dentro da proposta política pedagógica da escola. O que eu entendo dessa escola específica é que a cultura escolar tem uma relação com a arte (4ª voz).

– Sempre se consegue resultado, independente da escola. Há coisas diferentes, mas sempre dá. Hoje nessa escola é mais fácil, houve uma conquista, pois estou há 3 anos. Mas no início eles só queriam desenhar e pintar. Hoje querem coisas novas, explorar linguagens, são curiosos... (5ª voz)

– Aí tem um tempo de você encontrar a cultura do aluno, encontrar a cultura escolar, e ver em que lugar essa arte que a gente entende pode dialogar com aquilo tudo. Aí eu encontrei surpresas, quando dei aula para alunos do 2º ano, alunos com cerca de 7 e 8 anos, e vi que muitos dos exercícios de teatro não devolviam para eles corpo, presença, ou seja, vários conceitos que eu enquanto professora e atriz queria introduzir. E só fui encontrar isso 6 meses depois, mexendo com papelão. Comecei a construir com eles algo que achei que seria um teatro de bonecos, depois virou uma contação de histórias, e percebi que a materialidade do papelão pode produzir a presença que eu queria enquanto atores (6ª voz).

– Eu aprendi no meu mestrado que a gente deveria escutar muito mais a escola, há uma cultura escolar, há uma cultura de cada escola que precisa ser compreendida, e isso demora para acontecer (7ª voz).

– A proposta de arte desta escola é partir do ponto de vista mais próximo dos meninos. Aqui a gente tenta o máximo possível trabalhar por uma perspectiva que não é eurocêntrica, não é colonizadora, que dá a voz para o povo que põem o pé no chão, que cantam e dançam e participam de manifestações que são culturais/religiosas e a gente tenta partir desse ponto de vista de artistas brasileiros com linguagens que são a linguagem do povo primeiro desse Brasil, que são os indígenas, os africanos, os portugueses, também nesse encontro (8ª voz).

As vozes revelam muitas informações. Há um tempo para as experiências, e as ideias acontecerem na escola. Às vezes elas surgem tímidas e, pouco a pouco, vão ganhando forma e conteúdo. Elas apontam que na escola habitam e transitam múltiplas culturas. A cultura escolar diz respeito ao conjunto de ideias, normas, práticas e procedimentos que orientam os modos de habitar a escola (VIÑAO FRAGO, 2000).

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006).

A cultura da escola, aqui compreendida como os arranjos e as negociações realizadas pelos membros de uma comunidade escolar, que cria condutas, crenças, valores e práticas que marcam as experiências dos sujeitos que habitam o território compartilhado (FORQUIN, 1993; GIMENO SACRISTAN, 1999). A cultura da escola está muito atrelada a maneira como cada instituição irá lidar com as questões da gestão escolar, da tomada de decisões, da autonomia educativa dos professores e democratização do ensino, do envolvimento e da participação da comunidade, da construção do currículo e dos projetos pedagógicos.

A cultura do professor é a articulação da dimensão científica, técnica, política, ética e estética que se dá na relação entre teoria e prática e se efetiva na práxis profissional (PIMENTA, 2005). A cultura do professor incidirá na maneira como ele enfrentará os desafios encontrados no cotidiano escolar, rendendo-se ou recriando a cultura da escola. No ajuste que fará entre ela e a cultura escolar, dando vida às questões que muitas vezes parecem desencarnadas. Nas conexões que fará entre a arte, a cultura e a educação que permeiam a comunidade onde está inserido.

A cultura do aluno formada e refletida no seu repertório, imaginário, tradições, gostos, práticas, anseios e vínculos identitários e de grupos irá impactar decisivamente na maneira que os estudantes irão atuar na escola e

se relacionarão com os outros alunos e professores e estimulará as conexões que irão fazer entre o que trazem e o que encontram na escola.

Detendo-se sobre o conceito de cultura, é possível identificarmos que a dimensão do tempo marca as diversas compreensões formuladas a respeito da palavra cultura. Cuche (2002) afirma que a palavra *cultura* tem origem latina e surge nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No século XVI, ela deixa de significar um estado (da coisa cultivada), para tornar-se uma ação, o ato de cultivar a terra. Somente a partir do meio do século XVI a palavra cultura começa a ser aplicada no sentido figurado, como uma faculdade a ser desenvolvida. O autor comenta que esse sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, não obtendo reconhecimento acadêmico e não fazendo parte dos dicionários da época. Ele começa a se impor no século XVIII e é sempre seguido de um complemento. Fala-se da “cultura das artes”, da “cultura das letras”, da “cultura das ciências”, como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada (CUCHE, 2002, p. 20).

Ao longo do século XIX, com a criação da Sociologia e da Antropologia como disciplinas científicas, a reflexão sobre a cultura passa do sentido normativo para o descritivo. Há o interesse não em dizer o que deve ser a cultura, mas em descrever o que ela é, tal como aparece nas sociedades humanas. O termo “cultura” é pluralizado, começa-se a falar das culturas de diferentes nações e períodos, como de diferentes culturas dentro de uma mesma nação. Rompe-se com as definições restritivas e individualistas, e a cultura será vista como a expressão da totalidade da vida social do homem, adquirida em sociedade. Entretanto, Eagleton (2005, p. 59) alerta para o fato de que não é porque algumas pessoas pertencem ao mesmo lugar, possuem a mesma profissão ou são da mesma geração que elas constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor e de uma mesma imagem coletiva.

A cultura, pensada no singular, não dá conta da vida que pulsa na escola. É preciso reconhecer a cultura no plural, como também as relações de força que sustentam as diversas dimensões que a cultura assume na escola. A Colonialidade – do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005) –,

refletida na educação, nas universidades, no circuito da arte e nas políticas públicas, em diversos momentos, hegemoniza uma matriz de conhecimentos eurocêntrica que deslegitima outros saberes e conhecimentos e deve ser combatida. Afinal, a Colonialidade permanece sustentando as dinâmicas econômicas, políticas, culturais e de subjetividades forjadas no período colonial. Ao questionar essa lógica e abrir um diálogo efetivo com a comunidade escolar, promovendo cidadania e reconhecimento de saberes e experiências, podemos nos aproximar das ideias presentes na *Arte/educação baseada na comunidade* (BASTOS, 2005), que tem no seu cerne a parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade:

Valorizar as ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular. Dentro dessa orientação, a *arte/educação baseada na comunidade* busca privilegiar a arte que já existe na comunidade em que a escola se situa, confrontando o que John Dewey considerava uma reação quase hostil a uma concepção de arte ligada às atividades diárias da pessoa em seu ambiente. Essa hostilidade a uma ideia de “arte associada aos processos da vida cotidiana é um comentário patético, um tanto trágico, sobre as nossas experiências comuns de vida” (Dewey) (BASTOS, 2005, p. 229).

Ao valorizar a cultura e a arte de sua própria comunidade e aproximá-las do cotidiano escolar, estreitam-se os laços e ampliam-se os trânsitos entre quem está dentro e fora da escola. Ela deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

Paulo Freire (1996) acreditava que o poder pedagógico e educativo deveria ser democratizado, e não ser algo definido apenas “entre os muros da escola”. Para o educador a democratização do poder de participação e decisão significa a defesa de uma democracia radical, na qual a população tem de estar presente na história, e não simplesmente estar nela represen-

tada. Na escola, tal transformação envolve a participação de todos agentes educativos, por meio de diálogo igualitário, em busca de construção de consensos. O importante é que o diálogo busque as formas de superar os obstáculos à aprendizagem. Promover conexões com o entorno em que se insere a escola é de fundamental importância, já que no contexto atual o ensino-aprendizagem em arte vai além do que se passa em aula, dialoga com o que ocorre em casa, na rua, nos meios de comunicação, viraliza nas redes sociais.

É importante que a escola agregue em sua proposta pedagógica os novos espaços criados pela sociedade da tecnologia, articulando as diversas experiências culturais, artísticas e formativas ao mesmo tempo em que valorize o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Se no primeiro momento essa tarefa parece árdua demais para a escola, é porque ela ainda compreende a formação educativa como função exclusiva dela. Um novo paradigma nasce na contemporaneidade fazendo com que as práticas formativas sejam revistas. Olhar à sua volta, perceber seus limites, abrir-se para os outros são ações que podem ampliar o diálogo que a escola estabelece com a sua comunidade. Por outro lado, quando escolas, famílias e comunidades falam línguas diferentes e isoladas, menores as chances de sucesso para suas crianças e jovens. Porém, a sobreposição das esferas tem um limite, porque o espaço próprio de cada uma delas deve ser respeitado. Compreender os diferentes tempos e espaços da escola, da família e da comunidade e traduzir esses princípios e saberes em experiências práticas sensíveis e inovadoras é um grande desafio lançado às escolas e aos educadores.

## O TEMPO DA PRECARIZAÇÃO

– Uma coisa que acontece ano a ano, o que vai mudar, no caso também às vezes é a abordagem do professor, porque os cargos aqui de artes são de contrato, o que significa que os professores não estão de maneira fixa na escola, pode mudar a cada ano (9ª voz).

– Nessa escola então eu cheguei em 2016. Estava trabalhando no jornal local, onde eu trabalhei 10 anos. Desde que eu

trabalhei na Tribuna de Minas a escola meio que ficou em segundo plano, porque contratado é bico,? A gente termina o contrato e não sabe como vai ser na semana que vem... e na Tribuna de Minas eu estava há 10 anos e lá era fixo... eu lá estava desanimado da vida, uma pessoa triste com o trabalho, já não evoluía mais há muitos anos (10ª voz).

– Aí eu vim parar aqui na escola, aí conheci esses meninos aqui, eles estão comigo desde o nono ano, desde 2016. Aí eu entrei na escola, eu entrei com muita vontade, sabe? Imagina: você está muito tempo fazendo uma coisa em que você não é feliz, aí, de repente, aquilo que você sempre foi feliz fazendo, mas você nunca pôde fazer por completo, porque era uma coisa, um bico mesmo, era uma coisa provisória, você era um tapa-buraco, você era um *Band-Aid* do sistema educacional (11ª voz).

– A escola agora ia ter aquele sentimento de pertencimento. Agora eu tenho a minha escola. Nunca tive a minha escola, estava nas escolas (12ª voz).

As vozes registram uma realidade impossível de negar. A precarização do trabalho do professor produz uma insegurança não apenas material, mas subjetiva, pois, obrigado a se deslocar sem segurança de encontrar um espaço próprio de atuação profissional, a ideia de carreira docente fica ameaçada. A precariedade implica a falta de uma identidade segura baseada no trabalho, a perda de vínculos e uma fratura ética, como sinaliza Standing:

Se você espera mudar o que está fazendo durante quase todo o tempo, mudar de empregador, a curto prazo, mudar os colegas e, acima de tudo, mudar a maneira pela qual você chama a si mesmo, a ética de trabalho se torna constantemente contestável e oportunista (STANDING, 2013, p. 46).

A precarização do trabalho docente é fortalecida por políticas públicas municipais e estaduais que fazem os contratos temporários tornarem-se regras, não exceções. Aquilo que foi criado como um paliativo para sanar problemas pontuais foi se alargando e consolidando-se a partir de uma compreensão neoliberal de educação e de Estado. É esse cenário que o jovem professor de Arte encontra ao adentrar o mercado de trabalho. Se



antes, com a justificativa de não ter ainda finalizado sua formação, ele aceitava contratos instáveis, agora, formado, ele não encontra oportunidades melhores para atuação. A efetivação numa escola e a ampliação de horizontes profissionais tornam-se uma miragem que nem sempre consegue ser alcançada ou, na melhor hipótese, postergada.

Consciente da produção teórica sobre o tema e de todo o impacto pernicioso que a precarização impõe ao mundo do trabalho e na carreira docente, Dussel (2017) faz um convite provocativo e difícil, que aqui tentaremos aceitar: pensar a precarização a partir de “seu caráter precário, instável, sempre por fazer, e também sempre a ponto de ser destruída” (p. 88). A partir das ideias do crítico de arte Hal Foster, que compreende a precariedade na produção visual contemporânea como uma estratégia de ruptura estética, institucional e de autoria, Inés Dussel propõe pensar a precarização da escola como subversão no *status quo*, uma forma de intervenção, “precarizar a escola, a des-discipliná-la e desestruturá-la, equivale a fazer dela um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades, desestabilizar as suas ordens” (p. 90).

Longe de querer fazer uma defesa do indefensável, o que queremos aqui é refletir juntos sobre como professores e professoras podem fazer da precarização uma forma de intervenção na escola e na prática docente tal como aponta Dussel. Um dos primeiros passos talvez seja enfrentar a realidade do término do tempo, tomar consciência que há um limite já imposto que precisa ser vivenciado da melhor maneira possível na escola. Sobre a finitude do tempo e das ações desencadeadas a partir dele, a autora afirma:

Um exemplo dessa negação da mortalidade é o “sem-fim” das tecnologias digitais, que se encontram um epítome na escrita dos blogs: sempre “*in progress*”, sempre fazendo-se, nunca em forma terminada e acabada, o que é uma evidência da dificuldade dessa nova configuração cultural em aceitar e lidar com os limites da escrita e das possibilidades humanas. Precário, então, não é o efêmero ou passageiro mas o que se dá conta de que há um princípio e um fim da vida, sendo esta, portanto, digna de ser cuidada e apreciada em qualquer uma de suas manifestações (p. 89).

A ideia do inacabamento tão cara a Paulo Freire não é questionada na fala de Dussel, pois tanto a inconclusão do ser humano (FREIRE, 1996) quanto o reconhecimento da precariedade da vida busca compreender e valorizar o processo contínuo de humanização e de comprometimento ético com o humano. A consciência do limite do tempo não pode enfraquecer o desejo do professor de estar efetivamente num determinado espaço, de ser tocado de forma sensível pelas pessoas e pelos anseios que trazem. Afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 77).

Outro enfrentamento necessário é o de não deixarmos a mente precarizada (STANDING, 2013), pois submersos num cenário cada vez mais tecnológico e burocrático podemos perder o tempo da contemplação e da reflexão necessários ao mundo sensível delineado pela arte. A estimulação acelerada, a gratificação instantânea e as decisões de curto prazo que o mundo tecnológico e do trabalho impõe podem precarizar nossas experiências e reforçar “uma sociedade na qual a maioria das pessoas tem pontos de vista socialmente construídos, rapidamente adquiridos, que são superficiais e desviados para a aprovação do grupo e não para a originalidade e a criatividade” (STANDING, 2013, 40).

A educação e a arte exigem uma atenção profunda que valorize a contemplação. Han (2017) acredita que na contemporaneidade ela está sendo substituída pela hiperatenção. “Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa se ser importante para um processo criativo” (HAN, p. 33).

## O TEMPO DA ARTE NA ESCOLA

- O trabalho foi demorado porque é uma aula por semana. Levou praticamente um bimestre (13ª voz).
- Como eu posso fazer a minha tarde ser um pouco menos cansativa? Ou eu trago alguma pergunta para iniciar um bate-papo ou peço para eles sugerirem um tema para a nos-

sa conversa. Comecei isso recentemente. Eu estou sentindo que é pouco tempo: esses dez minutos passam muito rápido, até porque tem o tempo deles se organizarem em roda que demora um pouco. Mas é uma coisa nova que eu estou pensando que talvez possa ajudar a gente a chegar na parte da tarde um pouco mais tranquilo, tirar o que foi da manhã, porque eles trazem muito disso, o que foi da manhã. Se aconteceu alguma confusão, e sempre acontece alguma coisa, eles trazem isso para a tarde, muito agitados e muito cansados. Tem essa roda de conversa, tem o almoço, descanso, escovação, aí eu faço um alongamento, aquecimento e uma prática artística a partir do que eu estou desenvolvendo (14ª voz).

– Eu estou o tempo todo com eles, mas a relação de processo de trabalho é dificultosa no sentido de organização, disponibilidade de espaço, de armazenar os materiais dos meninos.... Segui com a apostila, porque eles têm as apostilas deles, tem as temáticas para desenvolver a cada ano, mas fui explorando objetos que passavam do limite do corpo, expressões, usando materiais para explorar mais a questão tátil, sensitiva, auditiva (15ª voz).

– Como é que a gente vai lidar com a experiência do outro? (16ª voz).

– A arte não está só na aula de Arte; nos museus; na mostra estudantil. Eu acho que a arte se potencializa na escola no momento em que ela enxerga a cultura do aluno e traz essa cultura para dialogar junto (17ª voz).

– Pessoalmente, eu acho que eu me dou esse tempo de escutar a escola. A questão da dignidade humana me toca muito, e eu acho que a arte é um lugar de dignidade. Porque ela devolve esse outro tempo, não é o tempo do mercado, não é o tempo da prova, o tempo de uma resposta imediata (18ª voz).

– E hoje o bordado é uma coisa muito presente na minha vida, e além da coisa manual do bordado eu tenho pensado que o gesto do bordar tem uma relação com a memória. Você sentar e bordar traz uma memória que está no corpo, que eu chamo, uma memória performática. E também tem essa coisa do silenciar, de um outro tempo, de uma outra

demora, algo que não vai ficar pronto logo. Então, eu tenho me interessado pelo bordado como uma produção de um corpo que me interessa como atriz. Então, além da oficina de teatro eu também ofereci para a escola oficina de bordado, que foge um pouco do teatro, mas possibilitou surgir coisas muito interessantes. O que a gente está vendo é que a apresentação do bordado será uma coisa performática. Então eu tenho gostado de comer pelas beiradas pra chegar num teatro que eu tenho a autoridade de nomear, assim, enquanto professora, ao mesmo tempo não é um teatro representativo do que se espera de um teatro na escola ou nessa sociedade (19ª voz).

– Então essa “fazeção” que o mercado nos pede, que a gente enquanto artista está embrenhado, quando vem para a escola para dar aula quer reproduzir. Se eu não me polio eu vou estar preocupada com o que eu vou apresentar, que eu tenho que ter uma produção, que eu tenho que dar respostas. Não é que eu não vou fazer, mas vou fazer do tamanho que dá, no modo que dá, protegido para que seja algo cuidado esteticamente, mas que seja algo deles (20ª voz).

As vozes revelam diferentes perspectivas a respeito do tempo na aula de arte: o tempo como regulador e marcador das atividades; o tempo da disciplina Arte no currículo escolar; o tempo como elemento de conhecimento e conquista do outro; o tempo da criação e da experiência artística, e nesse sentido os conflitos entre os diferentes tempos da escola e da arte; o tempo da produtividade e do desempenho.

A presença da Arte como área de conhecimento na escola é uma história de muita luta, resistência, vitórias e retrocessos. Ao longo da história do ensino da Arte no Brasil, muitas foram as lentes utilizadas para olhar o seu processo de ensino-aprendizagem. Desde as lentes neoclássicas introduzidas pela Academia de Belas-Artes no século XIX, passando pelas lentes da escola renovada que nas primeiras décadas do século XX procuraram distanciar-se do modelo acadêmico imposto e trazer para a sala de aula práticas que dialogavam com os procedimentos da arte moderna, principalmente no que dizia respeito à exploração de técnicas e suportes até chegar às lentes atuais, um longo percurso foi trilhado. Como apontam

Arslan e Iavelberg (2006, p. 3) “os paradigmas contemporâneos do ensino de arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais”.

A busca de propostas contemporâneas para tratar destas questões vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores brasileiros nas duas últimas décadas, resultando em documentos e diretrizes oficiais para o ensino da Arte, tais como A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Não é objetivo deste artigo retomar toda essa discussão, visto que há inúmeras publicações que podem ser consultadas a esse respeito,<sup>5</sup> mas identificar como os documentos alteram, impactam e compreendem a presença da arte na escola.

Entre os anos 1970 e 1980, era esperado que o professor atuasse de maneira polivalente, responsabiliz<sup>5</sup>ndo-se por todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Essa situação começou a mudar a partir da década de 1980, com o movimento Arte-Educação, que pretendia promover a permanência da arte em espaços pedagógicos institucionalizados, a inserção de Arte no currículo do Ensino Fundamental, a elaboração de referenciais teóricos para o ensino de Arte, a licenciatura em Arte, entre outros. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), Arte passou a ser área curricular obrigatória na Educação Básica, conquistando um protagonismo inédito. Logo depois, com a proposta dos PCNs em 1997, Arte passou a compor uma disciplina com conteúdos, objetivos e especificidades que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e permitem correlação com as demais áreas do conhecimento.

---

5 Ver sobre o tema: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991; *Arte-Educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1998; *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. FERRAZ, Maria Helóisa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009; PEREIRA, Marcos V; LOPONTE, Luciana G. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular brasileira. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). *Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular*. 1. ed. Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2019.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, em 2017, e a do Ensino Médio, em 2018, novas orientações específicas foram definidas para o ensino de Arte. De caráter normativo, o documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que são esperadas de todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica. Além de estabelecer Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como linguagens obrigatórias ao longo da educação básica, a BNCC propõe a abordagem das Artes Integradas, compreendidas como a articulação entre as diferentes linguagens artísticas e suas práticas, observadas, por exemplo, na arte contemporânea e nas manifestações artísticas da cultura tradicional brasileira.

Entretanto, mesmo após a aprovação dos documentos, nem sempre de forma consensual por parte dos educadores (PEREIRA; LOPONTE, 2019), ainda vemos um desequilíbrio muito grande na efetivação da Arte nos currículos das escolas brasileiras. Portarias e normativas estaduais e municipais aproveitam brechas e indefinições nos documentos para dispor de maneira arbitrária sobre a distribuição das aulas de Arte ao longo do Ensino Básico; para realizar contratos de professores não especialistas; para não garantir a presença de profissionais específicos de cada linguagem e a infraestrutura básica para que as aulas aconteçam; para valorizarem a dimensão racional à sensível. Isso tudo impactará no trabalho que cada profissional irá realizar em sua escola. Concordamos com Loponte (2017), quando a autora afirma que políticas educacionais legitimam a “excessiva valorização do racional em detrimento do sensível”, quando os espaços para as artes e para as experiências estéticas que elas promovem são minimizadas no currículo escolar.

Reconhecemos que o tempo da escola e o da arte são diferentes. Nem sempre o tempo necessário para que uma experiência sensível se efetive cabe em 50 ou 45 minutos de aula. As vozes dos professores nos lembram da importância de escutarmos a escola, os estudantes e valorizarmos todos os instantes dos encontros artísticos que promovemos na e com a escola. Han (2017, p. 31) está correto quando diz que vivemos num mundo pobre de interrupções e de tempos intermédios e que é necessário habituarmos o olho ao descanso, ao aprofundamento contemplativo do que temos

diante de nós. “O excesso de estímulos, informações e impulsos modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção”. Porém, nem sempre os professores podem fazer essa pausa, valorizar a atenção e o que há entre uma coisa e outra, porque a sociedade do desempenho (HAN, 2017) insiste em se instalar entre nós.

É no sentido de instalar esse outro tempo que compreendemos as falas dos professores em relação ao bordado e aos fazeres manuais presentes em suas práticas. Diferente dos “trabalhos manuais” que fizeram parte de boa parte dos currículos escolares nas primeiras décadas do século XX, e permaneceram enquanto atividade na extinta Educação Artística, instituída pela Lei nº 5.692/71, aqui as manualidades surgem em diálogo com o conhecimento contemporâneo em arte, e não associadas ao trabalho manual repetitivo, não autoral, em série, que remetem ao universo da produção e da técnica, destituídas da compreensão de produção artística como processo intelectual (ACASO, 2009).

A *estética do cotidiano* (RICHTER, 2003), que compreende os objetos ou atividades presentes na vida comum de uma comunidade e que por ela são imbuídos de valor estético, e o *fazer especial* (DISSANAYAKE, 1991) devem ser pensados como ampliação e descolonização da experiência estética. Pois operar a partir desses conceitos é alargar a compreensão de arte para objetos e práticas que possibilitem experiências estéticas, independentemente de elas estarem inseridas na categoria que conhecemos como arte. O *fazer especial* requer intenção ou deliberação. Ao dar forma ou expressão artística a uma ideia, ao embelezar um objeto, ao reconhecer uma ideia ou objeto como artístico, confere-se ou reconhece-se uma “especialidade” que coloca o objeto ou a atitude em uma esfera diferente daquela dos objetos comuns. Tanto a *estética do cotidiano* quanto o *fazer especial* provocam no currículo de arte aquilo que Bastos (2005) define como “perturbamento do familiar”, processo de tornar visível a arte e as culturas locais, rompendo as fronteiras do que está dentro e do que está fora da escola, do que é considerado erudito e do que é considerado popular, construindo conhecimento a partir de saberes diversos.

As estratégias adotadas pelos professores durante o tempo que estão com os estudantes que visam enriquecer o período coletivo da experiên-

cia vivida; organizar a rotina; criar interrupções e provocar estranhamentos nos aproximam da ideia de *pedagogia como ato de performance* (ELLSWORTH, 2005), o reconhecimento de que um acontecimento, por mais banal ou corriqueiro que seja, nunca é o mesmo, que está historicamente situado em um contexto específico e construído a partir de um grupo. O conceito de performatividade presente na *pedagogia como ato de performance* provém da Teoria *queer*.<sup>6</sup> Ele diz respeito a uma série de atos vitais que transferem para os sujeitos, convenções, rituais e práticas repetitivas que visam construir uma identidade. Ao escutarmos as vozes dos professores das entrevistas, percebemos que suas ações e seus corpos performatizam no ambiente escolar compreensões e expectativas em relação tanto ao papel social que desempenham quanto à ideia que possuem de escola, professor, aluno e ensino de Arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever de forma colaborativa sobre o tempo “No dia em que todas as pessoas, do planeta inteiro, resolveram que ninguém ia sair de casa. O dia que a Terra parou”,<sup>7</sup> dá uma dimensão ainda maior à reflexão sobre o tempo. Se ele existe a partir do movimento da vida e das pessoas que o reconhecem e dão sentido a sua existência, pensar o tempo numa escola vazia e parada devido a um longo período de quarentena é um exercício complexo. A paralisação do calendário escolar surge como antídoto da aceleração do contágio da COVID-19. Por mais desafiador que seria pensar o tempo da suspensão; o tempo do reconhecimento; o tempo da precarização e o tempo da arte na escola neste contexto, acreditamos que fugiríamos do ob-

---

6 A Teoria *queer* abarca um amplo conjunto de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula a vida das pessoas. Popularizada a partir do final da década de 1980 por diversos autores e autoras, entre elas Judith Butler, é ela que na obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990) cunha o termo performatividade do gênero, que defende o ato performativo como propriedade da constituição do gênero. Os corpos performatizam gêneros a partir de uma estrutura de repetição que contém nela mesma a possibilidade de transgressão (BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017).

7 “O dia que a Terra parou” (Raul Seixas). Raul Seixas. *Maluco Beleza*. WEA International Inc. 1989.



jetivo inicial deste texto, que é pensar como o tempo é vivenciado e sentido pelos professores de Arte numa escola viva, aberta e em seu movimento habitual. Portanto, deixaremos essa reflexão para um outro tempo.

Entretanto, acreditamos que interromper a lógica industrial é fundamental para a instalação de outros tempos e experiências na escola, e a suspensão das atividades promovidas pela quarentena pode ser pensada a partir deste “movimento”. Mas as vozes dos professores e professoras nos revelam que a arte no cotidiano escolar, e não apenas nas aulas de Arte, e o diálogo com as práticas culturais que transitam na comunidade estimulam a escola a experimentar outros tempos, abrindo brechas para outras percepções e sensibilidades.

Os tempos destacados neste texto são apenas alguns dos possíveis tempos vivenciados e sentidos na escola. Os que mais apareceram nas vozes dos professores e das professoras que contribuíram para este trabalho. Eles brotaram em muitos momentos, infiltrando-se nos discursos e revelando afetos que mobilizaram as suas experiências de habitar e vivenciar a escola. Eles foram pensados e organizados a partir do movimento de chegada, conquista e invenção da prática de um professor que adentra e vive o território da escola.

O tempo da suspensão como os inúmeros recomeços vivenciados pelos professores, seja numa nova escola, turma ou proposição pedagógica, o tempo que abre brechas e novas possibilidades de estar na escola. O tempo de reconhecimento como aquele que exige atenção, escuta, abertura e sensibilidade para reconhecer o que já foi construído e atravessa o território escolar a partir das diversas subjetividades e culturas que se cruzam e tem a escola como vórtice. O tempo da precarização tanto como fenômeno que pode empobrecer a experiência docente e estética devido ao enfraquecimento das relações que promove, e a mercadorização que faz da educação e da arte, mas também a precarização como reconhecimento da instabilidade da escola, “para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável” (DUSSEL, 2017, p. 109), e que por ser instável, precisa ser constantemente recriada. O tempo da arte na escola como aquele que entende que as proposições promovidas pelos professores e professoras não podem ocorrer na ligeireza e na superficialidade. Elas exigem tempo para que a cognição, o afeto e a vida se concretizem em experiências estéticas e humanas.

# MOVIMENTANDO AS ESTRUTURAS: COMO O ENSINO DE ARTE HABITA A ESCOLA?

*Karina Pereira da Silva*

Habitar a escola... Existe uma forma de habitar a escola que estimula a explorá-la? Existe na escola movimento para criar e inventar a partir do deslocamento de corpos e de miradas? Existe uma escola que vê o professor e aluno como sujeitos exploradores, inquietos por vivenciar espaços outros, em diferentes ângulos, diferentes formas de aguçar os sentidos? O que pode o ensino de arte quando explora diferentes espaços escolares?

As questões acima, surgiram no decorrer da pesquisa com os professores entrevistados. Enquanto licencianda e futura professora de Arte, identifiquei diferentes olhares para a forma de se explorar os espaços da escola. Um dos olhares naturaliza o movimento de habitar a escola e flui como fenômeno natural do processo escolar, de se estar ali e espontaneamente explorar onde se está. O outro olhar revela, descontentamento com tais movimentos. Essas percepções contraditórias deflagraram inquietações

para descobrir se há algo submerso, que ainda não percebemos, nestas formas de habitar, explorar e perceber artisticamente a escola.

Para nos debruçarmos sobre essas questões inicialmente eu situo o contexto da escola donde surgem esses olhares. Na situação da escola em que atuam os professores insatisfeitos, identificamos que o deslocamento para outros espaços sinaliza a naturalização do não-lugar do ensino de arte. Isto é, um movimento que vai tornar comum, corriqueiro, cotidiano, colocar o ensino de arte à margem de um espaço propício, desejado pelo professor, intencionado por ele para conduzir sua aula. Esse deslocar não intencionado revela a estrutura precária do espaço escolar, da compreensão de ensino e aprendizagem de arte na gestão escolar ou de ambos, concomitantemente.

Essa constatação, da frequente desqualificação da aula de arte, implica em novos questionamentos: é possível transgredir a perspectiva de um não-lugar do ensino de arte? É possível potencializar os espaços fora da sala de aula, ainda que seja um percurso provocado pela deslegitimidade do ensino de arte? E ainda, existem caminhos para uma prática educativa contemporânea no interior de uma estrutura escolar engessada e ultrapassada?

- As minhas aulas acontecem nos lugares que sobram (21ª voz).

Essas questões nos levam ao desafio número um: onde está o ensino de arte na escola? Sabemos que a sala de aula frequentemente é um compartimento quadrado, de janelas sutis - estou sendo otimista - carteiras enfileiradas, lousa, que ocupa o tradicional espaço de ensino nas escolas deste país. Também sabemos que esse espaço clássico é um formato ultrapassado, incapaz de lidar com as necessidades do ensino e aprendizagem nos tempos atuais – ainda mais, para o ensino de arte, onde essa estrutura limitadora de sala de aula nunca foi o suficiente.

Ainda que a sala de aula fosse suficiente para as demandas atuais, em um cenário otimista, continua enfrentando dificuldades na flexibilização das normas administrativas escolares. A escola é, e sempre foi, um organismo vivo. Por vezes, esse organismo ativo é refreado pela gestão escolar e as políticas públicas para a educação. Sem capacidade de dialogar com os corpos que ali estão e romper com a hierarquia centralizadora, insistem em

tratar um organismo vivo como inerte, imobilizando-o. Travam no tempo. E a sala de aula, antiquada, cartesiana e engessada, sucumbe a estrutura de regras e normas escolares que definem o que pode e o que não pode.

Diante desse quadro, a rigidez administrativa e o inevitável movimento provocado pelo ensino de arte se chocam, tal como no embate das placas tectônicas, pois a arte tem a potência para mover as “placas-base” que sustentam a (des)estrutura escolar, simbolicamente e materialmente. O ensino de arte possibilita mover simbolicamente as concepções administrativas tradicionais quando o professor agencia, defende e apresenta as visualidades, as linguagens artísticas e as culturas, ocupando o espaço escolar, com atravessamentos, de maior ou menor frequência, para intervir na construção de identidades e subjetividades.

Também pode mover materialmente concepções equivocadas na gestão escolar pois a arte expressa o que habita um corpo vivo, abundante de vida, imaginários e anseios. O ensino de arte move esse corpo - e não me refiro aqui somente às linguagens corporais como a dança e o teatro. Mas, sim à todas as linguagens constitutivas do conhecimento artístico. Embora o espaço para o ensino de arte seja “aquele que sobra”, essa precarização pode mobilizar ou não o professor, para fazer outras escolhas e concretizar seus objetivos educativos, evidenciando a natureza transformadora que a arte tem sobre que a vivencia.

- Eu deixo de fazer muitas coisas devido ao espaço (22º voz).
- Sem dar as mínimas condições para que ela [o ensino de arte] esteja ali (23º voz).

Assim, se a sala de aula não dá conta suficientemente das demandas do ensino de arte, ainda que flexibilizando e modificando esse espaço, de que modo se desloca a arte pelo espaço da escola? E aqui, iniciamos o segundo ponto de nossa discussão. Ao considerarmos a arquitetura escolar, reconhecemos a infraestrutura precária da maioria das escolas públicas brasileiras, que nos é bastante familiar e dispensa descrições. Nossa pesquisa trouxe relatos que denunciam a busca do professor de arte por um espaço na escola, e claro, ter seu trabalho legitimado. Esse não reconhecimento ou

desvalor, por parte da escola, vai reverberar em uma prática pedagógica de gambiarras - *“vou usando o que é possível”, “sempre espaços improvisados”* - que se estendem desde a disponibilidade de materiais para trabalhar até um espaço adequado para o armazenamento destes e também dos trabalhos dos alunos. Importante enfatizar: o problema não é a gambiarra, o problema é não ter opção para além dela.

O ensino de arte se desloca pelos corredores, quadras poliesportivas, pátios, escadas e, até mesmo a cantina. Nesse trajeto, surgem outros entraves tais como falta de mesas e cadeiras, movimentações de outros funcionários, trabalhadores externos realizando reparos ou reformas e múltiplos sons e ruídos que atravessam e interferem na atenção da aula sendo conduzida naquele espaço. Entretanto nenhum desses itens são encarados pelo professor ou professora, sob a ótica da adversidade ou de insatisfação com o contexto, ainda que o desconforto desestime a participação efetiva de alguns estudantes. A arte potencializa reflexões sobre a realidade da escola, o que se vê e se pode perceber ali, possibilitando a construção de um olhar crítico sobre essa realidade. Atentar para tais contextos esclarece as respostas dos entrevistados. Assim fica claro que o problema não é a gambiarra, nem os deslocamentos nos diferentes espaços físicos. E sim, sob quais circunstâncias e imaginários esse deslocamento acontece. Se está sob uma justificativa que se caracteriza positiva, estimuladora, ou negativa, quando não se tem outra saída.

- Porque a educação está para além da sala de aula, ela se dá nessas outras perspectivas (24º voz).

De fato, não podemos olhar ingenuamente à situação do trabalho docente entre gambiarras e improvisos. O elogio às boas práticas é importante, mas não justifica, sob nenhuma circunstância, a ausência de um posicionamento político da escola. A potencialidade do ensino de arte que habita a escola significativamente é fortalecida quando a prática docente é compartilhada com uma gestão local que reconhece o trabalho do professor, ouvindo-o e apoiando-o na luta em defesa do ensino da arte.

Ainda que o contexto espaço escolar seja bastante desafiador, entre outros motivos, também por conta precarização da educação pública em nosso país, é possível realizar práticas contemporâneas para ensinar e aprender, inclusive sobre arte, como evidenciou nossa pesquisa.

Algumas das entrevistas apresentam relatos de práticas transgressoras que intencionalmente planejaram novas dinâmicas para o ensino de arte, na busca por ressignificar no trabalho coletivo com os estudantes o que eles entendem por escola, aula e arte. Reconheço que as aulas que exploram os espaços físicos da escola ganham uma “cara” diferente, revitalizadas pelo deslocamento e no fazer artísticos das oficinas, configurando-se como um ensino “informal” dentro da estrutura formal da escola. Essas práticas desmontam o que já fora dito sobre ensino de arte ao dar lugar para a aprendizagem através da experiência na interação com o cotidiano.

Sob meu ponto de vista, são essas práticas que incentivam o olhar decolonial<sup>8</sup> para a escola e para o ensino da disciplina. São docentes que trabalham arduamente para encontrar caminhos contemporâneos para a educação e o ensino/aprendizagem de arte. Eles criam e inventam novas possibilidades sob luz do que acreditam para a educação. Trilham um caminho que reinventa e reconstrói o prazer em arte com seus alunos. E assim “...a escola vai se movimentando”.

Reconheço que há um espaço fronteiro e de margem (CARVALHO, PENNA, SANT’ANNA. 2020) entre a estrutura desafiadora da escola e a aprendizagem em arte - e quem produz esse espaço de margem, trabalhando para essa estrutura austera não interferir na aprendizagem, é o professor. Essa margem é construída quando o docente defende a importância da sua disciplina, é criativo na proposição de suas práticas. E enquanto licencianda, futura professora de arte, sinto-me inspirada e encorajada com os exemplos das práticas desses profissionais.

- Uma escola em movimento (25º voz).

---

8 O conceito decolonialidade se impõe no debate público a partir do ano de 1998 através do trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), coletivo de intelectuais latino-americanos que revisam a epistemologia das ciências sociais e humanidades na região. Na América Latina a colonialidade – do poder, do saber e do ser – (QUIJANO, 2005) hegemoniza uma matriz de conhecimento eurocêntrica que ainda perdura com muita força em todos os âmbitos sociais e da produção do conhecimento. Portanto, o pensamento decolonial refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

As estruturas que envolvem os espaços da escola engessam os múltiplos corpos que o habitam, tornando-os anestesiados e rígidos. Existe uma forma do corpo-professor habitar a escola, uma outra forma do corpo-aluno habitar, enquanto coletivo ou individual, e existe uma forma de como o dispositivo ‘aula de arte’ habita a escola, nas articulações entre professor, aluno, e ensino/aprendizagem. Esse arranjo compõe uma célula do organismo vivo que é a escola e que está em constante mudança - “... a nossa escola é movente (...) ela está se reconstruindo o tempo todo”.

A escola, como ambiente vivo, convoca o movimento que pressupõe explorar, questionar, vivenciar, experienciar. Essa escola viva demanda um movimento gestor de afetação, estesia, sensibilidade, e múltiplas aprendizagens. Habitar o espaço escolar, nessa perspectiva, só pode ser um movimento orgânico, que reconheça a escola como um laboratório, um lugar de experimentar com autonomia. Pode mexer nos espaços, testar e também mirabolar com que já foi mexido. E assim, o aluno modifica as suas formas de estar no mundo e se relacionar com ele.

Sobretudo, enquanto educadores, somos convocados constantemente a refletir a estrutura escolar em todas as suas perspectivas. “É bom a gente sempre pensar a escola (...) porque ela muda.” E para fazer sentido é preciso estar neste movimento.

E o que o movimentar das estruturas da escola pode ensinar à universidade? A escola escancara a urgência de se perceber que existem múltiplas realidades que coexistem e é preciso criar com elas, sem ignorá-las ou deixar para depois. Na dinâmica da escola, ocupar os espaços é resistir às intempéries mais desanimadoras. “Há uma cultura de cada escola que precisa ser compreendida”, disse um professor entrevistado.

Portanto, é interessante registrar um desejo sincero de minha parte que permanece: como se desdobrariam estas mesmas questões se provocadas à partir de olhares de outros sujeitos que habitam a escola? Principalmente os estudantes? Aposto que habitar a escola com arte é *parte do processo de construção de conhecimento* e de uma grandiosa transformação coletiva e social. E não é este o fim da educação? Transformar? Pois bem.

# OLHARES, GESTOS E SONS: REFLETINDO SOBRE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NO CAMPO DAS ARTES

*Pedro Augusto Dutra de Oliveira*

*Lígia Gonçalves Costa*

*Paula Duarte Souza*

*Não estamos aqui diante daqueles processos fundamentais da expressão pelos quais a fala também é gesto e canto?  
Ecléa Bosí, O tempo vivo da memória (2003, p.48).*

## INTRODUÇÃO

Este texto se propôs a refletir sobre as múltiplas formas de diálogo presentes e possíveis no cotidiano escolar, a partir das falas de professoras e professores de Arte. Ouvi-las (os) falar sobre suas práticas educativas nas variadas linguagens artísticas nos fez perceber a potência presente na música, nas artes visuais, na dança e no teatro para que alunas e alunos dialoguem, pronunciando o mundo em que estão inseridos.

Partimos de uma concepção Freireana, onde o diálogo não se limita à transmissão exercida de uns sobre outros. Pelo contrário, o diálogo “é encontro de homens [e mulheres] que pronunciam o mundo [...] É ato de criação.” (FREIRE, 2005, p.91). No diálogo, sujeitos não reproduzem palavras, mas dizem sua própria palavra.



Nesse sentido, as falas das professoras e professores de Arte que participaram da pesquisa nos fizeram perceber que o diálogo não se limitava à linguagem verbal, apesar de contemplá-la também. Ampliando essa concepção de diálogo, percebemos que por meio da música, dos gestos e olhares, havia também pronúncia e diálogo.

Assim, como poderíamos pensar sobre o diálogo do gesto? Há diálogo quando o movimento de corpos e o ocupar de espaços se constituem, se pronunciam, transformam? O que dizer também no que toca ao diálogo do olhar? Olhares estes que também dizem muito e se pronunciam, principalmente em contextos onde a palavra verbal é negada. Para além disso, como falar do diálogo dos sons? A constituição de diálogos em música também é possibilidade transformadora?

Não podemos esquecer também que as palavras mais bem-ditas e expressas, trazem consigo, para sua melhor compreensão, todas estas percepções juntas. Ao dialogar, enquanto humanos, falamos com o gesticular das mãos, a expressão dos olhos e a dinâmica e entonação sonora das palavras escolhidas. Retiradas tais possibilidades, o empobrecimento do discurso verbal seria fatal.

Por fim, ao pensar no diálogo vinculado à arte na escola, refletimos também em como a criação artística é em si uma forma de diálogo. A criação artística é também uma maneira de existir, de se fazer enquanto ser humanizado. Segundo Freire (2005, p.90), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, e modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Mediante isso, a partir destas primeiras linhas, buscaremos tecer reflexões sobre: o diálogo dos sons; o diálogo do gesto; o diálogo do olhar; a criação como diálogo.

## 1. O DIÁLOGO DOS SONS

- A escola tem uma rádio, colocam a meninada para dançar. A comunidade vem em peso, se diverte. A rádio é conduzida pela professora da biblioteca, ela escolhe alunos que fazem uma seleção de músicas que serão tocadas no intervalo (26ª voz).

- Outro dia um aluno do quinto ano falou “Tia, a gente tem uma banda!” “Como assim vocês tem uma banda?” “É tia, a gente quer tocar pra você.” Eu não pus a menor fé naquele negócio “Como essas crianças podem ter uma banda?” Mas aí deixei... “Do que vocês precisam?” “A gente precisa de um carron, de um pandeiro...” Peguei, levei pra sala e pedi pra ver. Eles tinham uma banda realmente! Quiseram tocar na festa da família, nós organizamos tudo... Essa área das artes, todas elas, para eles (não é só para gente não) tem uma importância muito grande, eles gostam disso, eles tem prazer de se apresentar, de se verem, são artistas mesmo (27ª voz).

O espaço escolar recebe diariamente, por meio dos sujeitos que o compõem, inúmeras experiências carregadas de pronúncias sonoras. Nesse caso, o diálogo encontra também outra esfera discursiva, agora unicamente musical, que assim como a fala, proporciona a pronúncia de seu mundo.

As diversas experiências musicais provenientes da vida, não são apenas individuais, mas também coletivas, de partilha. Considerar a possibilidade do diálogo é também estar atento a esta multiplicidade de saberes, sejam eles sons, melodias ou ritmos, que cada sujeito coletivo carrega.

Nesse sentido, é muito significativo quando vemos a possibilidade de diálogos através e pela música, como descritos na primeira voz apresentada neste tópico. Primeiro há uma rádio na escola, espaço também ocupado por toda uma comunidade, que “vem em peso”, se apropriando deste espaço que lhe pertence. A seleção de músicas, por sua vez, é feita pelos próprios alunos, e a meninada dança.

Mas a voz não se encerra por aí. Há uma continuação na fala da professora, que propositalmente foi deixada para este momento:

A rádio é conduzida pela professora da biblioteca, ela escolhe alunos que fazem uma seleção de músicas que serão tocadas no intervalo. **Ela tenta ajudá-los a ampliar as referências musicais, mas também incentiva que proponham coisas que queiram ouvir. Às vezes, os vizinhos reclamam das escolhas** (28ª voz)

A partir da segunda parte da fala da professora, vemos duas questões. A primeira é relativa à possibilidade de troca. “*Ela tenta ajudá-los a*

*ampliar as referências musicais, mas também incentiva que proponham coisas que queiram ouvir*”. A troca aqui é possibilidade, pois de fato pode ser um momento em que educandos conhecerão novas referências e também a professora conhecerá outras, ou por outro lado, um discurso em que o “incentivo” para que proponham “*coisas que querem ouvir*”, seja apenas com a finalidade de apresentar o que, na concepção da professora, são de fato as referências musicais “necessárias”. Não saberemos!

A segunda questão, está ligada ao fato dos vizinhos reclamarem das escolhas, nos apontando uma discordância com o conteúdo escolhido e selecionado.

Ambas as questões, da forma como apresentamos, são possibilidades de interpretação de uma situação que de fato não sabemos. Porém, ela nos leva a uma discussão pertinente, que está nas entrelinhas da situação apresentada: o conflito.

Apesar da aparente contradição, o conflito pode ser parte inerente ao diálogo. É justamente pela possibilidade do diálogo, do encontro de ideias, encontro com o novo, com o diferente, que é possível o conflito.

Freire não nega que nessa dinâmica da ação dialógica com o diferente, na tentativa de compreensão do outro, possam vir a existir conflitos, contradições e tensões. Ele reconhece que para a construção coletiva de uma “relação dialógica” entre as diferentes culturas não se consegue eliminar essas tensões tão presentes nas relações humanas (GÓES, 2010, p.84).

O conflito se difere da imposição ou da coisificação de sujeitos, tão criticada por Freire. No conflito há possibilidade de diálogo, tendo em vista nossa condição de permanente inacabamento e incompletude, onde existe a “desconstrução e construção de novos saberes, sem que necessariamente uma subjuga a outra.” (GÓES, 2010, p. 83).

A escola é o espaço em que o diálogo pela música pode ser o encontro de memórias. Quando não pautado na dominação ou concepção bancária de educação, os conflitos são oportunidades para a integração do novo, ligado ao antigo. Um encontro fecundo de aprendizagens e fortaleci-

mento de raízes. Fecundidade capaz de nos fazer ver o mundo comum em que nos encontramos, para modificá-lo.

Ao falar deste espaço escolar, faço referência, então, à segunda voz apresentada no início deste tópico, onde temos na escola um lugar de todos. Vemos na citação, a firmeza da afirmação do aluno: “*Tia, a gente tem uma banda!*”; “*a gente precisa de um carron, de um pandeiro.*” Vemos também a dúvida da professora, quase desconfiada de que teriam de fato uma banda: “*Como assim vocês têm uma banda?*”. Porém, percebe-se a abertura dela ao diálogo, mesmo em meio à dúvida: “*Do que vocês precisam?*”. O que possibilita o aprendizado da professora: “*Eles tinham uma banda realmente*”. E culmina na solidariedade deste encontro: “*Nós organizamos tudo*”. Além da constatação de que diálogos em música são importantes: “*Eles gostam disso, eles têm prazer de se apresentar, de se verem, são artistas mesmo*”.

Talvez seja a música, para alguns, a forma mais acessível de pronúncia, comunicação e expressão. É possível que um sujeito que muitas vezes encontra dificuldades em dizer sua palavra verbalmente, encontre no cantar ou no tocar sua forma de expressão, forma de apresentar seu mundo aos outros. Para isso, nosso ouvir precisa estar aberto não só ao que nos é dito por meio da fala, mas também é necessário, com a mesma importância, um ouvir atento ao que nos é cantado ou tocado.

Temos na escola a possibilidade de que diálogos musicais sejam formas de pronúncia. Isso ocorre quando a todos é dada a oportunidade de expressar suas referências e preferências musicais, quando em coletividade produzimos música, e ao produzi-la aprendemos mais sobre o mundo do outro com que convivemos.

## 2. O DIÁLOGO DO GESTO

- Nesses anos eu fiquei vendo que para formar o movimento, para ser mais legítimo e as crianças acreditarem que estão fazendo dança, tem que ser algo voltado para o universo que eles vivem, movimento próprio deles. Daí eu consigo um pouquinho mostrar para eles que tem uma outra ma-

neira de fazer dança. Que eles podem criar o movimento deles, não precisa da gente ficar copiando o que o outro já fez (29ª voz).

- Porque eu acho que esse é o intuito de estar com a Dança na escola: é dar oportunidade para todos esses corpos falarem e se movimentarem. E não só aqueles que conseguem e estão “aptos” para fazer isso (30ª voz).

- Eu trabalho muito a partir do ponto de vista do espaço, do corpo deles no espaço, e de que maneira a gente pode interferir nesse espaço e interferir no mundo da maneira como a gente percebe? (31ª voz).

- Então pé no chão, mão na mão [...]. Essa capacidade de afeto que vai se construindo aula a aula, essa capacidade de diálogo, de interação com o amigo, de interação com as temáticas que a gente propõe (32ª voz).

Assim como dinâmica e entonação sonora revelam aquilo que é dito, os gestos e as expressões corporais também são responsáveis em clarear e enriquecer a comunicação.

Klauss Vianna (1990) diz que cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana.

Antes do domínio de articulação das palavras e argumentos, o corpo fala através do movimento. Nos comunicamos por diferentes ações que carregadas de um *peso*, por um determinado *tempo*, com uma certa *fluência*, ocupando um lugar no *espaço*, dizem aquilo que precisa ser dito. Esses são os quatro elementos constituintes do movimento qualificados e classificados pelo pesquisador Laban (1978). Esses fatores de movimento podem ser identificados e interpretados nas diferentes atividades humanas.

Na escola, assim como na arte e na vida, o gesto se apresenta como mais uma das alternativas de diálogo e criação. Atentar para eles nos traz oportunidade de compreensão de si, do outro e do espaço. Estar em movimento é estar no mundo, em comunicação com si e com o outro. “As formas e ritmos configurados a partir de ações de esforço básico, de sensa-

ções de movimento, de esforço incompleto e do ímpeto para movimento, informam sobre a relação que a pessoa estabelece com seus mundos interno e externo.” (LABAN, 1978, p. 168).

Nas duas primeiras vozes desse tópico, reconhecemos na fala da professora quanta riqueza é ter a dança na escola contribuindo com a formação humana dos educandos. Nas aulas de dança e para além dela, movimentos corporais são entendidos como percepção de mundo, oportunidade de comunicação, reconhecimento de si e da sua cultura.

Pensar no movimento como “*algo voltado para o universo que eles vivem*” nos reafirma a importância do reconhecimento cultural e do corpo coletivo que se comunica no espaço escolar. Buscar pelo “*movimento próprio deles*” é valorizar e respeitar a infância, o ser do educando, seu potencial e sua individualidade. Dizer que “*eles podem criar o movimento deles*” é se sensibilizar e comunicar com os corpos através da criação. E “*dar oportunidade para todos esses corpos falarem*” é estar com a escuta ativa e o olhar atento. Qualidades fundamentais para uma educação dialógica.

E por fim, entender que um ensino que sinaliza “*só aqueles que conseguem e estão aptos*” não é compatível com a diversidade presente na escola. O gesticular natural do ser humano, a expressão de suas emoções são percepções de possibilidades que vão muito além de um ensino que prioriza o domínio de técnicas e a rigidez ao comandar corpos habilidosos para uma ou outra específica ação.

O corpo livre, o agir espontâneo que gera experiência, é capaz de expressar, comunicar, compartilhar, interagir e interferir na sociedade que vivemos. Conscientizar e sensibilizar a postura, as atitudes, os gestos e as ações cotidianas são caminhos que revelam as verdades de cada corpo e de cada espaço.

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente. (FREIRE, 1991, p. 92 apud FIGUEIREDO, 2010, p. 93).

O corpo é a materialização do nosso estar no mundo. Nossas percepções e ações são quem geraram interações e transformações no modo de existir. Na terceira voz que inicia esse tópico a professora compartilha seu modo de trabalho que focaliza o pensar nos corpos dos educandos ocupando o espaço. A dedicação é centrada em instigar as crianças a pensarem “*de que maneira a gente pode interferir nesse espaço e interferir no mundo da maneira como a gente percebe?*”.

O agir no mundo, o mostrar-se um pouco de si e o conhecer o outro são ações que podem ser executadas através do gesto. Gestos carregados de significado e afeto que funcionam como mais um modo de comunicação.

Identificamos com clareza a preocupação com a coparticipação, os momentos de troca e o olhar dialógico na última fala do conjunto de vozes que iniciou esse tópico. A professora conta das experiências de “*pé no chão, mão na mão*”. Movimentos e ações simples, mas carregados de potência e significado. Estão nas sutilezas, nos pequenos e grandes gestos a “*capacidade de afeto que vai se construindo aula a aula, essa capacidade de diálogo, de interação com o amigo, de interação com as temáticas que a gente propõe.*”

Conviver e conhecer são partes fundamentais dos processos artísticos, de ensino e aprendizagem. Os corpos agem nesses processos o tempo inteiro. Cada indivíduo é único e criador das suas expressões. Que as relações que acontecem na escola estejam atentas e recheadas de respeito com cada corpo que carrega uma história, faz parte de uma cultura e é marcado por lembranças, sentimentos, desejos, medos, incertezas e sonhos.

### 3. O DIÁLOGO DO OLHAR

- É só sentar, conversar, olhar no olho e agir com sinceridade, pra mim esse é o maior ensinamento (33ª voz).

- Eu gosto muito de observar o que que elas trazem para mim (34ª voz.)

- Na última aula uma aluna que não queria fazer nada falou assim pra mim: “O pastor da minha igreja disse que Exu é o demônio”. Eu entendi que ela estava me pedindo ajuda, tipo “eu quero fazer esse teatro, mas eu não posso fazer”. Então, eu parei tudo, fiz uma roda para a gente conversar e responder junto essa questão (35ª voz).

Preliminar às palavras e ao discurso verbal estamos assumindo outras possibilidades de diálogo, descobrindo a potência de se perceber o diálogo em sua integridade. Para além da música e do gesto, a terceira esfera discursiva que apresentaremos são os diálogos a partir do olhar, uma esfera indispensável nas relações humanas e na interação com o mundo. O contato visual com o outro e as qualidades do olhar para as visualidades presentes no nosso cotidiano acontecem o tempo inteiro.

Em conversa com Paulo Freire, Ira Shor conta sobre uma de suas atitudes no contexto de desordem na sala de aula.

Quando tenho um aluno desordeiro, eu o fiscalizo para ver até onde vai. Olho em sua direção e faço um contato visual e verbal para deixá-lo saber que percebi e que quero que a desordem pare. Se o olhar não funciona, então digo-lhe alguma coisa (SHOR, 1986, p. 80).

Percebemos na cena descrita que o discurso do olhar foi a estratégia usada na comunicação entre professor e aluno. Ela vem como primeira alternativa de transmitir o recado do professor – é possível fazer o outro perceber através apenas do olhar. A linguagem oral, no exemplo acima, entra em segundo plano, ela reforça a conversa do olhar, se somente ela não bastar.

Não é à toa que esse verbo ‘*olhar*’ muitas vezes vem acompanhado de adjetivos que o qualificam, são comuns expressões como “olhar atento”, “olhar sereno”, “olhar curioso”, “olhar fixo”, “olhar vago” entre outras tantas possibilidades de se caracterizar e dar significado para um olhar.

Como podemos explorar essas possibilidades? Para tal ação vir acompanhada de uma qualificação, é preciso senti-la. Nas artes visuais entendemos o ato de ver como a principal ferramenta de apreciação artística. Manifestações trazidas através da imagem, do vídeo, da performance, da modelagem, mas que são consumidas através do olhar. Procurar identificações através e pelo olhar nos transforma em seres críticos, capazes de interpretar aquilo que consumimos. Buscamos aguçar o olhar e aprender a ver para agir no mundo e transformá-lo.



Entendemos essa ação do olhar como mais uma forma de comunicação, que acontece necessariamente entre pares. A troca com o outro no ato do olhar, é obrigatória. Seja o outro sendo uma pessoa: a professora, o professor, um colega, a mãe, o pai ou uma imagem: uma cena, um vídeo, uma revista, um livro, uma fotografia.

Outro lugar de extrema importância, que cabe pensarmos na sua existência nos contextos escolares, são os olhares enquanto possibilidades únicas de diálogo. No momento de impedimento da fala, de imposição do silêncio, os olhares continuam a falar, gritar, desafiar, sorrir e chorar.

Sabemos que existem momentos de repressão no cotidiano escolar, em cenários onde identificamos a “concepção bancária” da educação nos apresentado por Freire (2005, p.67-68), em que educadores e educadoras são quem educa, quem sabe, quem pensa, quem diz, quem disciplina, quem atua, enquanto educandos são aqueles que são educados, os que não sabem, os que escutam docilmente, os disciplinados. Em contextos como esses, do silenciar dos educandos, seu ato de dizer pode vir através do olhar. Mesmo sem dar oportunidade da fala, da troca, da partilha, o ser do educando sente, diz e se pronuncia com o olhar, que nesse caso é resistência.

Na voz destacada na abertura do tópico, a professora nos lembra dos pequenos gestos, das escolhas do dia-a-dia, dos prazeres das relações e nos aconselha dizendo que “É só sentar, conversar, olhar no olho e agir com sinceridade”. Para ela, assim como para nós, “*esse é o maior ensinamento.*” Muito mais do que uma forma de expressão, ao dizer “olhar no olho”, a professora sabe que muitas vezes é essa a maneira mais eficaz de ouvir o aluno, de entender que algo acontece e de lhe dizer também. Em outras palavras, no cotidiano escolar, a fala através do olhar é recorrente.

Encerramos com a voz que diz “*Eu gosto muito de observar o que que eles trazem para mim*”. Como os alunos levam coisas para a escola? Como as percebemos? Como as observamos? Paulo Freire, em *Cartas à Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo*, compartilha: “Tenho a impressão de que o jovem militante percebeu, na tonalidade de minha voz, nas minhas mãos crispadas, na minha face, em mim todo; no olhar de Elza, no seu silêncio que gritava, a revolta imensa que nos assaltava” (FREIRE, 1978, p.32).

Sabemos que para além da fala, um olhar atento é fundamental para que ouçamos o que nos dizem, seja na forma de gestos ou o que nos dizem por meio de seus olhares.

#### 4. A CRIAÇÃO EM DIÁLOGO

- O tempo inteiro, todas as aulas, a gente cria alguma coisa: eles para mim, eu para eles. Eu falo “isso é legal vamos fazer”... “Ah Tia! Isso é mais bacana, o que você acha?” Eu digo, “vamos tentar e ver se vai dar certo combinar uma coisa com a outra”... É o tempo inteiro assim... Não tenho muito essa de que “eu que mando”, não. Vamos construindo juntos (36ª voz)

- E na criação, quando a gente vai criar os espetáculos, as apresentações, a hora em que a gente pode aproveitar para usar a nossa imaginação... então, como vamos fazer isso? Como vai ser o nosso figurino? Como é que vai ser? Vamos usar algum elemento? (37ª voz).

- Eles são intérpretes-criadores, eu não sou coreógrafa e eles repetem o que eu faço (38ª voz).

- Até quando estou dando técnicas, as minhas aulas não são “faça isso e pronto, acabou!” Sempre dei a oportunidade para o aluno falar e criar. A gente tá criando juntos... Às vezes eles vem com algumas ideias e eu falo vamos colocar isso na nossa dança (39ª voz.)

Ao longo de todo texto afirmamos que a palavra não é apenas meio de transmissão, mas é ato de criação. Não há diálogo sem a possibilidade do ato criativo, qualquer ação intersubjetiva possui uma dimensão criativa. Dizer a palavra, seja ela verbal, sonora, gestual ou pelo olhar, interagir por meio de qualquer uma dessas formas dialógicas, pressupõe a possibilidade de criação.

As falas de professores e professoras destacadas neste tópico, nos mostram como o espaço escolar pode ser espaço de criação artística e não apenas de reprodução do já feito. Criar uma música, um movimento ou uma pintura é também possibilidade de expressar o que somos. Experiên-

cias de criação artística no espaço escolar podem nos proporcionar olhar nosso mundo com criticidade.

Percebemos na primeira fala citada no início do tópico, a criação enquanto processo e troca. “*Isso é legal, vamos fazer.* ”; “*Ah Tia! Isso é mais bacana, o que você acha?* ”; “*Vamos tentar e ver se vai dar certo combinar uma coisa com a outra*”. Segundo Fiori (1991), o ser humano ao se expressar e criar não o faz sozinho, mas em colaboração, intersubjetividade. Assim, o ato de criar é também diálogo, com o outro e com o mundo. A professora conclui: “*Vamos construindo juntos*”.

Tal dimensão coletiva, de colaboração, está presente em quase todas as falas destacadas para o tópico: “*então, como vamos fazer isso? Como vai ser o nosso figurino? Vamos usar algum elemento?* ”; “*A gente tá criando juntos*”.

A criação em coletividade é diálogo, ela nos dá a possibilidade de transcender processos de desumanização, historicamente violentos e hegemônicos, bancários, onde a criação é destino atribuído apenas à figura “suprema” do “artista” ou “compositor”. Ela possibilita transcender a reprodutibilidade no espaço escolar, dando a possibilidade para que cada um, participante deste processo, se coloque.

A expressão “*Vamos construindo juntos*” ou “*A gente tá criando juntos*” é extremamente significativa. O que seria de fato criar juntos? Para que se estabeleça uma criação coletiva não seria necessária abertura suficiente para o diálogo? Lembrando que quando dizemos diálogo, não nos remetemos apenas ao verbal, mas o entendemos como o momento em que as diversas subjetividades, carregadas de sua própria história e cultura, se encontram em processo de fusão. Criar juntos só é possível por meio da alteridade, no reconhecimento do outro enquanto outro, que traz para o ato de criação aquilo que faz parte de sua cultura, de sua história, traz aquilo que ele é, fecundando tudo isso com aquilo que o outro traz também de sua outra história, daquilo que também é. “*A gente tá criando juntos*”, significa o fecundar de vários sujeitos autônomos, humanizados, onde, retomando Freire, “(...) ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.” (FREIRE, 1992, p.81).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Partindo de uma perspectiva freireana, este trabalho buscou abordar o conceito de diálogo a partir da fala de professoras e professores de Artes, em suas mais variadas linguagens artísticas. Percebemos como o diálogo, para além da linguagem verbal, se dá também por meio da música, do olhar e do gesto, ou no confluir de todas elas. Entendemos também que privilegiar a linguagem verbal, em detrimento das demais, é limitar a concepção de diálogo proposta por Freire, tendo em vista que a possibilidade de dizer a palavra, pronúncia de mundo, é dada inclusive àqueles que muitas vezes são impedidos de dizer e, como resistência, o fazem também a partir do olhar, do gestual ou da música. Ao olharmos para seres múltiplos, em contextos diversos como são as realidades escolares – educadores e educandos externalizam suas ações, impressões e pronunciamentos de diversas maneiras.

As experiências apresentadas por essas professoras e professores nos fizeram pensar em como o campo das Artes, essencialmente espaço de criação, pode ser um rico ambiente em que dizer a palavra seja realmente uma experiência de práxis, onde se é possível dizer sua própria palavra, criá-la, pronunciando e transformando o mundo. Entretanto, é preciso efetivamente que o espaço da arte na escola seja espaço de pronúncia e criação, para além de reprodutivismos que também não permitem que gesto, som e olhar sejam de fato expressões dialógicas, que possibilitem um processo intersubjetivo em que cada sujeito participante na prática educativa construa sua palavra, a partir da vida que porta, junto com os outros.

Finalizamos com uma passagem de Pedagogia da Esperança, em que podemos perceber como a palavra está para além do dito, e que também ouvimos por meio de olhares, gestos e sons, possibilidades expressivas que possuímos:

Claudius percebeu pelo **olhar** da professora, por seus **gestos**, pelo tom de sua **voz**, que jamais passaria por sua cabeça que ele havia vindo para sublinhar-lhe sua desaprovação ao que ela fizera com o desenho de Flávio.” (FREIRE, 1992, p.72, grifos nossos).

# CONVERSAS ENTRE JOHN DEWEY, PAULO FREIRE E O QUE APRENDEMOS COM AS EDUCANDAS E OS EDUCANDOS

*Maria Luiza Pereira De Bonis Aro*

*Graduada em Artes e Design pela Universidade Federal de Juiz de Fora e  
Licencianda em Artes Visuais pela mesma universidade*

*Nathalia Serra Antunes*

*Graduada em Artes e Design pela Universidade Federal de Juiz de Fora e  
Licencianda em Artes Visuais pela mesma universidade*

Sempre ouvimos que as pessoas são sérias no trabalho. Todos se gabam por serem focados e racionais exercendo suas funções. Esta não é uma crítica aos trabalhadores especificamente, mas é que, antes de sermos pessoas, somos qualquer outra coisa que nos defina. Somos engenheiros, administradores ou enfermeiros. Somos centrados e sérios, racionais e cirúrgicos. Somos nossos ofícios. Somos o que o capitalismo determinou que fôssemos. É importante dizer isso porque, em um mundo regido pelo trabalho, o que esperam de nós é que sejamos máquina feita de carne e osso. Felizmente, há pessoas que rejeitam o rótulo.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Em 1996, Paulo Freire escreveu essa frase em “Pedagogia da Autonomia” para mostrar a todos que é uma dessas pessoas que recusam esse modelo robótico de se estar no mundo. Faz todo sentido, porque, enquanto futuras professoras de artes, mesmo sem experienciar o dia a dia da escola, sabemos que a educação escancara o que há de mais vital em nós: as relações humanas. Vemos, a todo instante, docentes para lá e para cá. Indo em diversas direções, seja no ambiente escolar ou no universitário... E a verdade é que professoras e professores são essa matéria que está na sala de aula, mas que se dissolve em partículas pelos corredores, pátios e escadas da escola. O educador se move como gente porque é também movido à gente e cremos que resida aí a complexidade de seu ofício.

Em uma de nossas reuniões do MIRADA, analisando as entrevistas feitas com as professoras e os professores de arte dessa pesquisa, constatamos que quase todas as respostas à pergunta “o que você aprende com os alunos?” eram sempre vagas. Incomodadas com o fato de que nenhum professor parecia saber responder direito a isso, pensamos: realmente, será que não é difícil dizer com palavras o que as e os docentes aprendem com suas alunas e seus alunos?

Ao optar pelo caminho da educação, geralmente tem-se em mente apenas o “ensinar”, sem evidências da possibilidade do caminho inverso. Se você é professora ou professor, é visto enquanto alguém que centraliza o saber. Em algum momento, então, se dá conta de que o ensino e a aprendizagem não são percursos opostos, mas sim paralelos e inseparáveis.

Dentro e fora da sala de aula, para além dos muros da escola, ocupando os espaços, trombando com estudantes... Onde mais se sustenta o ofício das educadoras e dos educadores senão nos encontros? Como explicar a profundidade das relações com outros seres humanos? Movidas por essas inquietações, decidimos investigar com olhos curiosos as respostas das e dos docentes a essa pergunta específica. O que descobrimos foi tão rico que tivemos dificuldade de sistematizar tudo que encontramos nas entrevistas. Definimos, dessa forma, que registraríamos nossas indagações em um formato que lembrasse as páginas de um diário, optando por um modelo de escrita que pudesse expressar melhor nossas reflexões. Nosso interesse surgiu da intenção de explorar os diálogos possíveis entre os textos e as imagens, de modo a proporcionar também conexões distintas das que fizemos.

Nas respostas, observamos pontos em comum, falas nas entrelinhas, que nos auxiliaram no processo de pesquisa e que propiciaram o olhar cauteloso a temas que são extremamente caros às educadoras e aos educadores em questão. Assim, trouxemos a desmistificação das dicotomias e da influência do racionalismo no modo que pensamos para que pudéssemos, enfim, chegar ao ponto que julgamos ser a chave

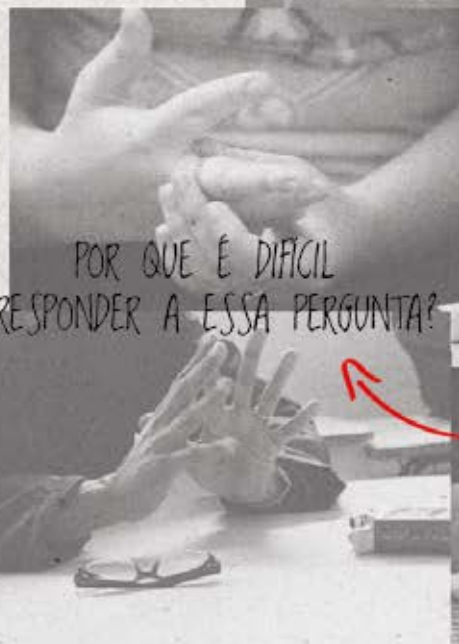
de nossa pesquisa: os afetos. Compreendemos que as diferentes realidades, a questão da experiência, a relação dialógica e a arte, se consideradas pelo viés afetivo, são potências que movem professoras e professores a práticas pedagógicas mais libertadoras.

Nossa base teórica apoiou-se em dois filósofos e educadores: Paulo Freire e John Dewey. Acreditamos que seus pensamentos podem, sob nossa ótica, perpassar a questão da afetividade, aliada a princípios que adotamos como impulsionadores de nossas investigações: o rompimento com as concepções dualistas de mundo, a educação humanista e democrática e a possibilidade do abrir-se para o inacabamento.

Como foi dito, ao analisar as respostas das professoras e dos professores para a pergunta "o que você aprende com os alunos?", foi difícil encontrar e enumerar que aprendizados eram esses. Entretanto, nos questionamos se a verdadeira dificuldade não estaria também na forma de interpretar aquelas respostas. Se por ventura, no automatismo do pensamento, não procurávamos por situações mais categóricas e racionais enquanto deixávamos passar situações e relatos relacionados ao **campo dos afetos**.

**As emoções, os sentimentos e as relações** que apareceram nas entrevistas são constitutivas da percepção do exercício em sala de aula.

Entre "muita coisa" e "não sei responder isso", ditos pelas professoras e pelos professores, encontramos diversas evidências daquilo que compreende a **prática diária do educar** e que são de extrema importância para repensar **como e para quê, afinal, educamos**.



O QUE PODEMOS APRENDER COM AS RESPOSTAS?

POR QUE É DIFÍCIL RESPONDER A ESSA PERGUNTA?

"O QUE

VOCÊ APRENDE

COM OS ALUNOS?"



# POR QUE FALAR EM "DICOTOMIAS"?



↳ VISÕES DUALISTAS ESTABELECEM DOIS CONCEITOS ENQUANTO OPOSTOS

O RACIONALISMO CARTESIANO E O DUALISMO CORPO-MENTE FAZ COM QUE ACATEMOS CERTAS NOÇÕES COMO DICOTÔMICAS

- HUMANO x NATUREZA
- RAZÃO x EMOÇÃO
- CERTO x ERRADO
- BEM x MAL

ESTAMOS SUJEITOS E SUJEITAS A PENSAR ASSIME A SEMPRE DAR MAIS VALOR À RAZÃO

DESCARTES

CORPO x MENTE

O CONCEITO CARTESIANO DO CORPO ENQUANTO OBJETO SUSTENTA A CONCEPÇÃO MECANICISTA DO "HUMANO-MÁQUINA"

# DICOTOMIAS

MÁQUINAS DEVEM ESTAR SEMPRE EM PLENO FUNCIONAMENTO

## O QUE OBSERVAMOS EM NOSSAS INVESTIGAÇÕES?

↳ AO CONTRÁRIO DO QUE A SOCIEDADE RACIONALISTA ESPERA DOS TRABALHADORES, AS E OS DOCENTES ACABAM SUPERANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DUALISTAS NO EXERCÍCIO DE SEU OFÍCIO

O MAIS NOTÁVEL É QUE AS EMOÇÕES TÊM PAPEL CRUCIAL NAS RESPOSTAS QUE ANALISAMOS



"DO-DISCÊNCIA"

PAULO FREIRE

JOHN DEWEY

EXPRESSION QUE MOSTRA COMO A DOCÊNCIA E A DISCÊNCIA SÃO TERMOS INDICOTOMIZAVEIS

"Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que se conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."



PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

"Também é comum a afirmação de existir

**antagonismo** entre a inteligência e as emoções.

As emoções são concebidas como coisas meramente

particulares e pessoais, **sem conexões com o**

**trabalho**, da pura inteligência, de apreender fatos

e verdades - com a exceção única, talvez, da

curiosidade intelectual. **A inteligência é pura luz;**

**as emoções são um calor perturbador.** Os espíritos

voltam-se, de dentro para fora, para a verdade; as

emoções voltam-se, de fora para dentro, para

considerações de vantagens e perdas pessoais."

Pode parecer estranho eu estar falando isso... Não estar te dando uma resposta pedagógica para isso, mas essa realidade da escola regular ensina muito a gente a viver. [...] Eu aprendo diariamente. E aprendo também as questões de conteúdo cognitivas.

(40ª voz)

- ENTÃO "APRENDER A VIVER" NÃO É UM APRENDIZADO PEDAGÓGICO?
- QUAL É O ESPAÇO DOS AFETOS NAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES?
- COMO PENSAR O QUE ELAS E ELES APRENDEM SE, SUPOSTAMENTE, SÃO OS RESPONSÁVEIS POR ENSINAR?



# AFETOS • AFETIVIDADE • AFETAR

QUANDO FALAMOS DE AFETO, NÃO ESTAMOS RESTRINGINDO O SENTIDO DESSA PALAVRA ÀS MANIFESTAÇÕES DE CARINHO E CUIDADO, MAS TRAZENDO À TONA OS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS DE "AFETAR", SE SENTIR TOCADO, MEDIDO E MOTIVADO A FAZER ALGO. COMPREENDER A AFETIVIDADE NESTA DEFINIÇÃO MAIS AMPLA NOS MOSTRA QUE SENTIMENTOS COMO RAIVA, TRISTEZA, MEDO - DITOS COMO NEGATIVOS - PODEM SER VISTOS COMO FORÇAS IGUALMENTE POTENTES E NECESSÁRIAS PARA LIDAR COM AGUILO QUE NOS ATRAVESSA E COM O MODO COMO INTERPRETAMOS E DAMOS SIGNIFICADO PARA AGUILO QUE NOS AFETA EM DIFERENTES MOMENTOS DA VIDA.

COMO DIZ JORGE LARROSA SOBRE A EXPERIÊNCIA

"Eles me ensinam sentimentos muito profundos de amor pelas coisas e de afeto. de raiva, de revolta. Eles me ensinam a mostrar a vida de outras maneiras, a perceber as coisas com mais profundidade, mais raiva também, mais força."

(41ª voz)

"Está errada a educação que não reconhece na justa raiva,

na **raiva que protesta contra as injustiças**, contra a

deslealdade, contra o desamor, contra a exploração

e a violência um **papel altamente formador.**"

(Pedagogia da Autonomia)

QUAL O LUGAR  
DOS AFETOS  
NA ESCOLA?

OBSERVAMOS EM ALGUNS RELATOS DAS ENTREVISTAS A PRESENÇA DE SENTIMENTOS E INTERAÇÕES AFETIVAS QUE RESSALTAM A IMPORTÂNCIA DE CRIAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA QUE ENVOLVAM EMOCIONALMENTE AS ALUNAS E OS ALUNOS. OS AFETOS SÃO AGUILO QUE NOS MOVEM! A ATENÇÃO PARA ESSA QUESTÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, ALÉM DE PROMOVER MAIOR INTERAÇÃO E PROFUNDIDADE COM AGUILO QUE SE PRETENDE FAZER, TAMBÉM INCENTIVA UM COMPORTAMENTO QUE REJEITA O COMODISMO, A APATIA E O DESINTERESSE.

# HÁ ESPAÇO PARA A AMIZADE NA PRÁTICA DOCENTE?

criar relações de amizade com as alunas e os alunos não quer dizer formar relacionamentos de coleguismos que ignoram a autoridade e a privacidade das e dos docentes em sala de aula. Mas sim estabelecer vínculos de confiança que permitem as e os discentes se sentirem seguros para diálogos sensíveis que valorizam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

"Há muita troca com os meus alunos. Eu tenho uma relação de muito respeito com eles. Aparentemente, parece que eu sou amiguinha dos meus alunos, eles podem até confundir. E tem amizade também, mas eu trabalho com a questão muito do respeito[...]"

(42ª voz)

"Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade." (Pedagogia da Autonomia)

"A AFETIVIDADE NÃO SE ACHA EXCLUIDA DA COGNOSCIBILIDADE" DIZIA PAULO FREIRE.

A PROFESSORA E O PROFESSOR QUE PRIORIZA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM AS EDUCANDAS E OS EDUCANDOS CONSEGUE EXERCER SUA PRÁTICA DOCENTE COM MAIS ALEGRIA, AMOROSIDADE, RESPEITO E SENTIDO PARA TODAS E TODOS ENVOLVIDOS. E AINDA ASSIM ESTAR CONSCIENTE DE QUE CRIAR ESSE TIPO DE CONVÍVIO NÃO SIGNIFICA TER MENOS PROFISSIONALISMO OU DEIXAR QUE OS LAÇOS DE AMIZADE INTERFERAM NA SUA POSTURA ÉTICA ENQUANTO EDUCADORA E EDUCADOR.

"Eles me ensinam como agir com alegria e amizade. Isso, para mim, é algo que me ajuda no sentido da interação, de ver que fazer amizade é fácil, que fazer uma indicação de algo que gosta é fácil. É só sentar, conversar, olhar no olho e agir com sinceridade. Para mim, esse é o maior ensinamento. "

(43ª voz)

# O DIÁLOGO

"FALAR A" x "FALAR COM"

O QUE PAULO FREIRE DIZ É  
QUE O "FALAR A" SUGERE  
UMA RELAÇÃO VERTICAL  
E AUTORITÁRIA

ABRIR-SE AO OUTRO PROPICIA O  
ATO DE REFLETIR SOBRE SI MESMO

O EDUCADOR E A  
EDUCADORA PRECISAM  
SABER ESCUTAR  
AS EDUCANDAS  
E OS  
EDUCANDOS

"O sujeito que se abre ao mundo

e aos outros inaugura com seu gesto

a relação dialógica em que se confirma

como inquietação e curiosidade, como

inconclusão em permanente movimento

na história." (Pedagogia da Autonomia)

O DIÁLOGO É UMA  
TRAVESSIA QUE BUSCA  
DIMINUIR DISTÂNCIAS

O QUE NOTAMOS  
FORAM DOCENTES  
PREOCUPADOS EM  
MANTER RELAÇÕES  
LEGÍTIMAS DE TROCA  
COM AS E OS DISCENTES



"Eu escuto cada um. Cada um. Eu falo assim: "você concorda com isso? Por que não? Vamos fazer de outra forma?". Então eu vou apresentando... E eles vão me ensinando até em questões práticas mesmo: "eu fiz de outra forma". Então, assim, eu percebi que não existe essa barreira, né? Eu tô aqui, claro! A gente tem a questão da representatividade do professor, né? Um verticalismo ali e tal, mas comigo não funciona muito... Até porque eu sento com eles para conversar, para dialogar, para ver o que tá dando certo, o que tá dando errado."

(44ª voz)

MOstrar-se DISPONÍVEL

ESCUTAR A PERCEPÇÃO DE MUNDO DAS ALUNAS E DOS ALUNOS É CONSIDERAR QUE ESSAS PESSOAS TÊM UMA CULTURA QUE DEVE SER VALORIZADA

O DIÁLOGO É O CAMINHO QUE MOSTRA O QUE FAZ SENTIDO PARA AS EDUCANDAS E OS EDUCANDOS!

"O que eu aprendo é a perceber melhor o que o outro tá me dizendo, sentindo, sabe assim? É muito delicado com elas [as crianças]... Às vezes a gente fala muito sobre dança, mas, às vezes, tem outra aula que o assunto nem é dança... A gente tá falando sobre o que você brincou na sua casa, como é que estava lá na sua casa, né? Então ele vai contar uma história, a gente ouve a história. E eu sempre tento levar para o movimento."

(45ª voz)

A RELAÇÃO DIALÓGICA PROPORCIONA A REFLEXÃO E A AUTOCRÍTICA ACERCA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E DA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

"Então eu, quando falo isso, falo de um lugar político assim, né? De que a gente não ensina. A gente apresenta o mundo. E que eu quero que eles inventem, com isso, mundos possíveis."

(46ª voz)

O LAR E O  
COTIDIANO  
(A QUESTÃO PESSOAL)

"E aí, esse meninos, que eu tava contando para vocês, eles estavam batendo nas meninas, que é como eles vêm os pais fazendo... Porque tudo que as crianças fazem é reflexo do que são os pais, do que é a sociedade. A gente tem que tá ligado nisso, o professor."

(47ª voz)

A SOCIEDADE E  
"O MUNDO LA FORA"  
(A QUESTÃO DO COLETIVO)

# PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

"ACIMA DE TUDO, O EDUCADOR DEVE SABER COMO UTILIZAR AS CIRCUNSTÂNCIAS FÍSICAS E SOCIAIS EXISTENTES, DELAS EXTRAINDO TUDO O QUE POSSA CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS VÁLIDAS." (EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO)

O QUE ENTRA NA ESCOLA E O QUE SAI DELA?

ENTENDENDO A ESCOLA COMO ESSE LUGAR INTERMEDIÁRIO ENTRE OS LARES E A SOCIEDADE, VIMOS NOS RELATOS DAS E DOS DOCENTES O QUANTO O QUE OCORRE PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA AFETA AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. OUVIR E PERCEBER ATENTAMENTE O QUE AS ALUNAS E OS ALUNOS TRAZEM EM SUAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS PROPICIA À E AO DOCENTE UMA VISÃO MAIS AMPLA DE QUE A ESCOLA NÃO É UM AMBIENTE ISOLADO NO ESPAÇO-TEMPO EM SUAS VIDAS. A EDUCAÇÃO, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EFETIVA, ACONTECE NA INTERAÇÃO DO INDIVÍDUO COM OUTROS INDIVÍDUOS E COM O MUNDO, COMO DEFENDE DEWEY.

- ↳ O QUE FAZER E COMO FAZER PARA APROXIMAR AS VIDAS DAS ALUNAS E DOS ALUNOS À ESCOLA?
- ↳ COMO FAZER O CONTEÚDO SER SIGNIFICATIVO PARA AS EDUCANDAS E OS EDUCANDOS?
- ↳ COMO EVIDENCIAR PARA AS E OS DISCENTES QUE O QUE SE APRENDE NA ESCOLA É IMPORTANTE E FAZ SENTIDO EM SUAS VIDAS?

"Cada vez que eu tenho que criar uma estratégia diferente para alcançar o desejo e a vontade deles, eu também estou aprendendo enquanto professora, enquanto alguém que está aqui desejando orientá-los de alguma forma."

(48ª voz)

O PROFESSOR RECONHECE A SUA AUTORIDADE EM SALA DE AULA, MAS ATUA ORIENTANDO E NÃO IMPONDO. TAL POSTURA AJUDA A CRIAR UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM QUE PREZA PELA AUTONOMIA DISCENTE E O TRABALHO EM COLETIVIDADE.

A IDEIA DE DEWEY SOBRE ESCOLA COMO LABORATÓRIO ESTÁ PAUTADA NO ENTENDIMENTO DE ESCOLA ENQUANTO UMA SOCIEDADE EM MINIATURA, QUE PROMOVE EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO COTIDIANO DAS ALUNAS E DOS ALUNOS EM PROL DO TRABALHO INDISSOCIÁVEL ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

"A SUGESTÃO DO PROFESSOR NÃO É UM MOLDE PARA UM RESULTADO FORJADO, MAS UM PONTO DE PARTIDA PARA SER DESENVOLVIDO EM UM PLANO ATRAVÉS DE CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE TODOS OS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM"

AS E -OS DOCENTES PODEM FAZER DA AULA DE ARTES UM LUGAR DE EXPERIMENTAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CONTÍNUA TANTO DA PRÓPRIA PRÁTICA QUANTO DA PRÁTICA DISCENTE

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

# ARTE ESCOLA EXPERIÊNCIA





ESSE GRUPO DE PROFESSORAS E PROFESSORES TEM EM COMUM O CAMINHO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DAS ARTES QUE, INDEPENDENTEMENTE DA LINGUAGEM DE ATUAÇÃO (ARTES VISUAIS, TEATRO, DANÇA OU MÚSICA), CARREGA CONSIGO A VONTADE DE DESPERTAR A SENSIBILIDADE, A CRIATIVIDADE E A POSSIBILIDADE DE VISÕES MAIS CRÍTICAS ACERCA DO MUNDO EM QUE VIVEMOS. É EVIDENTE QUE NÃO SE TRATA DE RESPONSABILIDADE EXCLUSIVA DA DISCIPLINA DE ARTES LEVAR EM CONTA AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS QUE NOS CONSTITUEM ENQUANTO HUMANOS. PELO CONTRÁRIO, DEVERIA SER FATOR PRIMORDIAL EM TODOS OS COMPONENTES DA NOSSA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL.

OUSAMOS DIZER QUE, ESPECIFICAMENTE NO CAMPO DAS ARTES, DESVINCULAR OU IGNORAR NOSSAS PAIXÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL É DESEUCADOR. É MATAR O POTENCIAL QUE AS EXPERIÊNCIAS NAS/DAS/COM ARTES TÊM DE NOS MOBILIZAR, DE NOS PERMITIR SER AFETADOS, INCOMODADOS, DIMINUINDO O ENTUSIASMO DE QUERER CONTINUAR APRENDENDO. ASSIM, É PRECISO CONSTRUIR A NOSSA PRÁTICA DOCENTE BASEADA NA TROCA DE EXPERIÊNCIAS DAS MUITAS EXISTÊNCIAS QUE SE CRUZAM NO AMBIENTE ESCOLAR. SEM REPETIR MECANICAMENTE FÓRMULAS QUE UM DIA DERAM CERTO, MAS VOLTANDO OLHOS E OUVIDOS AO VERDADEIRO VALOR DAS EMOÇÕES, DOS MEDOS E DOS DESEJOS ENQUANTO MOBILIZADORES DO PROCESSO EDUCACIONAL. QUE FAÇAMOS ESSENCIAIS AS PALAVRAS DE PAULO FREIRE QUANDO DIZ "QUE FOI APRENDENDO QUE PERCEBEMOS SER POSSÍVEL ENSINAR".

"Às vezes, elas [as crianças] se envolvem mais em uma atividade do que na outra, aquela atividade vai mais longe, vai por um outro caminho. E eu começo a seguir esse outro caminho..."

(49ª voz)

"Vejo que às vezes eles não tem saco pra certas coisas. E às vezes eu tenho que respeitar isso porque é da formação também, né? Do ambiente que eles tão sendo formados. Porque, assim, eles estão aqui em tempo integral, mas a formação deles é na rua."

(50ª voz)

"Então é isso: eles estão sempre trazendo a motivação para eu dar e preparar a minha aula. São eles que trazem o conteúdo e eu vou analisando."

(51ª voz)

UM DOS PONTOS QUE MAIS NOS INQUIETOU NAS RESPOSTAS DOS EDUCADORES E DAS EDUCADORAS FOI A QUESTÃO DO APRENDIZADO QUE VEM DAS DISTINTAS REALIDADES DOS ALUNOS E QUE PERCEBEMOS DOCENTES TÊM A SEUS PRIVILÉGIOS DIARIAMENTE COM MUITAS VEZES, DE SUA TRAJETÓRIA CONTA DE QUE O CÊNCIA ENVOLVE FATO DE QUE E EDUCANDOS QUE PERSPECTIVAS DE UM SISTEMA CRUEL DAR-SE CONTA DA DE SEU OFÍCIO E HISTÓRIA. O QUE A COMPREENSÃO REALIDADES AGEM

"O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam."

(Pedagogia da Autonomia)

DAS ALUNAS. O FOI QUE OS E AS CONSCIÊNCIA DE E DE QUE LIDAM CONTEXTOS QUE, NÃO FIZERAM PARTE DE VIDA. DAR-SE COTIDIANO DA DO-SABER LIDAR COM O EXISTEM EDUCANDAS TIVERAM SUAS VIDA LIMITADAS POR E OPRESSOR É RESPONSABILIDADE DE SEU PAPEL NA FAZER, ENTÃO, COM DE QUE ALGUMAS

ENQUANTO CERCEADORES DA LIBERDADE? COMO MOSTRAR AOS EDUCANDOS E ÀS EDUCANDAS QUE O FATO DE ESTAREM NO MUNDO IMPORTA? COMO SUSCITAR CONCEPÇÕES DIGNAS E ALARGADAS DE VIDA?

# OLHOS ATENTOS

"Eles [os alunos] me ensinam uma profunda experiência  
de **realidades** que às vezes me são distantes..."

(52ª voz)

"Ensinam mais as questões da **vida**. Às vezes  
estamos chateados, tristes com alguma coisa, mas  
a gente chega e vê uma criança que tem uma  
**realidade** de vida sem explicação e  
está com uma alegria, um sorriso no rosto [...]"

(53ª voz)

"O que eles me ensinam? Nossa! Eles [os alunos] me  
ensinam muita coisa. Me ensinam muita coisa... [...]  
Primeiro, eu aprendi aqui uma coisa muito  
triste... Que a **vida é breve** para esses meninos.  
Aqui, a morte chega muito rápido, sabe? Já tive  
aluno que já morreu... Isso é muito triste. Eles  
perdem as pessoas muito fácil. Isso é muito  
triste, né? A questão da vida é muito urgente  
aqui. Então, tem que viver... Você precisa viver...  
[...] Isso é trabalhar com **vida** né? Então a gente  
aprende muito com eles nesse sentido."

(54ª voz)

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Notamos que a complexidade e a profundidade dos aprendizados relatados pelas educadoras e pelos educadores são expressas, por vezes, por frases um pouco desordenadas, pela titubeação e pela falta de palavras certeiras. Não poderia ser diferente. Analisamos respostas que são mobilizadas por afetos latentes, que passam pelo crivo das emoções e que o racionalismo imposto teima em não nos deixar considerar. Na verdade, o que nos soa perceptível são docentes movidos por suas paixões, e que, em suas práticas, são atravessados pelo exercício significativo do afetar e do afetar-se.

Enquanto licenciandas em Artes Visuais, é nosso dever enfatizar o papel da arte na educação. A arte, em sua essência, traz a afetividade, o conhecimento e o desenvolvimento humano caminhando lado a lado e ativando experiências potentes ao longo do percurso. Professoras e professores de arte precisam apresentá-la às e aos estudantes como recurso articulador do particular e do universal, como ferramenta de manifestação dos afetos e como transformadora da realidade vigente, afirmando seu papel político. Assim, atribuir tal papel à arte é superar o sentido partidário do termo e assumi-lo enquanto algo que se dá na relação entre as pessoas. Deixar-se mover pelas emoções é ir diretamente de encontro ao ideal neoliberal do reconhecimento dos corpos enquanto máquinas movidas meramente pela razão. Ao vincular passado e presente histórico, as manifestações artísticas nos fazem desconfiar de verdades impostas, de pontos de vista limitantes e ditos universais, permitindo a reflexão necessária acerca do futuro e do contexto em que se vive.

Evidenciar o protagonismo discente ao enaltecer as questões trazidas por aprendizados da relação docência-discência, de forma orgânica e contínua, significa recusar veementemente a inércia, o estabelecimento de verdades absolutas e as concepções dualistas

limitadoras. Significa, no campo da educação, aproximar-se um pouco mais da *práxis* freiriana e do pensamento deweyano na busca de uma educação progressista que enfatiza os ganhos oriundos da prática da liberdade e de relações regidas por princípios mais humanos.

O que queremos enfatizar é que nada tem a ver a afetividade com a docilidade. A professora e o professor, como indivíduo mais experenciado para o educar, deve incutir, em sala de aula, os ideais da recusa à obediência e ao servilismo. Os vestígios deixados pelas entrevistas, no que diz respeito ao reconhecimento das realidades das educandas e dos educandos, devem servir como ponto central de uma reflexão crítica acerca das desigualdades sociais. Cabe às e aos docentes apresentar a direção ao caminho da libertação dos oprimidos.

É preciso dizer também que, para nós, assim como para Freire e Dewey, os ideais democráticos são inegociáveis. Práticas político-pedagógicas que não possuem em seu cerne a vinculação dos indivíduos à sociedade, que não prezam pelo coletivismo e, acima de tudo, pela dignidade humana são deseducadoras e forjadoras de experiências negativas.

Nosso desejo é de que essas páginas sejam provocadoras de novas reflexões que se unam ao nosso próprio processo de investigação, pois a possibilidade da construção de novas leituras só tem a enriquecer o exercício da *do-discência*.

# FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA ESCOLAR

*Pedro Augusto Dutra de Oliveira*  
*Renata de Oliveira Domigues Luiz*  
*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*  
*Luiz R. do Nascimento*

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista a questão central da pesquisa: “O que a universidade pode aprender com a escola?” e a partir dos relatos especificamente de professoras e professores que trabalhavam com música, este texto buscou refletir sobre duas outras questões. A primeira, se configurou como: o que a universidade pode aprender com a escola no que toca a formação de professores de música? Ouvir professoras e professores de música nos levou a pensar a formação deste profissional para a atuação nos espaços em que se encontravam, a escola regular. Também a partir das falas selecionadas e tendo em vista a relação entre formação docente e ensino de música na escola regular, caminhamos para o segundo questionamento necessário de

ser problematizado: que educação musical queremos e que educação musical precisamos no contexto da educação básica?

Dito isto, este texto se propôs a refletir, a partir da experiência de professoras e professores de música, sobre a necessária aproximação entre o espaço da universidade e o espaço escolar, buscando perceber como o modelo de formação de professores de música tem influência direta no modelo de ensino musical proposto na educação básica e por outro lado, perceber como o que ocorre no espaço da escola deve ser ponto de reflexão para que se discuta os espaços de formação na universidade.

## 1. QUE EDUCAÇÃO MUSICAL QUEREMOS? QUE EDUCAÇÃO MUSICAL PRECISAMOS?

- A música tem alguns vieses de atuação. Ou você parte para performance, você vai ser músico instrumentista ou você parte para o ensino. E o ensino ainda tem mais dois vieses que ou você vai para o ensino de música dentro de uma escola regular, que é essa realidade que nós estamos aqui, ou o ensino de música dentro de uma escola especializada, que é o caso do Conservatório. São duas realidades completamente diferentes. Aqui a música tem uma finalidade, lá a música tem outra finalidade (55º voz).

- Como eu disse antes, a música pra mim, dentro da escola regular, não tem a finalidade nela própria. Meu objetivo aqui não é formar músicos. O objetivo é através da música, contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Esse é o meu objetivo aqui (56º voz).

- Aqui não, quando eu cheguei já tinham outra visão. Aqui a música (é o que eu penso também) não tem o objetivo numa escola regular igual ela tem numa escola especializada (57º voz).

- A música é só isso? A música é tão pequena assim? A música só serve para ajudar na coordenação motora, na oralidade, na socialização. É só isso a música? Não! É muito maior do que isso, mas isso já é muito (58º voz).

- Das artes, lá só tinha a música e era tida como aquela disciplina que fazia festinha da mãe, musiquinha da páscoa, ensaiava a quadrilha... era pra isso que servia a música lá dentro. E não é! Eu estava fresquinha, tinha acabado de sair

da faculdade, cheia de ideias na cabeça. Não era aquilo que eu ia fazer, então eu já cheguei batendo de frente (59º voz).  
- Eu falei “Ok! Eu ensaio quadrilha, faço festinha pra mãe, mas vocês vão me deixar trabalhar do meu jeito também (60º voz).

As falas apresentadas no início dessa seção nos mostram uma clara diferenciação dos espaços voltados ao ensino de música e, consequentemente, a distinção entre os objetivos de ensino em cada um desses espaços. De um lado, o chamado ensino especializado, muitas vezes atribuído ao conservatório, e de outro, o ensino de música no âmbito da escola regular. Para além disso, segundo as falas, os objetivos também são distintos. Nesse caso, a escola regular se ocupa de uma “educação integral”, ficando a cargo do conservatório um ensino que tenha a música como foco.

Talvez não haja tanta discordância sobre os diferentes espaços e seus objetivos no campo do ensino de música, porém, levantamos aqui, a partir dos dados, duas reflexões que pretendemos discutir ao longo do tópico. A primeira, nos leva aos seguintes questionamentos: Até que ponto as fronteiras entre esses espaços e práticas de ensino de música são tão rígidas? Qual seria a influência do que Pereira (2014) chama de *habitus conservatorial* em ambos os espaços, principalmente no espaço da escola regular? Segundo Pereira (2014), a formação docente oferecida em muitos cursos de graduação é estruturada a partir de princípios com origens nos conservatórios que fazem com que sua essência permaneça viva e atualizada, não se limitando a uma mera reprodução de disciplinas. Mesmo que, por lei, a educação básica seja o principal foco das licenciaturas, a força desse *habitus* distancia, muitas vezes, a formação do professor de música desse *locus* de atuação. Há uma conservação das tradições, das práticas, que se mantêm vivas mesmo nos esforços por mudanças. A formação do professor de música, muitas vezes pensada de forma genérica (para atuar em múltiplos espaços) é adequada à preparação do professor para atuar em escolas específicas, porém pode contribuir para um ensino musical distante da realidade dos alunos de uma escola regular, e distante do que a educação básica espera do ensino de música.



A segunda reflexão está relacionada à possibilidade de uma educação que faça frente ao ensino conservatorial. Assim, apresentamos o conceito de educação musical humanizadora enquanto possibilidade. Uma das falas cita o “desenvolvimento integral”, mas o que é isso de fato? Propomos aqui refletir, numa perspectiva freireana, sobre o que seria uma educação musical humanizadora. Neste sentido, questionamos quais as funções da educação musical na escola regular. Conforme afirmam Masschelein e Simons (2014), a escola é um espaço destinado a proporcionar um tempo livre, tempo de estar voltado a um fim específico e comum aos indivíduos ali presentes. Tempo de estar focado em ações que visam o desenvolvimento global do indivíduo e sua preparação para o mundo.

Este espaço, reservado ao compartilhamento de diversos saberes da sociedade, apresenta pluralidade, diversidade de pensamento e ideias. A escola é formada por diferentes atores que leem, interpretam e realizam ações de formas variadas.

Ainda no bojo desta segunda reflexão, percebemos muitas vezes a dicotomia entre um discurso que considera a música como foco, e outro que a considera como meio para o que se chama “formação integral”. A dicotomia se apresenta quando há o entendimento de que optar pela música como foco, significa não considerar os sujeitos participantes da prática educativa e sua formação para além da música. Por outro lado, também há dicotomia quando se entende que a opção por uma educação que contemple integralmente a formação dos sujeitos, não considera a busca pelos conhecimentos especificamente musicais. Sobre isso, as duas últimas falas dos professores apresentadas são muito significativas.

Ao buscar refletir sobre que educação musical queremos e também sobre que educação musical precisamos no âmbito da escola regular, pretendemos então problematizar a influência do habitus conservatorial no espaço da escola, além de também problematizar, num outro extremo, um “ensino musical” esvaziado de seus conteúdos musicais específicos e refém de outras práticas escolares. Para além disso, buscaremos propor como possibilidade, o conceito de educação musical humanizadora, tendo em vista uma educação dialógica e crítica.

## 1.2 HABITUS CONSERVATORIAL E PRÁTICA DOCENTE

A noção de habitus conservatorial contribui para que se transcenda a ideia de um “modelo”, ligado aos conservatórios de música, que seria reproduzido irrefletidamente. O conceito de habitus, proposto por Pierre Bourdieu (1983), auxilia a entender como a tradição conservatorial é atualizada nas práticas de professores e instituições de ensino de música. Seriam, portanto, disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, orientassem inconscientemente as práticas de maneira ainda bastante ligada à tradição, estruturadas com base na tradição, o que explicaria o caráter periférico e cosmético de muitas das “mudanças” realizadas nos currículos de formação de professores, por exemplo (PEREIRA, 2012).

Pereira (2015, p. 111) explica que uma ideologia musical seria incorporada e constituída como matriz de ações e percepções. E o currículo de formação de professores, e mesmo o currículo ligado ao ensino de música, em geral, podem ser entendidos como resultados de práticas e crenças institucionalizadas e incorporadas. Assim também podem ser entendidas as práticas dos professores de música, bem como as crenças e percepções da sociedade em relação ao ensino de música:

Desta forma, o conservatório, desde sua criação, tem dado o tom da educação musical, instituindo suas práticas possíveis, organizando os significados, valores e ações referentes ao ensino musical. E o consenso sobre estas práticas conservatoriais perpassa não somente os cursos de Licenciatura em Música, como também as escolas especializadas, projetos sociais e as representações do senso comum sobre música e ensino musical (PEREIRA, 2015, p. 112).

A fala dos professores entrevistados reflete uma reação a este senso comum: “Meu objetivo aqui não é formar músicos” – demonstrando uma reação a esse senso comum que perpassa os entendimentos sobre o ensino de música, mesmo na educação básica.

O conservatório foi criado com o objetivo de formar músicos: finalidade que parece ser a única aceita, no senso comum, como possível e legítima para a educação musical. O conservatório institucionalizou uma tradição seletiva, o que Williams (1992) compreende como a transmissão de uma seleção da cultura entendida como “a tradição”, selecionando um “passado significativo”:

Desta forma, determinado tipo de música e, portanto, práticas de se fazer e ensinar música, são escolhidos e legitimados; ao passo que todas as outras formas de se pensar e fazer música são negadas, excluídas e destituídas de valor (PEREIRA, 2015, p. 112).

É fundamental entender que, em si, o habitus conservatorial não é algo puramente negativo. Sua influência em espaços sociais que demandam outras práticas – muitas vezes associadas às práticas tradicionais – é que pode ter efeitos negativos. Um exemplo é o ensino de música na educação básica: por assumir outra finalidade educativa, diferente do “formar músicos”, as práticas de educação musical precisam ser ampliadas, contemplando uma diversidade de produtos e processos musicais, trabalhando a relação das pessoas com as músicas – entendidas como práticas sociais.

O que ocorre é que, os professores de música ao serem formados em cursos orientados por práticas conservatoriais, acabam por incorporar as disposições ligadas a esse habitus. E assim, fazem dele sua matriz de ações e percepções em sua vida profissional.

A ideia de *doxa*, também proposta por Bourdieu (2008), também nos auxilia a refletir sobre as falas dos professores e professoras que participaram dessa pesquisa. O conceito *de doxa* pode ser *entendido* como um ponto de vista particular – o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal. Um conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo: uma opinião consensual, assumida por todos, mesmo que não esteja materializada sob a forma de um dogma ou lei escrita.

Ao refletir sobre a história da música como disciplina, conteúdo e/ou atividade escolar, Pereira (2012) propõe a ideia de uma *doxa* da função da música escolar: a aceitação coletiva da música como ferramenta para ornamentar festas, apresentações, momentos lúdicos e de lazer; e como recurso metodológico para contribuir para o ensino e aprendizagem de outros conteúdos.

Essa *doxa* da função da música escolar é estabelecida pelo senso comum, pela tradição e pela opinião consensual entre a comunidade escolar – e a comunidade em geral –, evidenciando-se no habitus como a única estrutura disponível na escola para a presença da música:

A concepção da música como uma ferramenta para outros fins externos a ela perpassou séculos de história, criando disposições de comportamentos em professores e alunos. Fixa-se, no senso comum, a ideia de que a música não importa por si mesma, como linguagem simbólica, mas, sim, por ser um meio eficaz de inculcação de ideologias, de comportamentos e de civilidade, além de oferecer momentos de descanso, de ludicidade e recreação (PEREIRA, 2013, p. 86).

É importante refletir que, no âmbito da educação básica, a música de fato importa como uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes – como bem destaca um dos professores entrevistados. Contudo, ela o faz por suas potencialidades como área de conhecimento, e não por outras finalidades impostas historicamente a ela. Utilizar a música como ferramenta metodológica, em si, também não é um problema. A questão é ser este o único lugar da música na educação básica, o de recurso para outras áreas conhecimento e não o de área de conhecimento específica, com processos, procedimentos e produtos próprios como é reconhecido pela legislação brasileira.

Casagrande (2019), ao investigar o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em Brasília – DF, percebeu traços dessa *doxa* entre os professores que colaboraram com sua pesquisa. A autora, em diálogo com Pereira (2013), considera que:

A utilização da música na escola faz parte de predisposições, anteriores à elaboração curricular. Seu uso habitual (a prática da música como ferramenta) é estruturante, o princípio gerador de outras práticas, ao passo que a prescrição oficial é insuficiente para provocar o ensino e aprendizagem da música como linguagem (CASAGRANDE, 2019, p. 144).

Em sua investigação, Casagrande (2019, p. 144) observou que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “(...) a música preenche e marca a rotina escolar, além de ser uma ferramenta para a introdução de conceitos e conteúdos, colaborando com a aprendizagem pelo viés da ludicidade”. Contudo, essa configuração se dissolve “(...) na medida em que a alfabetização se desenvolve, fazendo com que a música como recurso pedagógico perca seu valor e sua utilidade, sendo útil apenas para a composição das atividades dos dias festivos”.

Tal constatação pode ser observada, também, na fala dos professores que colaboraram com a presente pesquisa. A presença da música nos dias festivos integra o que Santomé (1998, p. 147) chamou de “currículo de turistas”, onde a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, sem poder – nesse caso uma área do conhecimento, uma comunidade de prática – é apresentada de forma deformada, com grande superficialidade.

Muitas vezes, a reação a essa “*doxa* escolar” ancora-se nas práticas tradicionais, e isso oferece grandes obstáculos para a compreensão de uma educação musical pensada especificamente para a educação básica, que contribua para a função da escola na sociedade.

As práticas tradicionais, voltadas à formação do músico, lidam com a música como área de conhecimento. Contudo, suas estratégias são voltadas essencialmente para a performance, assumindo a música erudita ocidental europeia como “a” música oficial, legítima (PEREIRA, 2012, 2014, 2015). Ainda que o caminho não seja negar a tradição erudita, cujo conhecimento é direito de todos e todas, o entendimento de música como prática social exige uma visão mais ampliada, que considere outros produtos e processos, outras relações com e por meio da música.

A partir das falas dos professores que colaboraram com essa pesquisa, percebe-se como as concepções de habitus conservatorial e da *doxa* da

função da música na escola se materializam em seu dia a dia profissional. Logo, torna-se imperativo pensar em outra educação musical, que tenha a educação básica como foco. É nesse sentido que se propõe, como uma das versões do possível, a ideia de uma educação musical humanizadora.

## 1.2 PENSANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO

No item anterior foi possível perceber como o legado de um ensino conservatorial, aliado a uma tradição musical escolar, pode se mostrar presente na escola regular. Tal legado, para além de subtrair formas de conhecer e saber, nos nega também a possibilidade de ser, nos desumaniza. A escola carrega em seu bojo traços de colonialidade que se refletem no que Freire (2005) sinalizou como uma educação bancária. Segundo Freire (2005), na educação bancária temos o “saber” como doação daqueles considerados sábios aos que “nada” sabem. Nela, o educador realiza depósitos nos educandos, unicamente transfere conhecimento. De um lado temos o “sujeito” do conhecimento, o educador, e de outro o “objeto” que invariavelmente recebe este conhecimento, o educando. Relações fixas e antidia-lógicas que desconsideram os vários saberes dos sujeitos participantes da prática educativa.

No bojo dessa relação bancária, não percebemos unicamente uma não valorização do conhecimento do educando. A educação bancária vai muito além disso, pois, no processo de negação da subjetividade do outro, seus conhecimentos, identidade, práticas, ocorre também um processo de colonialidade, que não só desconsidera outras formas de saber, mas também promove, como apontado por Mbembe, separação de si mesmo, desenraizamento, desapropriação e degradação. (OLIVEIRA, 2019,p.42)

No contexto da educação musical, podemos pensar que um legado que não considera o outro enquanto sujeito de conhecimento, enquanto alguém que carrega em sua história e cultura tradições musicais, visões de mundo, potencialidades, é um legado que causa morte, produz degradação

e o desumaniza, impedindo-o de ser. Dessa forma, que educação musical queremos? E para além disso, que educação musical emergencialmente precisamos no contexto da escola regular?

Para Freire (2005), desumanização e humanização são possibilidades históricas, porém apenas a humanização é vocação do ser humano, “vocação negada, mas também afirmada na própria negação” (p.32). Assim, uma educação humanizadora parte do entendimento de que o mundo e nós, homens e mulheres, estamos sendo, inconclusos, na busca por *ser mais*. É justamente na raiz dessa inconclusão que há a possibilidade de mudança, transformação do mundo.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem. (FREIRE, 2000, p.40)

Trata-se de uma educação onde nos assumimos enquanto sujeitos capazes de aprender, ensinar, criar, transformar o mundo. Para Brandão (2003) uma educação que humaniza não pretende criar “padrões de sujeitos”, não pretende unicamente capacitar instrumentalmente ou simplesmente gerar habilidades, mas “é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana” (BRANDÃO, 2003, p.21).

Humanização é essa vocação de homens e mulheres, crianças e adolescentes, na constante busca, como seres inconclusos, para *ser mais*. Busca em construir e reconstruir sua própria história, de estar em constante procura, curioso, crítico [...], aquele que enquanto ser humano, e não “objeto”, opina, diverge, dialoga e não emudece, participa. Falamos daquele que na prática educativa não apenas recebe ou deposita informações, tendo sua alteridade negada ou negando as dos demais, mas falamos de quem, em coletividade com os outros, constrói processos educativos [...] (OLIVEIRA, 2014, p.28 e 28)

Com base no exposto, como pensar uma educação musical humanizadora que tem como centralidade o diálogo, a mudança, a postura crítica como fundamento? Como pensar a emergência de uma educação musical humanizadora que se contraponha a posturas fixas herdadas de um modelo conservatorial que segundo Pereira (2014), tem o poder centrado nas mãos do professor, um processo de ensino individual, a supremacia absoluta da música notada, a música erudita ocidental como conhecimento oficial, a seleção dos estudantes, baseada no dogma do “talento inato”, dentre outras características?

Segundo Galon et al. (2013), para pensar uma educação musical na perspectiva da humanização, é necessário entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem diálogo, autonomia, amorosidade, libertação e conscientização dos sujeitos. Ainda segundo as autoras e autor, ela deve permitir que os sujeitos se “des-coisifiquem”, que desenvolvam suas potencialidades como sujeitos autônomos e críticos.

Uma educação musical que desperte no aluno o senso crítico e reflexivo é essencial para romper com práticas que reduzem a música a uma atividade “recreadora”, sem possibilidade de criação. Neste sentido, é necessário frisar que o fazer musical que vise desenvolver a reflexão e a crítica no indivíduo não exclui a possibilidade de ser uma atividade prazerosa. Então, o que pode a música na escola? Em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontramos orientações para um ensino de música que coloque o aluno como protagonista do processo e viabilize que o mesmo conheça o contexto histórico-social da linguagem artística.

A proposta contida nos documentos reguladores do ensino de Arte vai muito além de realizar atividades que sirvam de aporte para alfabetização ou ornamento para um momento festivo.

A BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017, preconiza que o enfoque das áreas artísticas associe seis dimensões do saber. Desta forma, este ensino deve articular a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Detalhando estas dimensões percebemos que a **criação** relaciona-se à possibilidade de elaborar, produzir, criar, já a **crítica** leva o indivíduo à



uma nova percepção do seu ambiente através de estudos e pesquisas. A **estesia** é a dimensão que vincula a sensibilidade e a percepção auxiliando na compreensão do eu, do outro e do mundo. A dimensão da **expressão** diz respeito à externar e apresentar as criações imateriais, impalpáveis através dos processos da Arte em contexto individual ou coletivo. A **fruição** remete-se ao gosto, a satisfação, e pressupõe a acessibilidade para se permitir se emocionar em situações de eventos artísticos e culturais. Por fim, a **reflexão** relaciona-se à elaboração de fundamentos e pensamentos acerca das vivências ocorridas nos momentos de fruição e experimentação artística e cultural.

Ao analisar as dimensões propostas para o ensino de música percebemos o quão abrangente ele pode ser, mas pra que isso se efetue é necessário que o docente conheça estas perspectivas e orientações.

Retomamos aqui as palavras de uma das professoras entrevistadas na pesquisa, quando diz: “meu objetivo aqui não é formar músicos. O objetivo é através da música, contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Esse é o meu objetivo aqui.” O que então seria esse desenvolvimento integral ou humanizado?

Segundo pesquisa realizada por Penna (2012), alguns contextos de ensino que priorizam a formação global do indivíduo, chamados como tendo ênfase em funções contextualistas, acabam caindo em “grande diluição dos conteúdos propriamente musicais” (p.67). A autora aponta, nesse caso, o grande comprometimento dos próprios objetivos sociais visados. Porém, numa perspectiva freireana, um ensino que priorize a formação humana, humanizador, não pode estar desassociado dos conteúdos. Freire nos esclarece esse ponto, ao dizer:

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa - conteúdo -a alguém - aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 1992, p.110).

Um ensino musical humanizador não se desconecta de seu foco de estudo, a música. O problema, segundo Freire (1992), “é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que está o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (p.11).

Se por um lado, numa perspectiva humanizadora, fazemos a crítica a um ensino conteudista, que tem o conhecimento centrado na figura do professor, por outro, também fazemos a crítica a um ensino que buscando ter uma ênfase humana, cai num reducionismo onde os conteúdos musicais são desconsiderados. Uma educação musical humanizadora parte do entendimento de que a construção do conhecimento é sempre coletiva, pautada no diálogo e nas múltiplas contribuições que todos os sujeitos participantes carregam. Esse espaço dialógico possibilita a todos a pronúncia de sua palavra, logo, a pronúncia de seu mundo e sua transformação.

Nos dois próximos relatos podemos perceber como a música, enquanto palavra e pronúncia de mundo, pode ser percebida no ambiente escolar. Para isso, é necessário aprender a ouvir e estar disponível a receber o que nos é apresentado:

- Outro dia um aluno do quinto ano falou “Tia, a gente tem uma banda!” “Como assim vocês têm uma banda?” “É tia, a gente quer tocar pra você.” Eu não pus a menor fé naquele negócio “Como essas crianças podem ter uma banda?” Mas aí deixei... “Do que vocês precisam?” “A gente precisa de um carron, de um pandeiro...” Peguei, levei pra sala e pedi pra ver. Eles tinham uma banda realmente! Quiseram tocar na festa da família, nós organizamos tudo... Essa área das artes, todas elas, para eles (não é só para gente não) tem uma importância muito grande, eles gostam disso, eles têm prazer de se apresentar, de se verem, são artistas mesmo (61º voz).

- A escola tem uma rádio, colocam a meninada para dançar. A comunidade vem em peso, se diverte. A rádio é conduzida pela professora da biblioteca, ela escolhe alunos que fazem uma seleção de músicas que serão tocadas no intervalo (62º voz).

Finalizamos apontando que uma educação musical que tem como objetivo a humanização gera múltiplas experiências, contribui na cons-

trução da autonomia de cada sujeito participante, produz coletivamente, conscientiza e liberta. Trazer sua música para o espaço escolar e ser reconhecido como portador desse conhecimento musical, ensinar em vez de só aprender, poder escolher como participar, opinar, criar, são ações que nos conscientizam de que aquilo que somos, o que trazemos como bagagem de nossa vida, tem valor. Isso nos ensina que também somos no mundo, junto com os outros, que também temos como contribuir, por fim, são relações que nos libertam de qualquer postura que nos desumanize.

...não há educação ou educação musical sem o outro, não há educação sem sujeito. Muitas vezes a educação musical é tratada como uma entidade autônoma, algo vivo e palpável em que os sujeitos aprendentes simplesmente a ela se submetem. Porém, o que é autônomo e vivo é o sujeito, o humano, e a educação é consequência do encontro intersubjetivo entre eles, ela nasce desse encontro (OLIVEIRA, 2014, p.123).

## 2. O QUE A UNIVERSIDADE PODE APRENDER COM A ESCOLA? PENSANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.

- A teoria na prática é outra”; você sabe tudo do papel, você é super bom em teoria, mas eu acho que você aprende é aqui dentro. Acho que esse contato que a gente tem quando estamos na faculdade com a escola, é de um aprendizado imenso, um aprendizado ímpar (63º voz).

- Eu acho que a escola tem mais a ensinar para universidade do que a universidade para a escola. Eu me formei e a gente sai da faculdade achando que a gente sabe de tudo (64º voz).

- Sim, eu trabalho com todas as linguagens das artes, pra falar a verdade. Na pedagogia Waldorf é assim, né, o professor não é formado especialista, ele é... generalista, né, sabe todas as artes pra ele poder tá passando pra criança pra ver qual que precisa... tem uma criança que precisa mais de desenhar, outra precisa mais de cantar... e assim, é assim (65º voz).

- A minha proposta combina bastante com o que vem da Rede Municipal. Apesar que se dependesse de mim, eu não

trabalharia muito com teatro, música, e outras áreas porque a minha formação é mais em Artes Visuais. Os documentos exigem que a gente trabalhe com as outras linguagens, os livros de arte também, mas de certa forma, eu acho que está sendo enriquecedor. A exigência acontece desde o concurso. Eu ficava muito brava. Eu acredito que cada área precisa de um especialista. Todas precisam de espaço na escola, mas não tem? (66º voz).

Como vimos, a educação musical humanizadora respeita o aluno como parte do processo e visa uma relação dialógica que perpassa a interação no fazer artístico. Vemos nessa forma de ensino a possibilidade para romper com padrões que reproduzem um saber tido como hegemônico e que está distante da realidade dos estudantes. Vemos na educação musical humanizadora a possibilidade de romper com o ensino que coloca o professor como núcleo da aprendizagem e o aluno como mero espectador. Nesse sentido, é fundamental voltarmos o olhar para a formação dos professores.

Neste ponto, retomamos as falas dos professores que nos apresentaram uma dicotomia sobre a finalidade do ensino de música nos espaços educacionais. A oposição entre o ensino de música conservatorial e o ensino na escola regular demonstra a necessidade de clareza de objetivos na formação dos professores que vêm a atuar nesses espaços.

A dicotomia, novamente em destaque na voz desses professores, nos apresenta ainda uma distância existente entre formação e atuação. Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) afirmam que o binômio teoria e prática fazem parte da formação do professor e que esta relação vai refletir na futura práxis deste discente. Essa relação entre teoria e prática é vista pelos autores como a base para a construção do conhecimento e formação inicial do docente. Entretanto, as falas dos docentes apontam que a teoria não funciona da mesma forma ao ser colocada em prática e as dificuldades contidas nesta transposição ficam expostas.

Ao dizer que “a teoria na prática é outra” o professor deixa claro que o contexto da prática de ensino traz questões que a universidade não foi capaz de abranger. Para esse professor a aplicação das teorias estudadas não

se processa da mesma forma que foi vivenciado na sua formação ou, para além disso, a execução da teoria pode ter um resultado distinto do esperado. Desta forma, observamos ser necessário repensar a formação deste professor, no que diz respeito à prática no contexto da escola regular.

É importante ter em mente que a licenciatura oferece uma formação inicial, e que a formação do professor continua e se intensifica, no exercer de sua profissão. Ainda assim, a educação básica precisa ocupar um lugar de maior destaque nos currículos de formação de professores de música. Há, certamente, uma série de movimentos nessa direção em todo o país. Contudo, este movimento precisa ser estrutural nas Licenciaturas em Música, e não o esforço de apenas uma seção específica do currículo ou de um conjunto específico de docentes.

O pensamento de oposição e distanciamento entre a formação e atuação nos aponta que o caminho percorrido por esses docentes nas universidades pode não ser eficaz se o diálogo com os espaços de atuação não for efetivo, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Assim, é essencial que as licenciaturas pensem constantemente em estratégias para minimizar as dificuldades enfrentadas por esses professores no contexto da prática ainda na formação. A parceria com as escolas de educação básica, entendida também como um local de formação, é essencial nesse sentido.

Vale ressaltar que a teoria é o saber proveniente da prática que busca realizar uma análise que possa trazer algum aperfeiçoamento à esta. Já a prática de ensino é a ação, é a execução que conforme Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) não se resume apenas em reprodução de conteúdo, mas também em criação e produção de saberes. Assim, teoria e prática não devem ser desassociadas. Uma existe em função da outra, a prática é aprimorada pelos conhecimentos teóricos e estes ressignificados através dos novos saberes produzidos na ação.

Outra questão que pode dificultar essa relação, é o pensamento de supremacia do conhecimento gerado na universidade sobre o conhecimento produzido no ambiente escolar. Essa relação posta no sentido vertical, da universidade para a escola, pode não trazer um resultado positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Esse pensamento traz novamente à

tona a visão de um ensino bancário, onde a universidade não reconhece a escola como produtora de conhecimento e deposita nela o conhecimento produzido sobre ela – e sem a participação dela.

Como visto anteriormente, os documentos que regulam o ensino de arte são claros no que diz respeito à necessidade de possibilitar que o aluno crie e seja parte de todo o processo educacional artístico. Entretanto, conforme afirmam Penna (2012), o que está prescrito por diversas vezes é completamente distinto do que é realizado. A autora, afirma que existem duas visões opostas de ensino musical; de um lado a visão essencialista e de outro a contextualista.

As funções essencialistas e contextualistas correspondem, respectivamente, aos argumentos propostos por duas tendências filosóficas que, segundo Temmerman (1991), fundamentam programas de educação musical: a “filosofia intrínseca”, que se apoia na “promoção da música por ela mesma”, tendo como base o “valor da própria música”; e a “filosofia extrínseca”, “utilitária e funcional, referencial ou social” (PENNA, 2012, p.2).

O professor que tem uma visão essencialista tende a centralizar o ensino no fazer musical com a finalidade de obter como produto a própria música. Em contrapartida, o professor que apresenta uma visão contextualista tende a pensar a educação musical como um suporte para o desenvolvimento do aluno. Destarte, apontamos que para pensar uma formação do professor que intente uma educação humanizadora, é necessário que haja, para além do equilíbrio, a interdependência entre ambas concepções, ou seja, não é possível pensar um ensino musical de excelência sem levar em consideração o sujeito da aprendizagem, assim como não podemos pensar em ensino humanizado que desconsidere o conhecimento no qual ele pretende ensinar.

Bowman (*no prelo*), corrobora essa posição, ao considerar que os debates sobre os méritos relativos dos valores intrínsecos e extrínsecos da música têm produzido mais calor do que luz ao se defender o lugar da música na educação básica. Ao propor a compreensão do fazer musical,

da experiência musical e, portanto, da educação musical, como recursos fundamentalmente éticos, o autor nos convida a refletir que todo valor é um *valor para*, e está sempre em função dos fins atendidos. Assim, o fazer musical e o estudo da música não são fins em si mesmos, mas (sempre e necessariamente) meios para a realização de outros fins humanos.

É nesse sentido que uma educação musical humanizadora nos dirige, pretendendo uma formação humana a partir de uma relação consistente com a música:

Um ensino de música que pretenda a excelência musical, ou seja, a excelência do contato entre sujeito e obra de arte, mas que não passa pela vocação do ser humano de *ser mais*, ser crítico, reflexivo, autônomo e criativo, fracassa em seus objetivos de excelência, tendo em vista a excelência que propomos. Da mesma forma, qualquer ensino que pretenda a formação humana, a humanização, mas que não considere uma excelência musical do ponto de vista da crítica, da reflexão, da autonomia e criação, também está destinado a fracassar em seus objetivos humanizadores (OLIVEIRA, 2014, p.46).

Ressaltamos que diferentemente dos espaços que visam a formação do músico performático, a escola regular é um espaço que pretende oportunizar ao aluno apresentar sua cultura, sua forma de ver o mundo. É importante frisar que esta concepção não coloca o ensino musical em função auxiliar ou a serviço dos demais saberes.

Conforme Pereira (2014), os cursos de licenciatura conservam uma estrutura curricular semelhante, especialmente no que se refere ao conhecimento específico musical, à estrutura curricular dos conservatórios. Esse conhecimento específico musical prioriza a formação do músico performático, ligado às práticas musicais eruditas, desconsiderando, muitas vezes, as demandas da educação básica. Nessa perspectiva, a formação do professor que vai atuar na escola regular pode contribuir para que esse professor leve consigo os mesmos tradicionalismos e modos de ensino para sua prática profissional. Segundo Pereira (2013, p. 230) os professores que atuam no ensino superior se veem mais como músicos, do que como professores,

com isso, mesmo nas licenciaturas, o conhecimento específico de música acaba prevalecendo sobre o pedagógico, mantendo hábitos ligados à tradição institucionalizada pelos conservatórios. Em consequência disso, a atualização das práticas orientadas por padrões tidos como naturais (a única versão do possível) se torna um ciclo. Um ciclo que não abre espaço para uma educação musical humanizadora, e que se distancia do sujeito e de sua realidade social, dificultando a criação de sentidos para os estudantes. Um ensino que acaba por reproduzir uma desigualdade social. Conforme Luiz (2017, p. 52),

O aluno advindo de camadas mais baixas da sociedade tem que aprender, na escola, a partir de uma cultura distante de sua realidade e sem o domínio da linguagem escolar. Nesse contexto, salientamos que a inclusão da Educação Musical na escola necessita atentar para a realidade e para a cultura do aluno. Ensinar a música a partir de culturas distantes desse aprendiz significa reproduzir a desigualdade e/ou inferiorizar os conhecimentos do aluno.

Neste ponto, voltamos à questão central desta pesquisa: “O que a universidade pode aprender com a escola?” O que a escola nos mostra ser primordial para a formação docente? Retomando as falas dos docentes colaboradores e o caminho que perpassamos pensando que educação musical queremos, percebemos que a formação inicial desse professor precisa romper com esse ciclo que atualiza uma tradição seletiva, e esse caminho parece estar em considerar a educação básica como um eixo estruturante de suas práticas de formação.

Um dos professores colaboradores afirma: “Eu acho que a escola tem mais a ensinar para universidade do que a universidade para a escola. Eu me formei e a gente sai da faculdade achando que a gente sabe de tudo.” Esse discurso é muito significativo. Percebemos, no percurso argumentativo construído nesse texto, que as licenciaturas oferecem uma formação inicial, que não é suficiente e definitiva para a prática docente profissional. Além disso, os saberes da universidade não devem ser considerados como os únicos legítimos para a formação. A escola é também produtora de co-



nhecimento, é também espaço de formação. Universidade e escola precisam dialogar constantemente, fazer trocas constantemente, com vistas a uma formação docente cada vez mais consistente e qualificada.

Além disso, compreendendo o curso de licenciatura como formação inicial, é necessário que o professor esteja sempre em movimento, dando continuidade à sua formação e construindo sua profissionalidade ao longo de sua atuação profissional. Por outro lado, o mesmo movimento precisa ser percebido na universidade, tendo como parceira a escola de educação básica. E que ambas, universidade e escola, desnaturalizem suas práticas, em direção à construção de uma educação musical humanizadora: uma educação musical que potencialize a humanidade dos sujeitos escolares, que contribuam para a construção de um mundo melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e reflexões apresentadas neste texto, concluímos ser essencial pensar em uma formação de professores de música que assuma a escola de educação básica como um eixo estruturante de seus currículos e de suas práticas. Observamos que a prática docente reflete, em parte, a sua formação, e em muitos cursos de licenciatura essa formação possui um padrão ligado à música erudita, um saber tido como hegemônico. A reprodução deste tipo de ensino nas escolas, a manutenção do habitus conservatorial e da *doxa* da função da música que apresentamos, faz com que este ensino permaneça distante da realidade destes alunos e com que a atuação do professor de música na escola encontre uma série de obstáculos para sua consolidação.

Buscando um ensino que coloque o aluno como protagonista, que valorize a sua cultura, que permita o desenvolvimento de todas as suas potencialidades no fazer musical, apresentamos uma proposta possível: a educação musical numa perspectiva humanizadora. Essa forma de ensino não coloca o professor como transmissor do saber e tão pouco a música em segundo plano. Uma educação musical humanizadora proporciona variadas vivências, visando a autonomia dos estudantes.

Pensar sobre o que a universidade pode aprender com a escola nos fez perceber a necessidade de aproximação entre estes espaços, ambos produtores do saber, de saberes que são dialógicos, dialéticos, complementares. Os discursos analisados deixam claro que a Universidade precisa ter um olhar mais específico para a formação de docentes que vão atuar nas escolas regulares. Este olhar pode minimizar as dificuldades que ocorrem na transposição da teoria para a prática e contribuir para uma formação docente em música mais adequada ao espaço a que se destina. Tais discursos sinalizam, também, a urgência de que uma nova compreensão acerca do ensino da música – e das demais linguagens artísticas – seja construída no espaço escolar: que a Arte seja de fato reconhecida como fundamental no processo de constituição e humanização dos futuros cidadãos.

A young girl is shown upside down, wearing a black dress with a large, prominent red bow at the waist. She is holding a small, light-colored object in her right hand. The background is a solid, muted purple color. The title 'Crianças Viradas' is overlaid in white serif font, with the 's' at the end of 'Viradas' being significantly larger and more stylized.

# Crianças Viradas

Um ensaio visual por Terra Assunção e Iúna Hermínio







# "CRIANÇAS VIRADAS"

*Iúna Hermínio de Paula*

*Matheus Assunção (Terra Assunção)*

Nos últimos anos o grupo de pesquisa MIRADA se dedicou a investigar as relações que as escolas públicas de ensino básico da cidade Juiz de Fora têm com o Ensino de Arte. Considerando nossas trajetórias pessoais, acadêmicas e artísticas nos debruçamos especialmente sob os fragmentos da pesquisa que se relacionam com os temas gêneros e sexualidades dissidentes. A partir disso, identificamos nos discursos dos(as) professores analisados a ausência de reflexões acerca das identidades des<sup>1</sup> alunos. Em outros casos identificamos discursos que reforçam o binarismo de gênero masculino x feminino evidenciando a concepção tradicional que em mui-

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto trabalhamos com o uso de linguagem neutra em questão de gênero, substituindo em específicos casos as letras: O / A pelo E em respeito aos diversos gêneros que não se enquadram no binarismo masculino x feminino.

tos casos resulta no apagamento de corpos e vivências LGBTTTQIA+<sup>2</sup> nos espaços escolares. Refletindo sobre essas ausências enquanto corpos racializadas LGBTTTQIA+ que vivenciaram e vivenciam espaços escolares, percebemos que há uma norma imposta na escola para a produção de corpos que pensa e forma única e exclusivamente, corpos cisgêneros heteronormativos. A cisgeneridade pode ser compreendida enquanto uma condição de pessoas que se identificam com o gênero do qual lhe foi atribuído ao nascimento, geralmente masculino ou feminino e a heterossexualidade como a atração pelo sexo oposto. Tudo que foge a essa norma esperada tende a enfrentar dificuldades de conviver ou permanecer no ambiente escolar por diversos fatores que serão discutidos ao longo do texto.

No livro *O Imundo da Educação e Cultura* (2011), Belidson Dias irá relatar sua experiência como professor do curso de licenciatura em artes na UnB e a percepção de que não se enfatizam discussões sobre gênero e sexualidade em programas de arte e educação ou no ensino de artes visuais e que isso diz muito sobre uma urgência de nosso sistema educacional. Ele também identifica a presença de hierarquias de representação do corpo humano que são sustentadas por prerrogativas dadas a um certo tipo de arte, dificultando a inclusão de temáticas que fujam ao tradicional. Tais hierarquias podem ser compreendidas como privilégios, onde o corpo masculino, branco e heterossexual exerce poder em detrimentos a todos os outros que não se enquadram nesse formato.

A escola, ainda hoje, se mostra como o primeiro local de trauma para corpos LGBTTTQIA+, onde as primeiras agressões são vivenciadas. Segundo Guacira Lopes Louro em seu livro *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2004), não é possível estancar as questões de gênero da escola. Não é possível ignorar as novas práticas e sujeitos que compõem o espaço escolar na contemporaneidade com suas diversidades de gênero e sexualidade. O termo vocação normalizadora da educação, citado por Louro, é posta à prova nesses instantes. Nesse sentido, nos questionamos sobre a não presença das questões de gênero e sexualidade nos discursos dos professores e das professoras entrevistadas ao longo de nossa pesquisa. Sabemos que não falar sobre ou se abster de uma temática já é dizer algo.

---

2 LGBTTTQIA+: Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers, intersexuais e assexuais e mais na tentativa de abranger gêneros ou sexualidades que não estão representadas entre estas letras.





Fotografia 1. E se essa escola fosse nossa? por Terra Assunção, acervo da artista

Entre nossos apontamentos das entrevistas realizadas separamos alguns exemplos de códigos atribuídos aos gêneros binários, como a atribuição da cor rosa para meninas e azul para os meninos. A visão do homem como guerreiro, cavaleiro e com atitude ativa diante das dinâmicas relacionais sobre as meninas, que por sua vez são levadas a agir de forma passiva, silenciosa e “comportada” perante as relações sociais nas quais estão inseridas. As atividades dos meninos estão relacionadas ao movimento, agilidade, exercícios físicos e competitividade. Enquanto as atividades ditas femininas buscam condicionar as meninas a ter uma maior atenção a questões do lar e do cuidar.

João Paulo Baliscei em sua publicação *Provoque: cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais* (2020), usa a expressão “masculinidade hegemônica”, termo cunhado na década de 1980 por Raewyn Conell para definir o conjunto de características físicas, habilidades e comportamentos cobrados dos meninos desde a infância, entre eles: velocidade, força, competitividade, coragem e liderança. Segundo o autor a masculinidade hegemônica incentiva os indivíduos a se vigiarem uns aos outros para garantirem que homens e mulheres continuem a ocupar os espaços e as funções que lhe são socialmente atribuídas. Questionamos que espaços se reservam aos corpos que não respeitam essas normas e subvertem o sistema? Corpos que transitam entre os gêneros e sexualidades e/ou se veem além do binarismo masculino x feminino ainda na infância, consequentemente habitando o espaço escolar.

Antes de nascer as crianças já são pré projetadas por seus progenitores com nomes, códigos, cores e símbolos que antecipam suas identidades, antes mesmo que possam existir. Os atuais chás de revelação que se popularizam a cada dia mais nas redes sociais, reafirmam a necessidade da demarcação de gêneros antes mesmo que a criança saia da barriga de sua mãe. Há uma expectativa idealizada por parte dos pais com base nas categorias que são consideradas comuns entre as sociedades das quais estão inseridas.

Com base nessas reflexões nos propomos juntas a criar um ensaio visual partindo de imagens fotográficas de arquivo de nossa própria infância para ressignificar o imaginário que nos foi dado e criar novas visualidades e possibilidades de expressões de gênero.

Para tal, trabalhamos com signos atribuídos à feminilidade em desconstrução ao padrão infanto-masculino que nos era esperado. O nome da obra que aqui apresentamos *Crianças Viradas* faz referência às icônicas obras *Travesti de Lambada* e *Deusa das águas*, produzidas por Bia Leite, em 2013, que estavam presentes na exposição censurada *Queer Museu* no espaço Santander Cultural, Porto Alegre, 2017. A artista, a partir da própria vivência enquanto pessoa LBTTQIA+ se apropriou das imagens da página da internet *Criança Viada* onde pessoas LBTTQIA+ postavam suas fotografias de infância que demonstravam trejeitos e/ou performatividade fora do padrão heterossexual e cisgênero. Nas obras de Bia Leite, observamos que as pinturas daquelas fotografias infantis, estão adornadas por palavras originadas em cada gesto ou elemento fotográfico. Este episódio de censura é memorável e simbólico pois houve grande repercussão na mídia. A censura partiu de um movimento político apoiado pelo prefeito de Porto Alegre na época. Esse episódio, reflete a rápida escalada da política fundamentalista cristã heterossexual cisgênero e normativa que temos vivido nos últimos tempos no Brasil. Se por um lado, o fundamentalismo cristão com seus princípios morais e religiosos desconsideram que somos um país laico e de múltiplas crenças, por outro, a censura ao *Queer Museu* insuflou a crítica preconceituosa, sobretudo às sexualidades e gêneros que não se enquadram nessas normas.

A partir disso discutiremos os elementos presentes em nosso ensaio visual. Ele é criado a partir de edição digital nas fotografias originais de nossa infância. A bandeira brasileira na fotografia da infância de Iúna

junto a palavra PENTA escrita no muro, retrata a típica construção identitária almejada para a infância de um menino que como muitos outros, seja fã de futebol, esporte popularmente atribuído à masculinidade brasileira. Outra obra, uma imagem do figurino azul marinho vestido por Terra em sua infância, se transforma em tons de roxo e rosa para expressar a contestação do que se espera de uma roupa masculina infantil, desconstruindo o pensamento que atribui cores aos gêneros.

A pose de Terra que montada na árvore nos lembra uma pessoa andando a cavalo, um símbolo de poder e masculinidade subvertido ao ganhar atributos do senso comum ligados a feminilidade e a fantasia quando incorpora asas de fada. A fada pode ser compreendida como a figura constantemente ligada a infância de meninas. Outra fotografia com a pose de Lúna na infância, remete a saudação de um cavalheiro que tira seu chapéu para a dama, também pode ser interpretada como uma forma de saudação militar. Na nova interpretação, a gravata borboleta antes no pescoço cresce e dá lugar a um tecido fino e delicado, utilizado nos vestidos femininos infantis. Algo que permeia todas as fotografias de nosso ensaio é a presença de maquiagem nas fotografias editadas, como na imagem em que Terra faz uma pose tipicamente atribuída à masculinidade de demonstração de força nos bíceps. A imagem em que Terra aponta o dedo para a câmera também é marcada pela presença de maquiagem no rosto e de um cordão em seu pescoço. Todos esses signos são comumente atribuídos à construção de uma feminilidade idealizada e claro, negada aos meninos. O lugar do feminino, construído na sociedade patriarcal, privilegia o homem e a masculinidade.

Em nosso ensaio visual, questionamos a representação da infância tipicamente brasileira permeada por padrões de gênero em espaços de tensões e conflitos. *Crianças viradas* retrata um pouco de tudo que poderíamos ser enquanto criança em potencial, mas, não fomos plenamente, inibidos por uma sociedade doutrinadora de corpos, sexualidades e gêneros.

Chegamos à conclusão que só será possível superarmos estas problemáticas se estivermos dispostos a discutir sobre gêneros e sexualidades no espaço escolar. O professor, o gestor escolar e os funcionários não podem e não devem se omitir deste lugar que é de conflito, mas também é de construção de uma sociedade mais igualitária.

# A PRECARIZAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA

*Flavio Américo Tonnetti*

*Olga Maria Botelho Egas*

A pesquisa “*Experiências de dentro e de fora – O que a universidade pode aprender com as escolas?*” tem buscado valorizar, desde a sua origem, as experiências e os conhecimentos criados nas escolas pelos sujeitos que nela atuam, reconhecendo o protagonismo do/da professor/a diante de práticas pedagógicas que articulam educação, arte e as culturas. No entanto, os depoimentos trazidos pelos professores de Arte descortinam um cenário de precarização da profissão docente já dimensionado historicamente como marca das políticas públicas implementadas no Brasil no campo da educação. Todos os integrantes do MIRADA, professores e estudantes de licenciatura, somos, sobremaneira, igualmente afetados por tal cenário. Assim, empreendemos estudos sobre a questão das condições de trabalho dos/das professores/as da Educação Básica e, em especial dos/das de arte da rede

pública de Juiz de Fora, buscando tornar visíveis os limites e os desafios impostos à carreira docente nesse contexto – abordando essas questões a partir dos depoimentos dos/das entrevistados/as; buscando revelar, a partir dessas reflexões, formas da arte existir significativamente na escola através da atuação desses/dessas profissionais.

A precarização que discutiremos aqui deve ser compreendida como processo estrutural, resultado de políticas públicas de gestão do magistério que insistem em manter o expediente da contratação temporária, impedindo que professores/as de diversas redes estaduais e municipais possam ingressar por concurso, como profissionais de carreira no serviço público, ou, ainda, excluindo profissionais da educação de uma série de direitos trabalhistas que seriam possíveis por contratos por CLT. Jogados num limbo jurídico, o que vemos são docentes construindo sua atuação profissional à margem de garantias jurídicas ou profissionais que deveriam estar previstas nesses sistemas. O que observamos é que a precarização docente é um projeto de Estado.

No Portal da Prefeitura de Juiz de Fora, a Secretaria de Administração e Recursos Humanos e a Secretaria de Educação publicam anualmente um edital para contratação temporária de professores, através de um processo seletivo simplificado para a Classe Professor Regente A (PR-A) e Professor Regente B (PR-B) responsáveis por aulas especializadas da parte Diversificada do Quadro Curricular das linguagens complementares: Artes Visuais, Música, Teatro, Capoeira, Dança, Informática, Intérprete Educacional de Libras, Libras e Braile.

Junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, encontramos duas possibilidades de contratação temporária: a Designação e o Certificado de Avaliação de Título (CAT) para candidatos graduados sem licenciatura ou ainda cursando a graduação que solicitam à Superintendência Regional de Ensino (SRE) “autorização para lecionar a título precário” – e com isso, são aptos a concorrer às designações (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO, s/d). É curioso que a própria condição da precariedade não é disfarçada nem omitida pelo próprio nome da modalidade de contratação, cuja precarização, embora assumida, se vê regulada por decretos (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2017; 2019). Em vez de ser uma exceção em caráter emergencial, a precarização é incorporada como política pública.

Além disso, os depoimentos dados pelos professores entrevistados nesta pesquisa apontam para a dificuldade de fixação de docentes de Arte numa mesma rede ou numa mesma escola, graças à ausência de concursos específicos para essa disciplina no quadro da rede pública do município de Juiz de Fora – o que aponta para uma dupla precarização que diz respeito à marginalização das artes no universo das profissões.

- Aí eu entrei na escola, eu entrei com muita vontade sabe, imagina você tá muito tempo fazendo uma coisa que você não é feliz, aí de repente aquilo que você sempre foi feliz fazendo, mas você nunca pode fazer por completo, por que era uma coisa, um bico mesmo, era uma coisa provisória, tampa buraco, você era um *Band-Aid* do sistema educacional (67º voz).

- Está acontecendo uma coisa muito triste atualmente, que nós estamos muito preocupados... a prefeitura está cortando tudo, está cortando gastos pra tudo quanto é lado. E onde que eles cortam? Mantém o Português e a Matemática e o resto sai cortando. Artes é supérfluo... música, dança, informática (68º voz).

O/A professor/a de Arte é, então, duplamente precarizado – precarizado por conta de ser “professor” e precarizado por conta de ser “artista”. O que implica dizer que é mais precarizado que o professor de disciplinas como Português ou Matemática, para os quais há mais concursos e vagas e, para os quais a fixação numa única escola é prática mais corrente. Quando surge no interior da escola um tratamento diferenciado em relação à participação do professor de artes e à disciplina Arte na escola, isso é referenciado como exceção. Uma das entrevistadas mostra essa marginalização da disciplina ao narrar o impacto que sentiu ao chegar em uma escola que tratava o professor de artes em pé de igualdade. Ao tratar da diretora e das pessoas da equipe ela diz:

-Eu me apresentei e levei um baita susto, porque o discurso que elas tinham em relação à educação na escola, a arte na escola, é bem diferenciado dos discursos que eu já tinha escutado. Realmente, aqui eu me vejo como uma professo-

ra como qualquer outra. Não tem essa marginalização do estudo da arte como eu vejo nas outras escolas. Eu sinto que as opiniões dos professores de artes são tão importantes quanto a opinião dos professores de português e matemática e que elas realmente enxergam a arte como uma área de conhecimento como todas as outras; e como uma possibilidade bem grande para as crianças aqui dessa escola, que são crianças que vem de muitos bairros diferentes (69º voz).

-É muito inconstante, hoje você sabe que tem, mas amanhã você não sabe [...] É muito difícil! É só pelo amor mesmo (70º voz).

Um dos depoimentos, desvela o escapismo diante da precarização.

O sentimento de “fazer por amor” ou por vocação, algo tão presente no imaginário docente, aponta para a dificuldade que a docência tem de se afirmar profissionalmente. Depoimentos como esse comunicam a impossibilidade de profissionalização por parte de seus agentes. Contra esse imaginário, que compõe parte importante do arcabouço ideológico sobre o qual se assenta a precarização docente, vale a pena lembrar a crítica que Paulo Freire (2015) fez à noção familiar de “tia”, termo antes reservado aos afetos familiares que se assumiu para professoras da educação infantil quase como um pronome de tratamento. Tomando isso em conta, vale retomar a importância de se afirmar a docência, entre professoras e professores, como ofício e prática profissional, contribuindo para que a profissão possa se projetar como tal, construindo narrativas que afastem a docência do favor ou do afeto pueril – como se qualquer um pudesse desempenhar um “ofício amoroso” bastando para isso ter “boa vontade”. O campo semântico do saber artístico também se vê muitas vezes capturado por essa armadilha do afeto e da “vocação”, num imaginário que afasta as artes do universo do profissional e a desloca para o campo do lazer, do hobby ou da recreação. Para que a docência em artes possa ser reconhecida a partir de suas competências, com seus profissionais reconhecidos no interior de uma carreira específica, é preciso afirmá-lo como escolha profissional. Um dos depoimentos chega mesmo a relatar essa dificuldade de exercer a docência como plena liberdade da escolha profissional, uma vez que o contexto de precarização o impele a exercer outra atividade profissional:

-Nessa escola então eu cheguei em 2016. Estava trabalhando no jornal local, onde eu trabalhei 10 anos. Desde que trabalhei no jornal, a escola meio que ficou em segundo plano, porque contratado é bico? A gente termina o contrato e não sabe como vai ser na semana que vem... e no jornal estava há 10 anos e lá era fixo (71º voz).

Como resultado dessas políticas, temos professores/as tendo que complementar sua renda com outros trabalhos, adiando ou até mesmo inviabilizando o ingresso e a permanência na profissão docente – dificuldade presente não apenas ao longo de sua formação, mas mesmo após o término de seus cursos de licenciatura em artes, revelando novas camadas da precarização, que atingem não apenas o âmbito institucional das escolas, mas dizem respeito ao contexto sociocultural mais amplo.

Na rede pública de Juiz de Fora, encontramos depoimentos dando testemunho sobre o início do exercício profissional, que se dá por meio desses contratos temporários que impedem a continuidade do trabalho numa mesma escola e lembram ao professor de sua instabilidade e precariedade: a qualquer momento as coisas podem mudar, seu contrato pode ser encerrado e com isso, ele ficar desempregado. A necessidade de fazer escolhas profissionais que muitas vezes vão na direção contrária dos nossos desejos e expectativas.

Devido a pressões políticas, houve, no Estado de Minas Gerais, uma tentativa canhestra de incorporar professores no serviço público sem que houvesse concurso. O Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucional no ano de 2014 a chamada Lei 100 – lei que, em 2007, efetivou milhares de servidores públicos em Minas Gerais (ESTADO DE MINAS GERAIS, 2007). De acordo com a assessoria do STF, a lei mineira contemplou os servidores que mantinham vínculo precário com a administração pública estadual há mais de cinco anos, sob a chancela de “designados”. Tal estratégia, entretanto, em vez de minimizar a precarização, acabava por reforçá-la, como apontou a análise de Helimara Heringer e Juvêncio Silva:



A tentativa de perpetuação do serviço público temporário, que, até o presente momento, traz prejuízos enormes ao serviço público do Estado de Minas Gerais, aos próprios servidores temporários, e, principalmente, aos milhares de cidadãos que, mesmo tendo passado por todo calvário da seleção em Concurso Público, foram alijados do serviço público pelo fato de que, ocupando os cargos vagos da Administração Pública mineira, encontravam-se servidores contratados “temporariamente” ad *infinitum* (HERINGER & SILVA, 2016).

Embora esse possa ser considerado mais um capítulo da rocambolesca situação de precarização dos docentes, o fim dessa situação obrigou o poder público a realizar contratações regulares, por meio de Concurso Público – o que possibilitou, no campo da Educação, que professores que já estavam em atuação fizessem a prova e se “efetivassem”, permitindo que, a partir daí, pudessem estabelecer um sentimento de pertencimento em decorrência dessa efetivação:

-A escola agora ia ter aquele sentimento de pertencimento. Agora eu tenho a minha escola. Nunca tive a minha escola, estava nas escolas (72ª voz).

O início como professor/a efetivo/a da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais revela um novo entusiasmo e a oportunidade de realizar um trabalho sem interrupções. A “efetivação” desse/dessa professor/a se deu justamente na abertura de vagas na rede estadual em virtude da anulação da Lei 100, que obrigou secretarias a iniciar processos de contratação por Concurso Público.

Se por um lado as políticas públicas impedem a fixação do/da professor/a de Arte como profissional no interior da escola, por outro, também impedem que o aluno possa ser inserido no universo do fazer artístico como campo profissional, visto como componente de uma formação cidadã, mas também como exercício de um conjunto de atividades profissionais que lhe seriam permitidas a partir da atuação nas artes, em lugar de figurá-las como mero lazer ou recreação reprodutora de repertórios e

saberes prévios dos alunos, que pouco contribuem para a criação de novos horizontes existenciais:

- No meu entendimento... ou a arte entra como uma proposta da escola, e não como uma escolha do aluno, pois se a arte é para romper com essa coisa da família, do lugar comum, para apresentar o mundo para eles, a escolha não pode ficar circunscrita ao gosto do aluno. Ainda mais porque há uma rotatividade de professores, somos contratados, o que a outra professora apresentou de teatro é diferente do que eu apresento (73ª voz).

A percepção dessa professora entrevistada nos mostra como essa instabilidade profissional tem impacto sobre o cotidiano da escola, dificultando que se estabeleçam continuidades nas práticas pedagógicas, produzindo consequências concretas sobre os currículos efetivos.

- Então, para um professor novo, que chegou agora, não sabe o que é congada, não sabe o que é cultura popular... a congada não diz nada. Então, a direção pauta a congada e faz descer goela abaixo. Eu acho que a escola deveria apresentar um calendário com os objetivos que ela acha importante, mesmo que isso possa ser rompido, isso daria autonomia ao professor para escolher ir embora ou abraçar aquilo com consciência (74ª voz).

Esse depoimento é extremamente importante por revelar que as artes não estão em disputa apenas em relação às outras disciplinas escolares, mas que o próprio currículo no interior da disciplina de artes é um campo de disputas. Afinal, que arte é essa que pretendemos ensinar? A professora apresenta uma estrutura administrativa que nem sempre permite ter professores alinhados ao projeto político-pedagógico da escola, mostrando quão grandes são os desafios de gestão pedagógica. Também demonstra a dificuldade de comunicação do sistema no sentido de alinhar a expectativa dos profissionais às expectativas coletivas do corpo docente e diretivo. O exemplo que ela nos dá permite ver claramente que mesmo no campo das artes – que em princípio poderíamos considerar como um campo progres-

sista – existem diversas orientações e perspectivas. Um projeto que contém a cultura popular – e a congada, mais especificamente – dentro de um plano de ensino, assinala uma posição ideológica e política em relação às artes. Tal posição dificilmente seria assumida por um professor ou uma professora que possua uma perspectiva elitista ou conservadora em relação às Artes. Se ampliarmos nossa discussão para além da questão do conteúdo ou da perspectiva teórico-crítica, temos que considerar ainda o desafio da diversidade de linguagens. Como campo multidisciplinar em si mesmo, nem sempre docentes possuem formação nas quatro linguagens artísticas presentes na escola: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. A integração dessas linguagens já constituiria um desafio muito grande. Mas com a precarização da docência e da profissão do artista, que impede uma formação profissional continuada e a troca de conhecimentos entre os docentes da própria escola, o que ocorre é uma espécie de isolamento, inclusive em relação aos outros professores. No campo das Artes esse isolamento às vezes acontece porque há apenas um professor da disciplina na escola, embora também ocorra porque os professores da mesma disciplina não conseguem se encontrar e dialogar no cotidiano da escola. Diferentes professores relatam essa dimensão do isolamento e abordam a dificuldade de trabalhar com os colegas das outras áreas.

- Até acho que por essa rotina corrida... Eu mesmo como professora eu não sei o que acontece nas outras aulas, não sei quais são os trabalhos deles. É difícil a gente encontrar um tempo para ter essa vivência das outras áreas mesmo, de saber o que acontece (75ª voz).

- Eu não sei a visão dessas artes, mas que elas estão aqui dentro da escola elas estão! (76ª voz).

- A professora Tânia, que também desenvolve a área de artes, eu não a conheço. Só conheço a Lúcia, mas se você perguntar o que ela está trabalhando eu não sei, não têm essa comunicação (77ª voz).

- Aquela coisa que a gente conversa sobre a solidão do professor de artes. Não é uma solidão sentimental, às vezes ela pode existir também, mas eu aponto essa solidão né, de estratégias né, dessa política do nosso trabalho (78ª voz).

Defendemos que essa falta de articulação entre docentes deva ser compreendida como marca da precarização, já que não há, no sistema de ensino, previsão de momentos de trabalho coletivos que sejam suficientes para estabelecimento de estratégias conjuntas entre professores de uma mesma disciplina ou entre professores de disciplinas diferentes. Qualquer esforço que haja neste sentido recai sobre as costas do professor individualmente, uma vez que estes esforços necessários de articulação não serão remunerados.

A solidão do/da professor/a de Arte é reforçada, ainda pela ideia equivocada de que arte acontece somente na aula específica da disciplina, sendo o/a professor/a o único responsável por ela. Nesse caso, é comum surgir um sentimento de responsabilização exacerbada, mas essa auto-responsabilização assumida por docentes de Arte na escola pode dificultar a compreensão de que a arte e a cultura precisam atravessar toda a escola e seus sujeitos.

- Eu sou muito responsável por essa resposta, eu sou o Professor de Artes da escola. As artes elas passam pela minha sala de aula, as artes passam pelo meu trabalho, eu me sinto responsável por qualquer fenômeno artístico que acontecer nessa escola (79ª voz).

- Então, essa comunicação, e também não culpo a escola. Acho que é assim, eu vejo que tem uma parte da culpa da minha parte também não ter conseguido fazer contato, não corri atrás pra isso e às vezes, também, o horário ser apertado. A escola também tem um pouco de culpa... que não me passou nada (80ª voz).

Nos depoimentos há ainda outros elementos cotidianos que acenam a precarização do trabalho dos professores de arte, como a falta de sala de aula específica e a ausência de material adequado. Sem o espaço e os materiais necessários para abordagens adequadas para a efetiva experiência dos estudantes com as linguagens artísticas, o professor se vê obrigado a improvisar estratégias e/ou evitar o contato com materialidades constituintes dessas linguagens. Na grande maioria das escolas públicas, o professor de arte só tem a sua disposição a sala de aula com carteiras enfileiradas.

- A escola não tem espaço próprio para as aulas de arte. Gostaria de usar a cantina, mas ela é usada para educação física. Assim, vou usando o que é possível na escola, como corredores, o palquinho, laboratório de informática... sempre espaços improvisados onde os sons da escola invadem (81ª voz).

- Se eu pudesse eu colocaria uma pia lá atrás, montaria um barracão lá fora, minha sala seria lá. Seria meu cantinho (82ª voz).

- As minhas aulas acontecem nos lugares que sobram. Acho que isso é uma reivindicação que a arte tem que fazer nas escolas porque no geral trazem a arte para a escola, mas acham que o espaço é um luxo. Quando você pede para dar uma aula numa sala silenciosa ou limpa, a escola acha que você está pedindo demais. Eu sempre digo, não sou eu que estou pedindo, eu vou dar aula em qualquer lugar que vocês me derem, mas a linguagem do teatro pede. Não entendo isso de quererem a arte na escola, mas sem dar as condições mínimas para que ela esteja ali (83ª voz).

- Tem dias que dou aula aqui, tem dias que dou aula na sala de ciências, tem dias que eu não tenho espaço nenhum, fico nos corredores ou no pátio. Então tem esse movimento de achar sala, depois de desarrumar e arrumar a sala. Eu deixo de fazer muitas coisas devido ao espaço (84ª voz).

A falta de ambientes adequados por si só denota a desimportância da disciplina Arte frente às demais disciplinas escolares, cerceia as possibilidades de atuação docente e as vivências artísticas que a escola pode oferecer aos estudantes, por vezes, as únicas em suas vidas. A isso somam-se o tamanho das turmas e a razão entre professor/alunos.

Por fim, destacamos a jornada profissional dupla de muitos dos entrevistados, decorrente da precarização dos salários recebidos pelo tempo de dedicação às suas funções. É certo que a falta de tempo livre aliada a remuneração insuficiente, impede o acesso desses professores aos bens culturais fundamentais para sua própria nutrição estética e o desempenho profissional. O que pode um professor de arte que não se envolve em processo de estudo contínuos e de realimentação cultural? Os relatos

dos professores entrevistados corroboram os estudos que discutem o modo como as condições de trabalho docente produzem ressonâncias no chão da escola, como nos mostram as pesquisadoras Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin. No texto *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*, publicado em 2004 as autoras apontam as origens históricas da questão:

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. Notadamente a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos.

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais. No concerto de projetos sociais e acordos necessários aos arranjos da globalização, as políticas educacionais geradas nesse período se explicitam, inclusive, em redirecionamentos curriculares (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.1204).

O contexto nacional de precarização é pensado pelas autoras como parte de uma política de cunho neoliberal operada em escala global, para qual o esvaziamento do Estado de suas obrigações em relação à garantia de direitos – inclusive o direito à educação – segue uma lógica econômica. Recuperando o estudo de Roger Dale (2004) sobre a padronização internacional dos currículos educacionais discutidos tanto na chave de uma mundialização quanto de uma globalização, explicitam a atuação

de organismos internacionais na composição de um mercado educacional comum. Essa perspectiva procura significar a precarização da educação nacional a partir de uma política neoliberal global, na qual o Estado dá lugar ao Mercado – o que implica transformar o cidadão em consumidor e esgarçar a cidadania pela transformação de direitos em produtos.

Em nome de uma eficiência mercadológica, uma disciplina como a Arte perde sentido no interior de um Estado ausente e a partir de uma educação compreendida como negócio. Na lógica financista, em lugar de serem investimento, a cidadania e a formação humana se tornam gastos. Nessa lógica, a estruturação de uma carreira docente e o investimento na formação de professores perde o sentido. Sobre os professores, entretanto, recaem toda a responsabilização sobre os fracassos do sistema educacional.

No estudo *Professores do Brasil: impasses e desafios*, coordenado por Bernardete Gatti e Elba Barreto para a Unesco, as autoras afirmam que

Sendo a educação o setor nacional com o maior volume de emprego, com alta proporção de profissionais a cargo das administrações públicas, traz para estas um custo considerável para o qual soluções foram tentadas (como as políticas redistributivas de impostos), mas cujo equacionamento – uma carreira condizente com a sua relevância social, com salários atraentes – ainda não está bem realizado (GATTI & BARRETO. 2009, p. 239).

O pesquisador Miguel Arroyo (2015) aponta estreita relação entre a condição do trabalho docente e a sua formação inicial, justificada por opções políticas e diretrizes que determinam para ele um “protótipo ideal de docente-educador, mais docente do que educador a formar”. Segundo ele, nesta opção, “forma-se o docente não de todo cidadão, mas dos ainda não letrados, não instruídos, dos grupos sociais pensados como sem cultura, sem valores, sem saberes porque sem letras” (ARROYO, 2015, p.2).

Nos deparamos logo com uma tensão: a afirmação enfática de formação de um protótipo comum, nacional, universal, mas tendo como referente do direito à educação os Outros, os diversos, os pensados fora do comum, da cidadania,

da humanidade, da participação política consciente. Uma tensão entre o reconhecimento da universalidade e a realidade da diferença que perpassa as diretrizes de formação do protótipo de docente e a vivência da docência. Se o reconhecimento da igualdade representou um avanço político, o reconhecimento da diferença vem representando também um avanço político dos diferentes. Reconhecimentos desencontrados. Em tensão. Uma história que os docentes em formação têm direito de conhecer para se saber objeto dessa tensa produção (ARROYO, 2015, p.2).

Diante da “universalidade”, constrói-se uma base comum nacional, enquanto diretrizes de formação reforçam, diz Arroyo, “concepções, fundamentos, proposições sobre o direito de todos a aprender, ao conhecimento e sobre a função docente de garantir esse direito com eficiência” com a tão propagada ‘qualidade da educação’. Entre a universalidade e o direito à educação incidem diretrizes para a formação das licenciaturas que “não legitimam um protótipo de profissional educador que garanta uma concepção mais plural do direito à educação como formação humana plena, como consta na Constituição e na LDB e outras políticas”, aponta Arroyo (2014, p. 3). Em outras palavras, as diretrizes que regem os cursos de licenciaturas, deveriam garantir nos currículos de formação, para além da dimensão do que e do como ensinar, a formação do “profissional do direito à formação intelectual, cultural, ética, estética, identitária” (ARROYO, 2014, p.3).

O pesquisador aponta outra tensão significativa na falsa articulação entre a ideia única de professor, aluno, base curricular e a concepção única de qualidade e educação para todos, uma vez que “igualdade e diversidade não caminharam juntas em nossa história. Nem na configuração da nação.” E continua, “se a esperada inclusão igualitária não acontecer, as avaliações nacionais únicas estão aí para alertar da ainda fraca qualificação do professor ou seu desqualificado ensinar responsável pelo desqualificado aprender dos alunos” (ARROYO, 2014, p.5-6).

Por que as políticas e diretrizes, o pensamento educacional, escolar têm tanta resistência a duvidar dessas crenças de que as diversas ciências já duvidam? Essas visões tão idílicas de



nação e de educação cumprem uma função negativa: fechar o pensamento educacional a visões mais realistas, críticas que já são consensuais nas ciências sociais e políticas. Será arguido que a diversidade tem outro lugar nessa afirmação solene da base comum nacional: há uma frase repetida: reconhecimento, valorização da diversidade, contra a discriminação. Reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, sociocultural e até socioambiental, visando a valorização plena das culturas, das línguas, respeito às diferenças e reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural de cada comunidade. A mesma linguagem predominante nas metas e estratégias do PNE: valorizar, reconhecer, assegurar, ampliar, elevar, oferecer, garantir... Termos piedosos sem concretude e sem o peso de políticas com a marca do dever do Estado. O velho estilo político: para os Outros, os diversos, boas intenções, não políticas de Estado. Velhas formas de inclusão excludente, parcial, marginal? (ARROYO, 2014, p.31-32).

A despeito da “fraca qualificação do professor ou seu desqualificado ensinar responsável pelo desqualificado aprender do aluno” - falácia denunciada por Arroyo, foi unânime a percepção entre os docentes entrevistados de que o tornar-se professor está intimamente relacionado às vivências e à práxis em sala de aula.

- Olha, eu vejo que a escola é aquela coisa né?! “Aqui é a prática e ali é a teoria”. Eu acho que é uma coisa em conjunto, porque desenvolvemos práticas também na academia que poderiam ser exploradas na escola, mas a nossa escola é movente. Ela está ali, ela não pára, ela não pára pra refletir. Então eu acho que a escola, a nossa escola, a nossa instituição escolar, tem muito para oferecer como aprendizado, porque ela está nesse movimento. Ela está se reconstruindo a todo momento (85ª voz).

- Era importante eu ter formação, era importante eu ter perguntas, mas o que eu iria produzir era ali, naquela hora com aqueles meninos, com aquela possibilidade de arranjo que a escola tinha, às vezes com a melhor coordenadora pedagógica, outras vezes não. Aí tem um tempo de você

encontrar a cultura do aluno, encontrar a cultura escolar, e ver que em que lugar essa arte que a gente entende pode dialogar com aquilo tudo (86ª voz).

- Eu sou alguém que tenta de todas as formas articular pensamento social, político com as minhas práticas artísticas e educacionais para entender isso de uma maneira global e que acredita que só na prática mesmo vai aprender, vai mudar sua forma de abordar (87ª voz).

- Então, durante a universidade toda eu fui buscando estudar e trabalhar ao mesmo tempo. A escola foi um grande laboratório para minha atuação (88ª voz).

Tais depoimentos reafirmam as considerações de Sampaio & Marin sobre a profissão docente e seu aprendizado, na qual, os professores em exercício “sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão (SAMPAIO; MARIN. 2004, p.1208). Portanto, para além da formação na licenciatura, o que de fato constitui um professor, uma professora é o trabalho no chão da escola com os estudantes, o que desencadeia a reinvenção de sua identidade e sua própria formação.

Afinal, o que a universidade pode aprender com as escolas sobre o trabalho docente? O olhar atento às entrelinhas dos relatos dos professores, trouxe à tona as tensões e complexidades do precário contexto profissional que envolve o cotidiano nas redes públicas de educação. No entanto, os professores nos ensinaram o quanto é importante reconhecer o aprendizado pela experiência e, também, como experimentam sua condição de trabalho, como reinventam a si mesmos em função da realidade escolar e como lutam e resistem por seus direitos e por mais arte na educação.

# POSFÁCIO

*Iêda Maria Loureiro de Carvalho*<sup>1</sup>

Apenas mais umas palavrinhas...

Estive nos primórdios da pesquisa que deu origem a esse livro e por motivos tantos não pude prosseguir. Mas nas voltas que o mundo dá, cá estou no posfácio, muito agradecida ao MIRADA pela lembrança e pelo convite.

Identifico-me com as falas da pesquisa, revivendo na leitura diversas questões que me afetam. Desde que me tornei professora, conheço a precariedade das condições de trabalho, enfrento as incompreensões e equívocos quanto ao sentido e à importância da Arte no contexto escolar, e luto incansavelmente para manter o laço que une Educação e Arte. Nessa

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela e professora de Arte da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG.

peleja contínua, de avanços e reveses, junto-me a colegas, com quem, há muitos anos letivos, busco outras formas de lidar com as ideias, os materiais, o tempo e o espaço nas aulas, mostrando em nossas práticas, que, contrariamente a outros componentes curriculares, o sentir/pensar/fazer em Arte não se enquadra facilmente nas diversas grades que compõem as escolas. E, estar nesse livro, é um forte indício de que, apesar de todas as adversidades, professoras e professores, com nossas(os) alunas e alunos, em salas equipadas ou improvisadas, em corredores ou ao relento, temos promovido experiências e processos de criação, construído conhecimentos significativos, a ponto de sermos vistas(os) e ouvidas(os) pela universidade, que, em uma troca ou mistura de papéis, se dispõe a aprender com os saberes e os fazeres da escola.

Lembro-me de meu primeiro ano na escola. Com seis anos, aprendi a bordar. Em determinado dia da semana, meninas eram separadas dos meninos. Nas aulas de trabalhos manuais, cabia às meninas exercitar a delicadeza no movimento da agulha transpassando linhas no tecido, enquanto aos meninos cabia treinar a força no serrar ou martelar sobre pregos que penetravam a madeira. Seguindo modelos pré-estabelecidos, bordei um saco para guardar pães e meu amigo construiu um raspador/limpador de pé com tampinhas de cerveja.

Lembro-me, também, de outro primeiro ano na escola, agora como professora de Educação Artística, aos vinte e um anos: deparando-me com os mesmos trabalhos manuais - que rechacei, ao mesmo tempo, percebi, nas primeiras aulas, que o aprendido na universidade não dava conta das especificidades daqueles meus alunos e daquelas minhas alunas. Descobri na lida diária que eu não só deveria, como também queria encontrar outros formatos para as minhas aulas.

Desde então atuei nas redes públicas do estado do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, também em escolas e faculdades privadas nas cidades de Além Paraíba, de Manaus e de Juiz de Fora. E há dezesseis anos estou na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, atuando na formação continuada de professoras(es) e em projetos do Programa Arte/Educação da Rede Municipal.

E minha história é apenas uma, que se entrelaça as de muitas(os) colegas, compondo uma história maior, que se vive e se recria diariamente nas

escolas, articulando dúvidas, desejos, fragilidades e potências, justamente alguns dos temas identificados na pesquisa e estudados pelo MIRADA.

Cruzando o olhar de fora para dentro com o de dentro para fora, a universidade, que sempre se ocupou em ensinar a ser professor(a), agora vai à escola aprender como as(os) docentes reinventam seus modos de ensinar. Como num bordado - em que a linha atravessa e se une ao tecido, delineando formas e texturas -, o encontro de pesquisadores e pesquisados interrelaciona conhecimentos diferentes e insere novas ideias no campo da Arte/Educação.

E assim, no desenrolar das análises e das reflexões, o livro nos propõe leituras mais amplas e profundas sobre os velhos assuntos que inquietam a mim e a outras(os) professoras(es), assim como desperta questões adormecidas, ilumina o que parecia insignificante, aponta novos desafios, sinaliza trilhas inusitadas, convidando a comunidade escolar e, também, a universidade a percorrê-las, encorajando ambas a se repensarem.

Lembro-me, ainda, do bordado que habita as escolas. Em algumas, com a mesma finalidade utilitária de 1970. Já em outras, com uma intenção poética. Em provocações narrativas, o bordado dialoga com outras linguagens, permitindo a autoria de meninas, de meninos e de quem mais lá estiver, comprovando ser possível transformar a perspectiva da Arte na escola.

Então, para arrematar, pego emprestados fragmentos da canção de Gilberto Gil. À espera do próximo livro do MIRADA, desejo que a universidade e a escola continuem se aproximando, como “a linha e o linho”, em um bordado de saberes e fazeres, e que, com “*a agulha do real nas mãos da fantasia*”, enfrentem “*o zig-zag do tormento*”, encontrem “*as cores da alegria*” e busquem alcançar “*a curva generosa da compreensão*”.

Outono de 2021.

AS VOZES, OS CORPOS E OS AFETOS  
DA PESQUISA ...



Meu nome é **Bárbara Carbogim** e no ano de 2018 lecionava Teatro na Escola Municipal Bom Pastor, lá estava também em 2017 e foi naquele contexto que vivi de forma profunda o que é estar e ser escola. Muitas questões me permeavam e o movimento de não plasmar/amornar/acomodar dentro de um sistema educacional permaneciam, foi aí que encontrei o Mirada, por meio do curso de formação complementar oferecido pela prefeitura de Juiz de Fora em parceria com a UFJF. Já não frutificava, para mim, a ideia de um ensino de teatro tradicional, até porque as linguagens contemporâneas sempre foram as matrizes dos meus processos artísticos.

Em 2018 mesmo precisei deixar a escola para me aventurar na docência na universidade. Então, dentro do curso de Artes Cênicas da UFOP (onde me formei e fiz mestrado) pude trocar com discentes em formação do bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas e Pedagogia. Dentre tantos receios, só tinha certeza de uma coisa: se eu não tivesse lecionado na educação básica pública eu não conseguiria estar em um processo de docência no chamado nível superior. Levava comigo a pergunta tão essencial desse projeto: “O que a Universidade pode aprender com a escola?”.

Hoje, sigo investigando (junto ao coletivo Anticorpos de Ouro Preto) as possibilidades de um corpo que dança outras reflexões de mundo, revirando a visão antropocêntrica e aproximando poéticas políticas dos universos menosprezados pela nossa sociedade. Com meu contrato encerrado na UFOP desejo voltar à escola e continuar esse trajeto escola-universidade, onde ambas se retroalimentam, pois só com esse movimento pode ser pensado o avanço na educação pública.



Me chamo **Bruna Tostes de Oliveira**. Tenho experiência como educadora há 16 anos, sendo professora efetiva de Artes Visuais na Escola Municipal Bom Pastor (Prefeitura Municipal de Juiz de Fora) desde 2011. Meu processo formativo inclui Bacharelado e Licenciatura em Educação Artística pela UFJF (2005), Especialização em Arte, Cultura Visual e Comunicação IAD/FACOM - UFJF (2006), Mestrado em Educação pela UFJF (2017) com pesquisa em produção de subjetividades a partir das imagens inscritas na cidade, como Grafitti e pichações.

Neste período integrei o Grupo de Pesquisa GESED (Estudos em Gênero e Sexualidade na Educação), o Grupo Mirada (Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação docente) e desde então sou colaboradora junto ao grupo de pesquisa de iniciação científica do CAP. João XXIII – UFJF: “Residência Artística na escola”. Em 2018 ingressei no doutorado em Educação na UFJF onde faço parte do Travessia Grupo de Pesquisa, com projeto entorno da presença do artista na escola e seus desdobramentos no espaço tempo escolar.





Me chamo **Cláudio Melo**. Comecei a participar do Grupo Mirada quando a pré-pesquisa se iniciava, em 2017. Eu já ansiava em aliar minha prática pedagógica à pesquisa científica em educação. Todo esse processo não podia se dar de melhor forma, minhas aulas na Escola Estadual Francisco Bernardino, em Juiz de Fora, caminharam desde então, aliadas aos estudos que a pesquisa do grupo proporcionava.

Ainda em 2017, o Mirada me possibilitou dois eventos importantes. Em setembro participei como convidado do Colóquio de Arte/Educação, no Arte em Trânsito, que acontece no João XXIII - Colégio de aplicação da UFJF. E, ao final daquele ano, ingressei no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais promovido pela FAGED/UFJF, na modalidade a distância (EAD), concluído em 2019.

Eu continuo a lecionar na mesma escola da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, assim como dou continuidade ao meu trabalho como grafiteiro, me envolvendo na cultura Hip Hop da cidade de Juiz de Fora. No ano passado (2019), tive a oportunidade de trabalhar na Supervisão dos Projetos de Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Juiz de Fora, onde trabalhei na Formação de Professores e na adaptação do Currículo de Artes da Rede.



**Gabriela Machado Ferreira** é meu nome. Mineira daqui de Juiz de Fora, já morei em outras bandas. Educadora, atriz e bordadeira. Sou emaranhada dessas palavras que ajudam a fazer em processos. Mãe de dois filhos e casada com um músico, vivo entre a urgência de brincar e a necessidade de escutar. Em 2017 eu voltei a dar aulas na rede municipal de educação, como professora contratada. A escola José Calil onde eu escolhi estar naquele ano é uma escola reconhecida por seu projeto político pedagógico ancorado na Antropologia, compreendendo as aprendizagens dentro do universo cultural. Minha escolha tinha a ver com esse lugar por seus modos. E eu vinha com os meus. Foi um ano de encontros e desencontros. Nessa escola integral trabalhei com alunos e alunas do 6º ao 9º ano, misturados entre eles, em oficinas de teatro e bordado. Um ano de reconhecer o território, saber da história daquele lugar na vivência do dia-a-dia, saber das práticas anteriores e ir aos poucos produzindo junto aos alunos e alunas nosso modo de criar juntos. Produzimos coletivamente produtos artísticos, incertezas, perguntas novas, estranhamentos, aproximações e, sobretudo, de confiança no processo.

Mas em mim também pulsou a artista e naquele ano de 2018 estive muito envolvida em apresentações de nosso espetáculo de artes integradas nomeado “Decifra-me” em casas culturais da cidade, eventos e também lá na escola. Produzi outras ações culturais dentro daquela escola. Tenho dentro de mim esse desejo de ver obras de arte ocupando a escola. E sobretudo, que a escola possa ser atravessada também por esse outro tempo que

a arte produz. Eram muitas as inquietações, como você pode ver! O tema do Bem Viver me atravessou muitas vezes ao pensar como nossas raízes sustentam nossos desejos atuais!

Agora em 2020, estive em muitas outras dimensões. Sou um corpo partido... em muito mais perguntas, em muito mais desejos, em muito mais medos e em muito mais ideias. Vontade louca de criar. Vontade louca de que a escola aprenda outra temporalidade, quando está vivendo o vazio dos corpos atuantes nele. Vontade louca de costurar paredes. Vontade louca de gritar: não temos todo o tempo do mundo. O futuro nos adiantou às grandes demandas urgentes da humanidade. Em 2020 estou mais próxima de aluna que de professora. Tenho sede de futuro. Tenho alegria em sonhar. Tenho urgência em escrever. Bordo. Invento. Atuo. Pergunto. Proponho. E vejo que o calor e o frio nos dizem: estamos em tempos limites, extremos. É preciso insistir na escuta, mas sobretudo, no horizonte. E que não nos falte MIRADAS. É tempo de demorar o olhar e sustentar os sentidos. Sou quase ninguém quando penso em Brasília e sou uma multidão quando lembro que estou à beira do rio Paraibuna. Sou sempre entre muitos.



Me chamo **Joyce Natália Batista Lopes**. Em 2018, ano em que colaborei para com a pesquisa do MIRADA, estava recém-chegada a cidade de Juiz de Fora, dando aulas de Teatro e Tambor, na Escola Municipal José Calil Ahouagi, altamente encantada e disposta a trabalhar, pois a articulação de teatro, música e cultura afro-brasileira, já era um território conhecido e fértil. A experiência foi repleta de desafios e surpresas, mas, na generalidade, me foi possível cultivar novas relações e descobertas, de modo que me doei e aprendi tanto quanto ensinei. À época, abordava turmas do quarto ao nono anos do ensino fundamental.

Os dois anos subsequentes politicamente têm sido revoltantes para uma profissional que se pretende ligada às expressões populares, voltadas para a autonomia e para a liberdade do povo brasileiro. Como reflexo disso minha atuação na arte e na docência vem se intensificando no compromisso de enfrentamento aos ataques a democracia, à arte, à educação, à ciência, aos povos originários, entre tantos outros, intencionado a criação de pequenas aberturas que permitam uma existência, a mim e a quem me perpassa, que culmine na via contrária do desejo da estrutura dominante, não deixando a perder de vista a capacidade e o direito ao sonho, da experiência, da preservação da memória e do bem viver.

Desde 2019 estou professora na Escola Municipal Bom Pastor, atuando com crianças entre sete e dez anos. Tem sido uma experiência nova e igualmente desafiadora, pois estamos em pandemia e isolamento social, e a demanda por adaptação e criação de um caminho próprio de condução do momento são constantes. Ademais, tenho me nutrido cultural e mental e espiritualmente e procurando manter a esperança em dias melhores.



Eu sou o **Luiz Roberto do Nascimento**. No período da pesquisa do MIRADA estava lecionando em três escolas municipais de Juiz de Fora MG, na E. M. Professora Thereza Falci, onde estava com meu cargo efetivo e nas escolas E. M. Santa Cecília e E. M. Santos Dumont, onde tinha um contrato, que se completava nestas duas escolas. Fui entrevistado pelo grupo de pesquisa na E. M. Santos Dumont. Neste período, estava cursando o Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e participando do grupo de pesquisa GRUPAR (Grupo de pesquisa em rede), liderado pela Professora Doutora Adriana Rocha Bruno. Também trabalhava como designer gráfico freelancer, além de praticar o meu hobby preferido, tocar contrabaixo elétrico.

Atualmente meu cargo efetivo foi transferido para Secretaria de Educação de Juiz de Fora, estou trabalhando na Supervisão de Arte e Cultura (SPAC) que pertence ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). Terminei o meu mestrado e já estou me preparando para o doutorado. Além da Secretaria de Educação, estou trabalhando na Escola Estadual Duque de Caxias, no ensino médio noturno e EJA. Ainda estou como contratado, mas fui aprovado no último concurso, meu cargo já foi homologado e aguardando a efetivação. Desde fevereiro de 2020, transferei do GRUPAR para o MIRADA liderado pelos Professores Doutores Francione Oliveira Carvalho e Olga Egas. Esta mudança aconteceu pelo convite do grupo e por entender que apesar de pesquisar sobre assuntos relacionados a tecnologia, meu foco principal é a pesquisa em Arte. Neste período encerrei meus trabalhos como designer gráfico freelancer, e continuo tocando contrabaixo elétrico, mas agora de forma solitária, já que estamos em quarentena por causa da pandemia do COVID-19.



Sou **Michelle Netto Luiz**. Sigo uma linha acadêmica direcionada para as áreas de dança, arte e educação, com a qual consigo conciliar minha prática. Sou Licenciada e Bacharel em Dança (UFV), Especialista em Teatro e Dança na Educação (FAV), Especialista em Mídias na Educação (UFOP) e recentemente me tornei Mestre no Ensino das Artes Cênicas (UNIRIO).

Desde a graduação venho pesquisando e praticando a Dança Educação, uma dança que tem como foco principal o processo, e busca a valorizar do movimento de cada indivíduo, mostrando como ela é capaz e criar através da experimentação sem ficar focado em reproduzir um movimento que já existe.

Encontrei o MIRADA pela primeira vez na E. M. Bom Pastor onde atuo como professora contratada de Dança há 5 anos. Dar a entrevista para o grupo foi uma experiência que me fez pensar o papel do professor/artista. Depois desse momento me envolvi em pesquisa desse sujeito em sala aula, suas atitudes, comportamentos, desafios e entrega.

Agora faço parte do Grupo MIRADA, ainda timidamente, mas buscando encontrar pares para dividirmos o conhecimento. Continuo professora na E. M. Bom Pastor com o grande desafio de desenvolver boas atividades de forma remota, pesquisando e colando mais ainda em prática a artista docente ainda em formação.



Me chamo **Niara Marlen Nazareth Vieira**. Nasci em Juiz de Fora. Eu estudo música desde os 7 anos de idade. Iniciei meus estudos no Conservatório de Música, passei uma grande parte da minha vida lá. No final do curso profissionalizante me formei em Técnico em Música com habilitação em Instrumento, sou violinista. Em seguida, tornei-me professora da instituição.

Em 2006 foi aberto o Curso Superior de Música na Universidade Federal de São João Del Rey, sou da segunda turma. Durante quatro anos fiquei indo e vindo entre São João Del Rei e Juiz de Fora. Depois de concluir o curso ingressei na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, e retornei ao Conservatório de Música, ministrando aulas de violino. Há alguns anos atuo na Escola Municipal Bom Pastor.



Sou a **Tânia Cristina Fialho**, trabalho há mais de vinte anos na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Eu sou formada na Licenciatura em Educação Física, e na Pedagogia Waldorf, com ênfase em Antropomúsica. Muito tempo atrás apresentei um projeto pedagógico à Prefeitura de Juiz de Fora, baseado em aspectos da Pedagogia Waldorf. Com ele aprovado e devido ao trabalho que estava desenvolvendo com as artes fui desviada de função, e desde então, atuo como professora de Arte e Música.

Gosto muito de trabalhar na prefeitura e aqui na Escola Municipal Santos Dumont.





Eu sou a **Thalita Reis**. Em 2018, período de entrevistas do projeto *O que a universidade pode aprender com a escola*, do Mirada, eu era professora de Dança da Escola Municipal José Calil Ahouagi. Na mesma época eu cursava o primeiro ano do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. No ano seguinte, eu optei em mudar de escola e escolhi voltar para uma escola que eu já tinha trabalhado em 2017, O CEM, Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho.

Entre os anos de 2017 e 2018, fui integrante do grupo de performance e intervenção urbana Mercúrio Líquido, contemplado pelo “Edital de Incentivo à Criação e Pesquisa em Dança, Funalfa/Juiz de Fora (MG) (2017/2018). No mesmo ano, atuei como professora pesquisadora da graduação em Pedagogia a Distância da Universidade Aberta do Brasil. Atualmente tenho me dedicado exclusivamente ao doutorado e sou bolsista Capes/UFJF.



Me chamo **Valeria Mendes Fazolato**. Sou professora de Artes do Estado de Minas Gerais, desde 2016, e do Colégio Adventista, a partir de 1997. Atuo em Juiz de Fora. Minha trajetória de formação inclui a recente defesa de minha tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação do curso de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGHIS/UFJF), intitulada “A Catalogação da Pintura de Maria Pardos”; mestrado pelo mesmo programa (2014) com a dissertação “As representações de Infância na Pintura de Maria Pardos”; especialização em Educação Infantil (2006) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFJF); e licenciatura em Educação Artística (2001) pela UFJF.

Integro, como membro, o projeto de pesquisa “Museu Mariano Procópio: Histórico e Acervo” do Laboratório de História da Arte (LAHA) desde 2011. Em 2018 pesquisadores do Grupo Mirada me entrevistaram na Escola Estadual São Vicente de Paulo. Naquele momento estava no meio do processo do doutorado. Continuo na mesma escola trabalhando remotamente com o Programa de Estudos Tutorados.

# REFERÊNCIAS

- ACASO, Maria. **La educación artística no son manualidades:** nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y cultura visual. Madrid: Catarata, 2009.
- AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística.** In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Orgs). Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>>. Acesso 16/08/2019.
- ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Tensões na condição e no trabalho docente** – tensões na formação. Movimento – Revista de Educação, Niterói, v2. 2015. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32543> Acesso em 30/10/2020

- BALISCEI, João Paulo. **Provoque: Cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais**. Rio de Janeiro: Metanóia, 2020. P. 91.
- BASTOS, Flávia C. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 16/08/2019.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (Org. ORTIZ, Ricardo). Editora Ática: São Paulo, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- BOWMAN, Wayne. The Ethical Significance of Music Making. **Revista da ABEM**. No prelo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaine José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.69-70.
- BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Francione Oliveira. PENNA, Ana Beatriz Marques. SANT’ANA, Vitor Fernando de Barros. Lugar de Memória e Arte: Rastros de uma escola. *Revista Apotheke*, v. 6, n. 2, p. 208-224, agosto 2020. Disponível em: <<https://www-revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18282/>>. Acesso em: 06 de abril, 2021.
- CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais em uma escola**

- pública do DF. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação & sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004. p. 423-460.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- DIAS, Belidson. **O I/mundo da educação e da cultura visual**. Brasília: Pós graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DISSANAYAKE, E. **What is art for?** Seattle: University of Washington Press, 1991.
- DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100051](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051)> , acesso 16/08/2019.
- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2017.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.
- EGAS, Olga. **A Fotografia na pesquisa em Educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 953-966, jul. 2018. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10871>>. Acesso 16/08/2019.
- ELLSWORTH, Elizabeth. **Posiciones em la enseñanza**. Diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad. Madri: Akal, 2005. (Col. Educación Pública.)
- ESTADO DE MINAS GERAIS. **Lei complementar n. 100**, de 5 de novembro de 2007.
- FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. Corpo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaine José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.83-85.

- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.
- FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: V. II.: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registro de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo . **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, edição 53, 2016.
- GADOTTI, Moacir.; PADILHA, Paulo.; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- GALON, Mariana; AMENT, Mariana B.; OLIVEIRA, Pedro A. D.; SEVERINO B., Natália; JOLY, Ilza Z. **Por uma educação musical humanizadora**. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Natal, 2013.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GÓES, Moacir de. Conflito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaine José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.83-85.

- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução; Giachini, Enio Paulo. Vozes: Petrópolis, 2017.
- HERINGER, Helimara Moreira Lamounier; SILVA, Juvêncio Borges. **Lei Complementar nº 100/2007**: a atuação do STF e a proteção dos direitos coletivos dos concursados de Minas Gerais. Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 4, p. 27-43, out/2016.
- HOFF, Monica.; HONORATO, Caio. Mediação não é representação: uma conversa. In: CERVETTO, R; LÓPEZ, M. **Agite antes de usar**. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.
- IRWIN, Rita. *A/r*/tografia: uma mestiçagem metonímica. **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. Barbosa, Ana Mae & Amaral, Lilian. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2017.
- LOPONTE, Luciana. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- LUIZ, Renata de Oliveira Domingues. **O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: impasses na implantação da Lei nº 11.769/2008**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017).
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.
- MARTINS, Mirian Celeste & Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. **Mediação Cultural: Expandindo conceitos entre Territórios de Arte&Cultura**. Anais do XXI CONFAEB — Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil — Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia, 2011, São Luís.

- MARTINS, Mirian. C.; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. Projeto Arte e Descolonização: Masp Afterall, 2018. Disponível em <<https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>>. Acesso 16/08/2019.
- NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPG/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>>. Acesso em 16/08/2019.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In: Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra. **Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos**. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra. **Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale**. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2019.
- PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>>. Acesso em: 05 out. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.380>.
- PENNA, Maura; BARROS, O. R. N.; MELLO, N. R. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, nº 27, p.65-78.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.



- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciaturas em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90 – 103, jan.jun 2014.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o *habitus conservatorial* como ideologia incorporada. **Revista Artísticos**, n. 1, p. 109 – 123, fev. 2015.
- PEREIRA, Marcos; LOPONTE, Luciana. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular brasileira. In: SILVA, F. de C. T.; FILHA, C. X. (Org.). **Cobecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2019.
- PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30/10/2020.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 3643**, de 20 de outubro de 2017.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4230**, de 13 de novembro de 2019.
- SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Autorização para lecionar a título precário em escola estadual de educação básica - CAT**. Disponível em: <https://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/escolas/cat-certificado-de-autorizacao-temporaria-para-lecionar>. Acesso em 30/10/2020.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- SILVA, Fabiany. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.
- STANDING, Guy. **O Precariado**: A nova classe perigosa. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2013.
- VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio de. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (Sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Revista Teias*, v. 1, n. 2, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1296>. Acesso em: jul. 2020.
- WARKEN, Júlia.: **Criança viada: o que está por trás da obra que gerou revolta?**. M de mulher, 14, setembro 2020. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

# AUTORES

## CARMEM LÚCIA ALTOMAR MATTOS

Mestra em Artes, Cultura e Linguagens - IAD/UFJF. Possui especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012) e graduação em Artes pela mesma instituição (2005). Atuou como professora de Arte na rede municipal de Juiz de Fora e estadual de Minas Gerais. Atualmente integra o Setor de Difusão Cultural do MAMM - Museu de Arte Murilo Mendes.

Contato: carmemmattos1@gmail.com

## CLÁUDIO MELO

Artista visual, professor e pesquisador. Especialista em Ensino de Arte (CEAD/UFJF) e licenciado em Artes Visuais pela UFJF. É professor efetivo da Rede Estadual de Minas Gerais. Desenvolve projetos artísticos em grafite e cultura visual.

Contato: claudimmelo@outlook.com

## FLAVIO AMÉRICO TONNETTI

Artista multimeios e educador no campo das artes, é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Educação e Mestre em Filosofia pela USP, foi professor da Universidade Nacional de Timor-Leste no período do pós-guerra e pesquisador em instituições da Alemanha, Bélgica e Espanha. Redator da Enciclopédia de Arte e Cultura do Instituto Itaú Cultural. É membro da Academia Sergipana de Cordel.

Contato: flavio.tonnetti@ufv.br

## FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO

Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-doutorado em História pela FFLCH/USP. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras legitimidades da USP.

Contato: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

### IÚNA HERMÍNIO DE PAULA

Arte-Educadora, graduanda em Pedagogia pela UFJF. Além do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, integra o Coletivo Descolônia, coletivo de produção, estudo e difusão de artes com temáticas afro brasileiras em Juiz de Fora e região. Pesquisa identidades de gênero e sexualidades em perspectiva decolonial.

Contato: iuna.mare@outlook.com

### KARINA ORQUÍDIA DA SILVA SANTOS

Arte-educadora, artista visual, cineasta e pesquisadora. É bacharela em Cinema e Audio-visual e Licenciada em Artes Visuais, ambas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem experiência como Professora de Arte no Estado de Minas Gerais e atualmente integra a Divisão Educativa MAMM - Museu de Arte Murilo Mendes.

Contato: karinaorquidia@gmail.com

### KARINA PEREIRA DA SILVA

É bacharela Interdisciplinar em Artes e Design pela Universidade Federal de Juiz de Fora e licencianda em Artes Visuais pela mesma instituição. Além do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, integra o Coletivo Descolônia, coletivo de produção, estudo e difusão de artes com temáticas afro brasileiras em Juiz de Fora e região.

Contato: karinaxxpereira@gmail.com

### LEANDRO DE SOUZA SILVA

É artista fotógrafo, bailarino e pesquisador em Linguagens Fotográficas alternativas. Possui Licenciatura em Artes Visuais (UNIGRANRIO), Especialização em Ensino da Arte (UVA), Mestrado em Artes (UERJ) e é doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (UFF). No Colégio Pedro II – RJ, atua como docente do Departamento de Artes Visuais e coordena o Projeto de Extensão Introdução à Linguagem Fotográfica.

Contato: leosouzart@gmail.com

### LÍGIA GONÇALVES COSTA

Formada no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design, licenciada em Artes Visuais e especialista em Ensino de Artes Visuais e em Residência Docente pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É também graduada em Pedagogia pela Faculdade de Conchas e trabalha como professora com as linguagens das artes visuais, do circo e da dança.

Contato: li.costa12@gmail.com

## LUIZ ROBERTO DO NASCIMENTO

Licenciado e Bacharel em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Arte e Educação Infantil e Mestre em Educação, ambos pela UFJF. No momento, trabalha na Supervisão de Arte, Cultura e Cidadania do Departamento de Pesquisa e Formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Contato: luizrobnascimento@gmail.com

## MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS PEREIRA

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde dirige o Centro Cultural Pró-Música UFJF. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília. Atualmente é o presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (2017 - 2019 / 2019 - 2021).

Contato: markusmedeiros@yahoo.com.br

## MARIA LUIZA PEREIRA DE BONIS ARO

É artista visual, graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design pela UFJF. Licencianda em Artes Visuais pela mesma instituição. Integra o MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente.

Contato: maludebonis@gmail.com

## MATHEUS ASSUNÇÃO (TERRA ASSUNÇÃO)

É artista visual, graduado no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design pela UFJF. Licenciado em Artes Visuais pela mesma instituição. Além do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, integra o Coletivo Descolônia, coletivo de produção, estudo e difusão de artes com temáticas afro-brasileiras em Juiz de Fora e região.

Contato: matheus\_assuncao14@yahoo.com.br

## NATHALIA SERRA ANTUNES

É graduada em Artes e Design e Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Além do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, integra o Grupo de Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr/UFES.

Contato: nathalia.serra@design.uff.br

### OLGA MARIA BOTELHO EGAS

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura (UPM), Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP). Possui especialização em Arte Educação (ECA/USP), Design Gráfico (Anhembi Morumbi) e Pedagogia. Licenciada em Arte (FAAP) e Desenho (FASM). É professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).

Contato: olga.egas@gmail.com

### PEDRO AUGUSTO DUTRA DE OLIVEIRA

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Licenciado em Música pela Universidade de São Paulo. Professor no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora e vice-coordenador do programa de extensão Arte em Trânsito. Desenvolve pesquisa com os seguintes temas: Práticas Sociais e Processos Educativos; Educação Popular; Educação Musical e Humanização.

Contato: pedro.dutra@ufjf.br

### PAULA DUARTE SOUZA

Artista visual, graduada em Comunicação Social, Artes e Design e licencianda em Artes Visuais pela UFJF). Além do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, integra o coletivo Descolônia (UFJF) de pesquisa e produção de arte a partir do processo de descolonização e poéticas negras.

Contato: ppauladuartesouza@gmail.com

### RENATA DE OLIVEIRA DOMINGUES LUIZ

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017), Pós-graduada em Educação Musical e Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes (2015) e Licenciada em Música com habilitação em canto lírico pela Universidade Federal de São João Del Rei (2010). Atualmente, é Professora efetiva de Educação Musical no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF.

Contato: renatadominguesluz@gmail.com

