

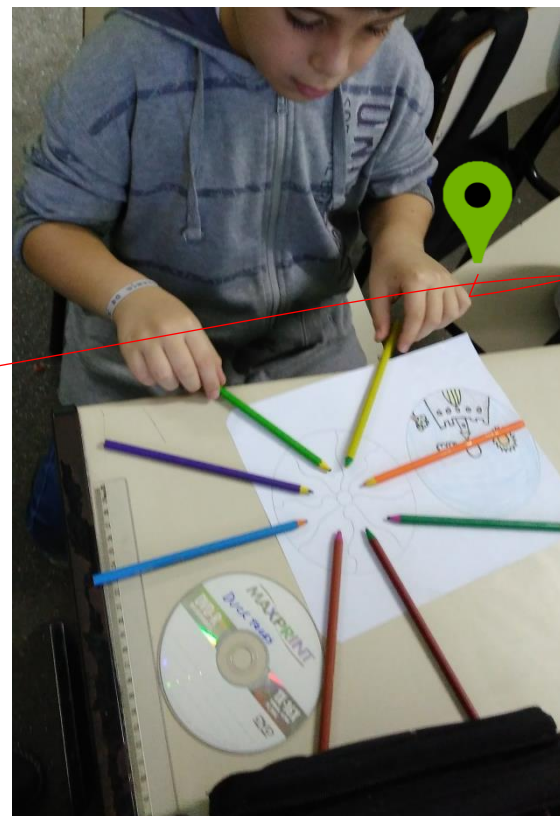
arte II:

Conceituação teórica. Surgimento e expansão (Roma e Veneza) e da Flandres.
Conceituação teórica. Surgimento e expansão da escola Ibérica. Influências no Brasil.
Conceituação teórica. Surgimento e expansão dos movimentos e seus desdobramentos na arte brasileira.
Conceituação teórica. Surgimento e expansão do movimento. Seus desdobramentos na arte brasileira.
Conceituação teórica. Surgimento e expansão do movimento de Winckelmann. Surgimento e expansão dos movimentos e seus desdobramentos na arte brasileira.

centros europeus. A arte brasileira e a Missão Artística Francesa.

PROGRAMA História da arte III:

- Romantismo – Conceituação teórica. A produção e os principais representantes.
- O revivalismo arquitetônico. O historicismo. O ecletismo.
- O realismo – Conceituação teórica. Seus principais representantes.
- A arquitetura do ferro e do vidro. - Arts & Crafts: William Morris. A dicotomia arte/artesinato.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

NÍVEA BANDEIRA XAVIER

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO.
A composição do currículo de Artes Visuais.

São Paulo

2018

NÍVEA BANDEIRA XAVIER

**DIÁRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO. A composição do currículo de Artes
Visuais.**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração em Ensino de Artes, linha de pesquisa em Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, sob a orientação da Profa. Dra. Valeria Peixoto de Alencar.

São Paulo

2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

X3d

Xavier, Nívea Bandeira, 1989-

Diário de uma professora em formação : a composição de currículo de artes visuais / Nívea Bandeira Xavier. - São Paulo, 2018.

35 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valeria Peixoto de Alencar

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Currículos - Planejamento. 4. Professores de arte - Narrativas pessoais. I. Alencar, Valeria Peixoto de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

NÍVEA BANDEIRA XAVIER

**DIÁRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO. A composição do currículo de Artes
Visuais.**

Artigo aprovado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes, ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, com a Área de concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Valéria Peixoto de Alencar
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maristela Sanches Rodrigues
Instituto Federal de São Paulo – IFSP

Prof.^o Dr.^o Wilson Cardoso Junior
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

São Paulo, 28 de julho de 2018

Agradecimentos

Agradeço ao eterno que me moveu neste caminho de descobertas e que continuou me movendo quando minhas pernas pareciam estar paralisadas. Agradeço pelo cuidado.

Agradeço a minha família Ezenir, Amanda e Nivaldo por estarem presente sendo o suporte de noites em claro, acolhida nas madrugadas na rodoviária, amparo no descontrole e as palavras que me fizeram retornar ao eixo.

Agradeço aos amigos que encorajam, que trocam, que ensinam, que levantam, que são a luz para reorientar caminhos, que cuidam em momentos de esgotamento e são a gota para fazer a força reacender.

Agradeço aos meus alunos por me encorajarem com seus abraços afetuosos, olhares atentos, pelo amor que me dispensam todos os dias e pela esperança que me desperta a continuar seguindo nessa luta.

Agradeço aos meus companheiros do ProfArtes, Fernando, Belê, Raquel, Ângela, Magno, Rodrigo, Joab e Luís que mais do que trilhar esse percurso comigo, marcaram meu caminho. Agradeço aos professores queridos que estiveram nessa troca durante esse curso e a minha orientadora Valéria Alencar que me foi um suporte essencial.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Agradeço aos professores Maristela Sanches e Wilson Cardoso pelos apontamentos no trabalho, pelo compartilhamento com leveza e apresentação de nomes que mudaram o percurso que vinha traçando. Levarei toda essa bagagem e atravessamentos como marcas que afetaram quem me tornei hoje.

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobretudo, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas.

(Elizeu Clementino de Souza)

UMA BREVE JUSTIFICATIVA PARA A BANCA

A escolha do trabalho de conclusão deste mestrado inicialmente se encaminhava como, comumente, em uma dissertação. Ao longo do processo de pesquisa, e analisando as possibilidades que o programa de Mestrado ProfArtes oferece, optei por alterar a forma como apresentaria este trabalho para que coubesse teoria e prática melhor representado.

Assim o trabalho estaria dentro da configuração de uma proposta pedagógica, podendo explorar as práticas pedagógicas dentro de uma proposta curricular aliado ao relato do processo no formato de um artigo. Porém, como o andamento de uma pesquisa, por mais delineado e programado que esteja, sofre alterações que não poderiam ser previstas, o artigo será aqui apresentado como parte de um trabalho que foi interrompido por problemas físicos que criaram um ponto na minha trajetória docente e acadêmica. Um ponto sim, mas continuativo, pois não quero e não pretendo parar.

Desejo que esse artigo seja a faísca da motivação necessária para a continuação de uma luta e que essa voz não seja silenciada.

RESUMO

Este trabalho funciona como um diário de bordo, palavras/narrativas que brotaram de um percurso e que foi tomando corpo de uma pesquisa na percepção de um processo como estudo de caso. A questão curricular atrelada à vida de uma professora se ergueu como problemática desde o processo de graduação sobre os modos de se propor um currículo me levando assim, ao curso de mestrado para desenvolver um olhar para as teorias curriculares e como o currículo se desenvolvia no espaço escolar que me encontrava.

A narrativa foi sendo construída aliada a minha memória escolar aluna/professora provocando uma reflexão sobre os apontamentos em uma estruturação curricular de um lado, previamente estabelecida e por outro lado, uma construção mútua com os alunos e seus discursos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa, construção curricular, prática docente, discurso discente.

ABSTRACT

This work acts like a logbook, words / narratives that came out from a pathway and that has taken body of a research in perception of a process as a case study. The curricular issue related to the life of a teacher has arisen as a problematic since the graduation process on a way to propose a curriculum taking me thus to the masters course in order to develop a deeper look toward the curricular theories and how would the curriculum work out in a school I was based.

The narrative has being built regarded my own memory as a student/teacher leading to a reflection on the curricular structuring according to one's perspective, previously established and to the other hand, a mutual construction among students and their discourses in the classroom.

KEY WORDS: narrative, curricular building, teaching practice, student discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Como Cheguei até aqui	11
1. MANGARATIBA, 09 de Março de 2015.....	16
2. PRIMEIROS PASSOS	18
2.1. A busca por uma identidade no planejamento curricular.....	23
3. RECOMEÇO - A aula como criação	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS ou o que se pretendo continuar pesquisando	32
REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO: Como Cheguei até aqui.

Começo a registrar o presente trabalho incluindo como fonte de pesquisa a minha própria relação com meu objeto de estudo, o currículo. Lembro-me de poucos momentos experienciando a prática das artes em sala de aula. Durante todo o período escolar, estudei em uma única escola particular de pequeno porte situada no mesmo bairro onde resido na zona oeste do Rio de Janeiro.

Ao longo dos anos, estudando no mesmo lugar, a escola se transvestiu de casa. A familiaridade com o espaço escolar ganhou cada vez mais espaço e as tardes caseiras se estendiam para a escola. Durante as tardes realizava atividades extracurriculares que a escola oferecia como banda de fanfarra, aulas de violão, dança. Enquanto aluna, era envolvida em todas estas atividades, mas ao recordar do ensino formal, a disciplina de artes não me traz a mesma afeição que as aulas não-formais, consideradas extracurriculares.

A memória das aulas de artes visuais está situada no período do ensino médio quando a prática artística estava diretamente ligada a datas comemorativas. Lembro-me bem de receber folhas quadriculadas junto da instrução de como deveria executar o desenho com o tema: festa junina.

As aulas não eram de fato atrativas para mim que não gostava de colorir da mesma forma que tinha sido proposto. Gostava de ver o resultado do meu trabalho sempre mais colorido que os “moldes” recebidos, porém a insatisfação aparecia junto da nota regular por não seguir o modelo. A ideia de trabalhar a arte apenas como cópia desestimulavam o meu olhar para essa disciplina.

Apesar de todo o cerco artístico em que vivia nunca me vi envolvida pela arte – talvez nunca soubesse que arte de fato era dentro do sistema de educação formal – ¹ nunca vi obras de artistas na escola e não me recordo de ter um encontro com a história da arte, porém o interesse pela graduação em arte veio quando observei a minha relação com as linguagens

¹ Ana Mae Barbosa (ANO) explica em seus estudos sobre a História do Ensino da Arte no Brasil que a lei (LDB 5.692) que estabelece a obrigatoriedade do ensino da arte em 1971, não como disciplina e sim como atividade educativa, por não ter professores preparados para tal exercício, ensinavam principalmente desenho geométrico. Nos anos 80, aparecem as primeiras mobilizações POLÍTICAS dos arte/educadores que tinham fraca preparação com cursos de curta duração que levavam professores a trabalhar em sala de aula sem o uso de imagens ou trabalhar a partir de folhas para colorir com imagens de datas comemorativas. Apenas com a LDB de 1996 que mudanças significativas no ensino de Arte na escola vão garantir a obrigatoriedade das artes como disciplina. Apesar da minha memória escolar em artes como ensino formal estar situada entre os anos 2004 e 2006, minhas aulas coincidiam com os parâmetros dos anos 1980 tanto no modelo de aula como na formação docente da profissional que trabalha conosco em aula.

artísticas durante toda a infância, apesar de não relacioná-las, às aulas de artes que foram propostas como educação formal no ensino básico.

O fato era que dentro do currículo escolar, a proposta de como era o trabalho com a disciplina de Artes, não me interessava, não dentro de uma única forma de fazer, de se apresentar apenas ligada as datas comemorativas e, quando estava fora deste recorte que a obrigatoriedade da escola trazia, eu me encontrava.

O tempo passou e o ciclo do ensino básico findou. Em 2006, cursando o último ano do ensino médio, me vi na fatídica fase da escolha de um curso para dar entrada no ensino superior e, conseqüentemente, na carreira pretendida para vida.

A dúvida do que fazer permeou por todo esse ano e ao final, como não encontrava as artes no ensino formal, também não a via como uma possibilidade de carreira formal. Entre estudos e dúvidas e reprovações, ouvi o seguinte de uma pessoa próxima a mim: “Você precisa abrir seu leque de opções”.

No ano seguinte me voluntariei para trabalhar em uma ONG chamada Instituto Bola pra Frente, que fica em uma comunidade na Zona Norte do Rio de Janeiro no Bairro de Guadalupe.

Como meu interesse estava sempre ligado às artes, essa foi a minha área de atuação, auxiliar de produção cultural e ensino das artes visuais.

Observar o ensino das Artes fora da escola, dentro da comunidade e todos os projetos que faziam por lá despertou meu olhar para as artes como área profissional.

Na graduação, no curso de Licenciatura em Artes Plásticas, (digo isso porque teve um período entre o estar na escola e o optar por estudar a escola, comecei a graduação no curso de Composição de Interiores onde cursei a maior parte das disciplinas práticas do curso de Artes Plásticas)², iniciei as disciplinas pedagógicas, metodológicas e a prática de estágio conhecendo nomes como Pierre Bourdieu, Nestor Canclini, John Dewey que me construíram como educadora.

Em 2013 participei como bolsista de iniciação científica da pesquisa da profa. e Dra. Andrea Penteado e do Prof. e Dr. Wilson Cardoso que me despertou para investigações acerca do currículo escolar. A pesquisa intitulada “*Discursos, teses e valores dos alunos de licenciatura acerca do objeto de artes visuais da UFRJ*”, pretendia coletar dados através de

² Em 2009 iniciei meus estudos na UFRJ e em 2012 decidi alterar o curso em que estava matriculada, porque apesar de apreciar a área técnica de interiores, não via uma ampla possibilidade de mercado de trabalho. O curso de licenciatura em Artes Plásticas me oferecia um retorno mais imediato para que depois eu pudesse voltar à área pretendida. O que eu não esperava era me identificar tanto com o novo curso que a possibilidade de retornar a interiores se tornou nula.

grupos focais com os licenciandos em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2013, a fim de investigar suas colocações sobre o objeto de Artes Visuais como subsídio para formulações curriculares específicas de cada contexto escolar³.

Em uma das práticas de pesquisa, a turma e eu estávamos ao redor de uma mesa com um gravador para registrar colocações sobre algumas imagens previamente selecionadas respondendo as perguntas: “É arte ou não é arte? Por quê?”.

Apenas duas perguntas que pareceriam simples nesse primeiro contato, mas que se desdobravam e se multiplicavam e desestabilizavam certezas e me acompanhariam por todo um semestre (ou diria vida?).

Os grupos focais faziam parte da pesquisa com o intuito de trazer os interesses dessa turma como premissa para a formulação democrática o desenrolar dos conteúdos das aulas. A dinâmica consistia em lançar mão dessas perguntas aliadas a uma dezena de imagens que deveriam ser analisadas, criticadas e debatidas e assim levantar subsídios para formular o conteúdo programático desse semestre no curso de licenciatura da Prof^a Andrea Penteado.

“Mas como essa ementa ainda não está pronta?”, pensei.

Intrigada com tal abordagem didática que democraticamente construiria o que deveria ser estudado, deixando o velho e esquemático currículo prescrito de lado, para discutir o que despontaria como potência de estudo da conversa que tivemos naquela manhã.

Essa abordagem seguiria a lógica de Sue Wilkison (PENTEADO, 2009, p. 49), em que "um senso coletivo é estabelecido, os significados são negociados, e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas".

Longe de se estabelecer consenso, as inquietações e problemáticas foram sendo levantadas imagem após imagem apoiadas na Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2002), e se estabelecer acordos. A professora como base para a construção curricular formulada a partir de um senso coletivo. Oliveira propõe que:

A ética se constitua no espaço onde os sujeitos possam debater as normas de convívio em prol do bem comum de modo que, ao invés de código prescritivo, essa possa se tornar uma construção social que não se dá *a priori*, mas, sim, por participação democrática dos sujeitos envolvidos. Isso acarreta que a ética, dentro das escolas, se tornaria tanto mais democrática, quanto mais se pautasse em debates argumentativos que permitissem a participação de todos os sujeitos da cultura escolar, inclusive os alunos. (OLIVEIRA *apud* PENTEADO, 2009, p.13-24)

³ Essa pesquisa teve como produção final uma publicação no livro de resumos da jornada de iniciação científica da UFRJ, em 2014. Acessível em <http://app.pr2.ufrj.br/public/suporte/jicac/livroResumo/2014/Humanas.pdf>

Assim como na base de minha formação, tanto na escola básica como no início de minha formação acadêmica, a criação de currículo sempre pertenceu a uma instância superior e desconhecida da qual os professores receberiam o programa curricular para serem aplicadas.

Como bolsista dessa pesquisa tive a oportunidade de participar direta e indiretamente desse processo. Podendo analisar posteriormente o que foi conversado naquela manhã e que delimitaria as arestas que serviriam como potência de pesquisa.

Na transcrição dos dados para a pesquisa supracitada, o discurso de um dos pesquisados despertou minha atenção. Junto da imagem fotográfica de uma peça de artesanato do Cristo Redentor segue o discurso levantado e a construção de um pensamento que será discorrido no trabalho proposto.

Figura 1: réplica do Cristo Redentor em madeira



Fonte: Fotografia retirada do acervo da pesquisa (2013).

Segue abaixo a análise levantada por um dos licenciados ao entrar em contato com a fotografia da imagem acima:

“Acredito que é arte porque é uma escultura, faz parte do meio tradicional de arte. É uma obra que não está ligada a simplesmente um artesanato, mas tem uma função artística de fato. Não tem uma função tão pré-estabelecida e normalmente quando foge dessa função pré-estabelecida é um bom motivo pra se chamar de arte”.

Após a imagem ser rodeada pelo grupo que se dispôs a analisá-la, um licenciando levantou a questão se a imagem a ser considerada seria uma referência à escultura do Cristo Redentor situada no Rio de Janeiro ou se seria a miniatura da escultura em madeira que deveria ser analisada.

Segundo os aplicadores da pesquisa o que estava em questão era o que se estava vendo, nesse caso, a miniatura em madeira que fazia referência ao Cristo Redentor.

A explicação dada pelo aplicador da pesquisa a partir da questão levantada trouxe novamente a fala do licenciando acima:

“Ah! Não é o Cristo de verdade, é de madeira. Isso muda minha opinião porque simplesmente não se convencionou a chamar isso de arte, isso se convencionou chamar de artesanato”.

O licenciando argumentou sobre o “Cristo de verdade” ao se referir a escultura/estátua de Paul Landowski, situada no alto do morro do Corcovado no Rio de Janeiro.

Ao transcrever essas falas, o “não se convencionou a chamar isso de arte”, gritou aos meus ouvidos pairando interrogações. Onde se convencionou a chamar isso de arte? Quem participa dessa convenção? Por que se reproduz a partir disso o que pode ser chamado de arte e o que não pode?

Na inquietude de sanar essas dúvidas, recorro ao autor Nestor Canclini (1980) que afirma que os modos como conhecemos a arte podem ser resignados por processos sociais e políticos quando afirma:

A contradição entre as forças produtivas e as relações de produção artística, desenvolvida pelo sistema capitalista, provocou a erosão da ideologia com que a burguesia justificou, em seu auge, o modo de conceber a arte, e revela a arbitrariedade com que ela impôs essa concepção às culturas dependentes (CANCLINI, 1980, p. 10).

Dessa forma, pude notar como o modo de conceber a arte pode se impor arbitrariamente mediante uma força política que detém a definição do que é designado

estético, digno de ser fruído e, portanto, também, deve ser difundido se estabelecendo como verdade.

A ideia subtendida em “convenção da arte” evidencia uma universalidade daquilo que conhecemos como produção artística e que assim sendo abordado, pretende se estabelecer como uma linguagem identificada como legítima nos meios sociais.

Por se tratar de um licenciando, e um possível futuro professor, encontramos uma pista de onde se propaga essa constatação e “amarrei” tudo que vivi em aulas de artes no ensino formal com aquilo que as aulas dentro dessa pesquisa me proporcionaram, direcionou-me a observar atentamente o currículo de artes dentro de um ensino formal, sua construção e desdobramentos.

O que deve ser ensinado? Com os assuntos cabíveis em um currículo de artes? Quem seleciona o que deve compor os currículos escolares e o que deve ser eliminado? Trago todas essas questões comigo ao entrar pelos portões da escola, agora formada, para começar minhas aulas de arte.

1. MANGARATIBA, 09 de Março de 2015.

A manhã dessa segunda feira trouxe consigo um misto de ansiedade, medo e outras sensações que me deslocavam de Campo Grande, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, para a Praia do Saco, em Mangaratiba, Costa Verde do Rio de Janeiro. Foram duas horas refletindo sobre o que eu iria encontrar, como aconteceria essa troca professor-aluno. Teria minha primeira experiência como regente de uma (ou seriam várias?) turma(s) do segundo segmento do Ensino Fundamental. Após ter sido aprovada em um concurso simplificado da Prefeitura de Mangaratiba, receberia minhas turmas para trabalhar no contrato de um ano como professora de Artes Visuais da Rede Municipal de Educação de Mangaratiba.

Alocada no CIEP Brizolão 294- Candido Jorge Capixaba, com 12 tempos em sala de aula que foram divididos entre turma de 6º, 7º e 8º anos. Ainda sem saber ao certo como seria, pensei como professora recém-formada e cheia de expectativas que esse seria o momento de colocar em prática tudo que aprendi em minha formação inicial. Ao chegar em sala de aula com uma espécie de manual contendo o que eu gostaria de realizar, com pontos em vermelho para lembrar de não repetir. A maioria dos grifos continham situações que presenciei como aluna da educação básica naquelas poucas aulas de que me recordava com certo pesar e descontentamento.

A verdade é que o tipo de escola que existia no período em que estudei entre os anos de 1990 e 2000 já não existe mais, o contexto em que os alunos se encontravam também estava cercado por novas conjunções sociais e familiares que reelaboraram a realidade escolar.

A experiência que citei anteriormente como participante da pesquisa, “*Discursos, teses e valores dos alunos de licenciatura acerca do objeto de artes visuais da UFRJ*”, e que transformou a concepção que eu tinha sobre o planejamento pedagógico e currículo serviram como lentes que me ajudaram a visualizar o meu processo de docência desse momento em diante.

Não sabia ao certo como seria construído o currículo de Arte da Rede Municipal de Ensino de Mangaratiba e também não tinha certeza de quais conteúdos seriam relevantes trabalhar com turmas, porém estava certa de que gostaria que essa formação fosse construída a partir de acordos construídos conforme a professora Andrea Penteado relata em suas pesquisas, apoiadas na retórica de Chaïm Perelman (2002), sobre a participação do aluno no processo de elaboração de um currículo.

Perelman coloca que as teses entre debatedores partem de acordos. O acordo constitui o que é ou não aceito em consenso entre sujeitos que debatem e é ponto de partida para a argumentação. Reconhecer um acordo é destacar pontos comuns entre sujeitos que sustentam um mesmo objetivo e apontar lugares de conflito, nos quais surgem novas e diferentes teses que precisam ser negociadas. (PENTEADO, 2012, p. 30)

Ainda contrariando questões que teriam sido elencadas por teóricos que se dispuseram a estudar as teorias curriculares tradicionais, me debrucei na não escolha por trabalhar baseada em um caráter prescritivo sem reconhecer os indivíduos que ali estariam, suas bagagens e seus contextos de vida.

Minhas questões se acentuaram quando conheci o currículo do curso para o ciclo do segundo segmento com a previsão dos conteúdos para cada bimestre, juntamente com um CD contendo um conjunto de possíveis textos, exercícios e ações para a realização em sala de aula. A definição prévia por uma instância superior de todos os conteúdos previstos para a disciplina de Artes Visuais me instigou à problematização dessa maneira de atuar na escola seguindo tal planejamento.

Para tanto lanço mão da visão de Michael Young (2014), assentada em Michel Foucault sobre o professor, visto como intelectual, em relação as prescrições pedagógicas, especialmente curriculares.

Não vou desempenhar, de maneira alguma, o papel de quem prescreve soluções. Sustento que o papel do intelectual, hoje, não é [...] propor soluções ou profetizar, já que, ao fazer isso, só se contribui para uma determinada situação de poder que deve ser criticada. (p.195)

Como prever o que um aluno deve saber ao final de um ciclo escolar? Como mensurar o conhecimento adquirido durante esse processo? O que é necessário saber em currículo de Artes Visuais na educação básica? Indagações que me trouxeram ao mestrado profissional em Artes para repensar o currículo dessa disciplina escolar na educação básica.

2. PRIMEIROS PASSOS

Ao iniciar o mestrado ProfArtes no Campus da UNESP em São Paulo, eu, moradora da Zona Oeste do Rio de Janeiro, que trabalhava na Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro, e que habitualmente me deslocava 57 km, semanalmente, para as minhas atividades docentes, passei a me deslocar mais 394 km até São Paulo, durante 2 anos ⁴ e meio para estudar nesse novo curso.

Eu ansiava por respostas para as questões que me inquietavam em minha recém-chegada à sala de aula e, mais do que um título ao término do curso, esperava encontrar pares que dialogassem sobre as problematizações que norteavam meu interesse de estudo. Eu esperava encontrar interlocução que afinassem a minha percepção e entendimento para denunciar a forma equivocada de reger uma escola. Esperava pesquisar outros modos e concepções sobre currículo e que estivessem mais de acordo com a experiência crítica que eu trazia em minha bagagem.

As possibilidades eram muitas e a escrita parece te elevar a esse lugar de soberania e detentor de todo o conhecimento e que deve ser compartilhado já que tudo parecia se encontrar em ebulição nesse primeiro semestre do primeiro ano letivo do curso. Tudo tinha um misto de frescor, com desejo de militância e vontade de se fazer professora à medida que voltava a ser aluna. E não é essa a função do professor ignorante? Jacques Rancière coloca que:

Mas, para o mestre, um tal saber não passa de um saber de ignorante, um saber incapaz de se ordenar segundo a progressão que vai do mais simples ao mais complexo. O ignorante progride comparando o que descobre com

⁴ O curso de Mestrado ProfArtes tem a duração de dois anos, mas a turma de 2016 teve seu período de curso ampliado devido ao atraso da bolsa de estudos da CAPES oferece aos alunos da turma. Tendo um atraso de seis meses, o curso também teve seu período prolongado.

aquilo que já sabe, ao sabor do acaso dos encontros, mas também segundo a regra aritmética, a regra democrática que faz da ignorância um menor saber. Preocupa-se apenas em saber mais, em passar a saber aquilo que ainda ignorava. (RANCIÈRE, 2010, p.16)

As terças-feiras ganharam o encantamento da descoberta que um livro novo provoca na leitura de página por página e a espera pela leitura seguinte. E assim, a sala de aula se transformava numa espécie de laboratório onde eu podia ver acontecer o que desenvolvia e observar acontecimentos que se relacionavam com as discussões do mestrado. Alunos, sala de aula, currículo, professores, vozes, métodos... Toda a escola, pouco a pouco se transformava no meu objeto de estudo e aguçava meu olhar ao experimento que a Rede de Ensino de Mangaratiba estava a me mostrar.

Cursando disciplinas como Metodologia do Ensino e Arte Interativa, a necessidade da professora que se formava era de se fazer nova em sala de aula e transformar a aula de artes em Mangaratiba, tão ditada e formatada, em uma reinvenção democrática com participação dos sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. Estava em São Paulo como aprendiz e Mangaratiba funcionava como extensão desse aprendizado. Mas, bem distante do que eu construía mentalmente sobre o meu objeto de estudo, não seria apenas como utilizar um método ou uma receita de bolo, até porque uma receita pode indicar os ingredientes e o modo de preparar, no entanto não pode te dar a garantia de que vai dar certo. Assim também, nem toda metodologia de ensino possível é capaz de garantir total sucesso e eficácia no seu plano de aula e objetivos de eficiência pedagógica. Como Rita Bredariolli exemplifica muito bem:

Os anos de experiência, junto ao arranjo dos ingredientes e ambiente, provocam os resultados e suas diferenças, ou semelhanças. A receita, por ela mesma, não é garantia da qualidade de um bolo. Os resultados, nesse caso, dependerão da experiência e envolvimento desse alguém que, hábil e sabiamente, perceberá as suas circunstâncias e as articulará com os procedimentos escolhidos, a receita, arranjando-os, em alterações se necessárias, para o seu fim: um delicioso bolo. (BREDARIOLLI, 2012, p.8)

É assim que começo a delinear os aspectos da pesquisa científica em educação e a retirar o peso que colocava no que deveria acontecer de uma determinada forma, ou de outra forma. Estou lidando com pessoas que tem suas vontades, percepções, ações e que em muitos momentos desconcertam aquilo que se propõe em sala de aula.

Maria Cecília de Souza Minayo (2006), pesquisadora em metodologia das ciências sociais, faz a seguinte análise das sociedades humanas:

As sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado. (p.20).

Assim, deixo de encarar a pesquisa apenas como números, esperando certo quantitativo do que poderia ou não dar certo e dou ênfase ao caráter qualitativo do trabalho das ciências sociais que fica explícito quando a realidade social é posta em destaque. Tratar objetivamente de uma realidade social pode significar na distorção de múltiplas respostas e sentidos com que um dado é construído. Os métodos quantitativos podem comportar influência positivista preocupada com mensuração e a exatidão, distanciando-se dos dados que a pesquisa social qualitativa pode apresentar. (MINAYO, 2006)

Nesse sentido, trago Gurvitch que coloca o seguinte:

A realidade tem camadas e a grande tarefa do pesquisador é de apreender além do visível, do “morfológico, e do ecológico” – que podem ser entendidos quantitativamente – os outros níveis que interagem e tornam o social tão complexo. (GURVITCH, *apud* MINAYO, 2006, p.22).

Adotando uma perspectiva metodológica pautada no que os dados tem a nos dizer, situando-me para além do “certo” e “errado”, busco abrir meus horizontes para pensar apenas no que seria provável de acontecer.

O início de uma estrada traz aquela sensação de que dois anos (e meio) são longos o suficiente para encontrar todas as respostas pelo meio do caminho. Ao final dessa estrada, olhar para trás faz parecer que a linha do início andou junto com você encurtando todo esse tempo. Walter Benjamim (1987) foi brilhante em seu texto *O Narrador*, ao dizer que “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. (p. 229).

Inicialmente busquei transformar meu espaço de atuação realizando uma revisão sobre estudos de currículos. Entendendo que o currículo é bem mais amplo que um documento com a “seleção e organização do que vale a pena ensinar” (LOPES; MACEDO, 2011, p.20). Currículo é um campo que contém anos de estudos e referências que a fazem ter múltiplo sentidos de acordo com a teoria que embasa cada concepção curricular.

Recorri às teorias curriculares para me embasar na busca por interlocuções sobre a problemática que circundava o modelo de escola que eu conhecia.

Lembro-me que ao chegar a Mangaratiba em meu primeiro dia de aula, ainda na expectativa do que iria encontrar e do que ensinar, ter recebido as instruções exatas sobre o que eu deveria ensinar aos alunos, como ensinar, como seriam os meios avaliativos. Foi como se eu fosse apenas uma técnica aplicacionista (como foi dito na introdução desse relato de experiência). Estava tudo tão pré-definido que eu me perguntava: por que com toda aquela prescrição dos mínimos detalhes ainda tínhamos índices tão altos de reprovação, altos índices de evasão escolar e altos índices de insatisfação com a educação? A escola seguia os modelos tradicionais das teorias curriculares e ainda assim me parecia tão ineficiente em cumprir com os seus próprios objetivos educacionais.

A essa altura acredito ser necessário citar Bobbit, Tyler e seus modelos de eficiência escolar, pois seus estudos começam a ser datados de 1918 e ainda hoje podemos ver tantas escolas e professores, ainda que inconscientes, seguindo esse referencial curricular. No início do século XX, novas demandas sociais e econômicas, derivada do modelo econômico desafiaram a escola. Frente a elas duas tendências educativas surgiram caminhos para a educação escolar: a eficiência social e o progressivismo.

Os estudos no campo curricular surgiram, se desenvolveram e criaram a necessidade de um corpo docente especializado. Tendo tido origem nos Estados Unidos, devido a necessidade de concepções técnicas para suprir a crescente economia de industrialização e urbanização, surge então os modelos baseados na eficiência com a finalidade de atender ao sistema de educação em massa emergente na sociedade estadunidense.

A literatura que aparece por volta de 1918 para estruturar e afirmar esse campo de conhecimento fincado no eficientismo foi produzida por Bobbitt. Segundo Silva (2011), em “The curriculum”, esse autor precorizava que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter para que pudesse estabelecer métodos para obtê-los com eficiência. Formas de mensuração faziam parte dessa teoria a fim de permitir saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Assim, a relação entre escola e indústria com a preparação para o mercado de trabalho, pode ser evidenciada cientificamente através de metodologia positivista onde os fins precisam estar devidamente justificados a fim de se chegar a um resultado. Para se estabelecer certos objetivos o cotidiano escolar deveria ser bem delineado e controlado por plano das atividades.

Retornando à minha realidade, observo o meu contexto escolar cada vez mais parecido com o modelo explicitado acima. Como professora preciso definir quais os meus objetivos

para as turmas daquela escola? Quais eram os objetivos daqueles alunos em relação à educação? Quais eram de fato os objetivos da escola em relação aos alunos?

Eu me recusava a reduzir o meu papel de professora a uma mera tarefa instrumental e ver que o meu objetivo ali seria que a minha turma tivesse o maior número possível de notas azuis, mas com pouco ou nenhum conhecimento do que se estava fazendo, sem aplicação ou reconhecimento da informação que tinha sido vista na escola. Henry Giroux já dizia que muitos professores:

ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível às atividades diárias. (1988, p.14)

Segundo Lopes e Macedo (2011), até meados de 1980 as propostas curriculares brasileiras se apoiavam nos modelos Tylerianos e planejamentos seguindo as lógicas estadunidense, como uma prescrição em que a organização curricular se configura como a base de um planejamento embaçando por alguns momentos as fronteiras entre o planejar e a própria noção de currículo.

O racionalismo de Tyler sugere uma discussão sobre competências e objetivos que em seu livro base, “Princípios básicos de currículo e ensino”, ele esmiúça questões para o planejamento curricular através das “fontes para os objetivos”, segundo Lopes e Macedo (2011):

Tais fontes são os estudos sobre a natureza dos alunos e sobre a vida contemporânea, assim como a opinião dos especialistas sobre a organização do conhecimento. Ou seja, o elaborador de currículo deveria partir de uma análise da realidade para o qual o currículo está sendo desenhado e da resposta de especialistas sobre qual o conhecimento de sua área necessário a um jovem que não vá se especializar nela. (p. 46)

O planejamento do currículo sob o olhar de Tyler deveria levar em consideração as competências necessárias para a inserção social dos alunos na vida contemporânea.

Os estudos sobre as teorias curriculares tradicionais possibilitaram entendermos certos modelos de currículo na educação brasileira. A esse respeito Michael Young, especialista em currículo em Londres, em estudos sobre “Para que serve a escola”, tratou da distinção do conhecimento que se pretende apresentar no currículo.

No texto “Teoria do currículo: o que é e por que é importante”, Young (2014) apresenta a importância da teoria do currículo discorrendo sobre seu papel crítico e normativo e as formas de conhecimento que o comporta. Destaco a seguinte passagem dessa obra:

Se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações. (p.195)

Assim, comecei a me perguntar: a escola assumiu uma parceria com o mercado de trabalho? E se a resposta for positiva, essa seria a única certeza de eficiência do trabalho educativo? O objetivo final da educação, então, estaria em formar pessoas conscientes de seu papel social, consciente de ser parte de um todo, e que se encontre nesse caminho, ou formamos pessoas que saiam da escola sabendo a profissão que querem seguir?

Sim, alguns modelos da educação brasileira, e aqui evidencio a rede de ensino em que me encontro inserida, ainda se apoiam (e muito) sobre as formas das teorias curriculares tradicionais que organizam as lentes para se ver e operar a escola. E acredito que planejar, ter objetivos, esperar que os mesmos aconteçam não sejam o alvo da crítica aqui exposta. A preocupação que paira é se não estamos oferecendo uma educação técnica e instrumental que se destina apenas a cumprir o objetivo ocupacional como expressa Giroux (1988):

Há também uma crescente tendência política e ideológica, como expressam os debates atuais sobre reforma educacional, para afastar os professores e alunos de seu contexto e de suas experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tornarão o processo escolar mais instrumental. (p.22)

Nesse momento a pesquisa se abre para agregar as interferências dos estudos críticos. A finalidade da educação dentro desse novo contexto muda de perspectiva e sou atraída a levar em conta as perspectivas desse novo discurso.

2.1. A busca por uma identidade no planejamento curricular.

Se de um lado a perspectiva tradicional de currículo se mostra latente, encontro em Henry Giroux uma visão da teoria crítica a esse respeito: “As escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos

e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante” (1988, p.109)

Giroux e Simon (2011) defendem que as escolas:

São formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. (p.109)

A respeito dessa dominação busco a perspectiva crítica para dialogar com seus autores e pesquisas que pensam a questão do currículo fora de qualquer neutralidade política. Problematizações direcionadas as escolhas curriculares em relação ao conhecimento que se quer apresentar como legítimo/neutro é inquestionável na educação formal, ganham força ao se aliarem as discussões ideológicas focando nas estruturas de poder social.

A história tem várias faces e ao contar uma determinada história cabe ao narrador o papel de deixar uma memória abrangente e viva. Ou então evidenciar um recorte e o desaparecimento de certas falas. Walter Benjamin, mais uma vez evidencia o que foi dito em O Narrador (1987) e o seu lugar de fala.

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder - da morte. (BENJAMIN, 1987, p. 210)

De acordo com essa visão, me remeto novamente ao conteúdo que disponho em mãos para trabalhar. Sou sim intitulada a professora-narradora que contará a história da arte aos alunos que, como ouvintes, participarão do processo de ensino-aprendizagem proposto. Assim, percebo o direcionamento que passo a passo sou conduzida a operar com a programação que previamente organizaram.

Baseando-se em uma linha do tempo seguindo uma ordem cronológica, pensaram ser a melhor maneira de compreensão dos alunos sobre a arte. A história da arte eurocêntrica em que os estilos e movimentos artísticos são apresentados seguindo a ordem cronológica da Europa e a de seus desdobramentos no Brasil. Esse foi o modelo de ensino que aprendi no curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UFRJ. Os cursos de História da Arte divididos da mesma forma cronológica eurocêntrica.

Nestor Canclini, em estudos sobre a arte e sua socialização levanta essa mesma crítica ao defender que a arte e a cultura apresentada dentro dessa formatação segue uma lógica de poder social. Segundo ele: “a razão por discutirmos, qual seria o tipo certo de arte, é precipida por condições sociais, ‘se o gosto pela arte, e por certo tipo de arte, é produzido socialmente, a estética deve partir da análise crítica das condições sociais em que se produz o artístico’” (1980, p.12).

Partindo da perspectiva crítica, verifico a escola como o lugar de imposições culturais do conhecimento dominante que define que conhecimentos valem mais e devem ser ensinados impondo esses saberes como dignos a despeito de tantos outros saberes que não são considerados e mesmo legitimados.

Pierre Bourdieu denomina essa imposição de arbitrariedade. Segundo ele:

Ao designar e consagrar certos objetos como dignos de serem admirados e fruídos, as instâncias que, como a família ou a escola, são investidas do poder delegado de impor um arbitrário cultural, isto é, no caso particular, o arbitrário das admirações, podem impor uma aprendizagem ao fim da qual essas obras aparecerão como intrinsecamente, ou melhor, naturalmente dignas de serem admiradas ou fruídas. Na medida em que produz uma cultura (no sentido de competência), que nada mais é do que a interiorização do arbitrário cultural, a educação familiar ou escolar tem por fim ocultar, cada vez mais, pela imposição do arbitrário, o arbitrário da imposição, isto é, as coisas impostas e as condições da sua imposição (BOURDIEU apud CANCLINI, 1980, p.12).

A forma impositiva com que o currículo me foi apresentado na escola me fez observar a conexão da micropolítica existente nas escolas com a macropolítica no sentido de alcançar a formatação ideológica em massa.

Assim, autores como Michael Young, me ajudam a estudar a escola e a educação sob esse olhar ideológico. Lopes e Macedo (2011) assinalam que Young discute “o status de quem tem o poder de validar certos saberes em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros” (p. 78) mantendo posturas sociais que contribuem para a desigualdade, pois “os conhecimentos escolares são distribuídos desigualmente – nem todos têm acesso aos mesmos conhecimentos, nem todos são considerados capazes de serem formados nos mesmos conhecimentos, nem todas as convenções sociais são consideradas da mesma maneira na escola” (p. 79).

Toda essa perspectiva crítica que os estudos curriculares ganham associados a uma relação sociológica, vão conduzir minhas práticas como educadora, que cada vez mais se descolam de qualquer vontade de coadunar com essa política dominadora de reprodução da

desigualdade. Opto por somar a minha voz com outras que promovem uma docência de resistência que deseja transformar a realidade pela ação educativa. Em acordo com a visão de Giroux:

Trata-se de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (2011, p.110)

Por essa via reflexiva ressignifiquei minhas aulas.

Como reconhecer e legitimar as identidades e/ou referências identitárias dos alunos sem reconhecer e legitimar os grupos sociais dos quais fazem parte, assim como reconhecer e legitimar os saberes que possuem?

Concordo com Ana Mae Barbosa (1998) quando diz que o conhecimento dominante confere poder e é necessário dele se apropriar para dominá-lo, criticá-lo e ressignificá-lo, mas insisto em afirmar que a escola precisa ser esse lugar que encoraja a busca por outras culturas e pela interação entre culturas e saberes diferente.

Entendo que o currículo não pode se resumir a uma seleção prévia de conteúdos, todavia em minha experiência em sala de aula percebi que agindo dessa forma tenho a opção de aplacar a inflamada angústia de legitimar certos conteúdos. Isto é, assumindo concordância em agir consonante com aquilo que se discorda.

Optei pelo contrário e levei essas questões as reuniões de colegiado na tentativa de ocupar um lugar de fala crítica e ganhar espaço na construção curricular. O colegiado da escola de Mangaratiba se reúne de quatro em quatro anos para fazer possíveis alterações nos conteúdos, observar se os professores estão em concordância com eles e se os objetivos têm sido alcançados com o modelo vigente.

Minha posição sobre a relação entre pedagogia e currículo segue a visão Giroux e Simon:

Para liberais, como para radicais, a pedagogia é frequentemente teorizada como o que vem depois da determinação do conteúdo do currículo. E o que se segue à seleção do conteúdo ideologicamente correto e que tem sua legitimidade baseada no fato de representar ou não o estilo adequado de ensino. No discurso dominante, a pedagogia é simplesmente a metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso. (GIROUX e SIMON, 2011, p.111).

No entanto, minha experiência na rede de ensino de Mangaratiba se aproximava de seu fim devido ao desânimo com a falta de troca e de escuta nos colegiados, assim como com a manutenção do currículo. Não havia espaço para o novo. O lugar de discussão se mostrava engessado e os apontamentos levantados por mim eram considerados irrelevantes. Percebi que teria que esse teria de ser sim um espaço de luta contra a visão engessada e conservadora. Não culpo meus colegas, mas sim todo um pensamento construído socialmente sobre os conhecimentos privilegiados na educação obrigatória de Artes Visuais.

Na ânsia de mudar Mangaratiba, (ao menos a escola que dela me encontrava que já me fazia parte do todo) me mudei de lá. O meu grito sempre se fazia silêncio, a eloquência dos meus discursos eram cortados com as perguntas e frases como: “Sua prova está diferente do modelo que eu lhe entreguei, você acha que os alunos vão conseguir fazê-la?” ou, “O currículo precisa ser cronológico seguindo a linha do tempo e se der tempo, inserimos no currículo a arte local”.

Minha voz foi caindo num vazio, tão vazio que o vazio se fez dentro de mim. Passei em outro concurso e escolhi ficar apenas com o lugar da discussão teórica e começar do zero em um lugar que talvez a minha voz pudesse reverberar e não ser abafada.

Fim de ciclo, início de outro. E minha pesquisa teria que ser reinventada.

3. RECOMEÇO - A aula como criação.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(Paulo Freire)

Figura 2: Pintura no muro da escola sobre diversidade.

Iniciais e no trabalho direto com professoras regentes chamadas generalistas, que estão com a turma diariamente no ensino de todas as outras disciplinas, deixando com os professores ditos especialistas as disciplinas de artes, educação física e língua estrangeira.

Um novo desafio está por vir, pois apesar do conteúdo que previamente me foi entregue, percebo-me menos tolhida na gestão e produção das aulas que estarão por vir. Neste lugar, o conteúdo programático é chamado de orientações curriculares trazendo já no enunciado um respiro e um espaço para poder ser professor-artista, não só exercer um currículo menos enlaçado como também encurtar a distância entre as palavras professor e artista e promover a sala de aula como espaço de criação artística.

Percebo, de certa forma, que meus braços estão soltos nessa nova proposta de gerir uma aula e no vislumbre de enxergar-me com autonomia. Sigo em busca do fio por onde começar.

Seguir e pensar uma proposta curricular nessa instância se configura numa não proposta. Nessa opção percebo que a não proposta também configura uma escolha. A escolha por não escolher ser diretivo. Essa constatação me levou de volta a pesquisa de 2013, ainda como aluna, aquela que citei na introdução do artigo. Os professores-regentes da pesquisa tiveram uma escolha que não foi livre e desinteressada como naquele momento me parecem.

As próprias imagens escolhidas para o debate já delineavam um percurso. E as ênfases seguintes aos encaminhamentos das aulas também definem uma escolha.

Toda a experiência curricular que me soava tão democrática na disciplina cursada em Metodologia do Ensino, e que situei como meu ponto de partida, com suas interrogações, percebo agora revestida de objetivações, mas em uma construção mútua. A questão que antes me tomava não estava no curricular previamente definido e sim em como isso seria feito. Contaria com a participação de quem comigo construiria a aula, ou mais do que isso, seria um processo com coautoria?

Ainda vagueando nesse novo direcionamento que a vida tomou e levou consigo a estrada que pesquisava, andei por corredores novos e comecei a ouvir novos sons. Foram seis meses Tateando um lugar que ainda estava meio embaçado para mim. Nas disciplinas de História(s) do Ensino da Arte no Brasil e Metodologia em Ciências Humanas que cursei nesse novo semestre foi importante ouvir as vozes me encorajando a desenvolver um olhar múltiplo em contraposição ao uno, unívoco. Não queria ver apenas um lado da moeda.

Até então eu compreendia a escola conservadora, que servia aos interesses de uma sociedade econômica, de acordo com a lógica do capital. Por outro lado, também percebia a

existência de visões radicais que criticavam o papel reprodutivista que ratifica a cultura dominante. Entre as duas margens a voz que comecei a ecoar passou a nortear um pensar nas multiplicidades e subjetividades.

O exame de qualificação trouxe referências novas. Aquilo que Henry Giroux (1988) chama da “linguagem da possibilidade” que ele vê “como possibilidade, o papel que professores, estudantes, pais e comunidade podem desempenhar na batalha política da escola pública” (p.56-57).

Dewey assinala a importância de “desenvolver a escola pública como esfera democrática, ou seja, como espaço onde as habilidades para a democracia possam ser praticadas, debatidas e analisadas” (DEWEY *apud* GIROUX, 1988, p.55).

Enxergando essa raiz de esperança, penso como Giroux (1988) que a crítica não é suficiente:

Não entendo a educação formal como espaço de contestação e conflito, essa vertente teórica frequentemente nos fornece uma versão muito simplificada de dominação, parecendo sugerir que o abandono é a única alternativa política para o atual papel que a escola desempenha na sociedade mais ampla. (p.56)

Dessa forma, me agarro no amparo da possibilidade de mudança resistindo a certa falha teórica de:

Não desenvolver uma linguagem que engajassem a escola como espaço de possibilidade; isto é, como instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica. (GIROUX, p.57)

O discurso de Giroux me encontra não como por estar no campo do desconhecido, mas estimula a seguir a trilha consonante ao que acreditava sobre o conhecimento discente que não deve ser ignorado e que constrói uma ponte para a participação efetiva do alunado nos seus processos de conhecimento.

Entendendo o aluno como esse ser social que é à medida que está no mundo e que no decidir entre o que lhe é ofertado, constrói sua identidade. A experiência vivida pelos alunos é chamada a estar presente.

Giroux continua afirmando que:

Se a linguagem é inseparável da experiência vivida e do desenvolvimento da forma como o povo cria uma expressão diferenciada, está também fortemente associada a uma luta intensa, entre diferentes grupos, a respeito

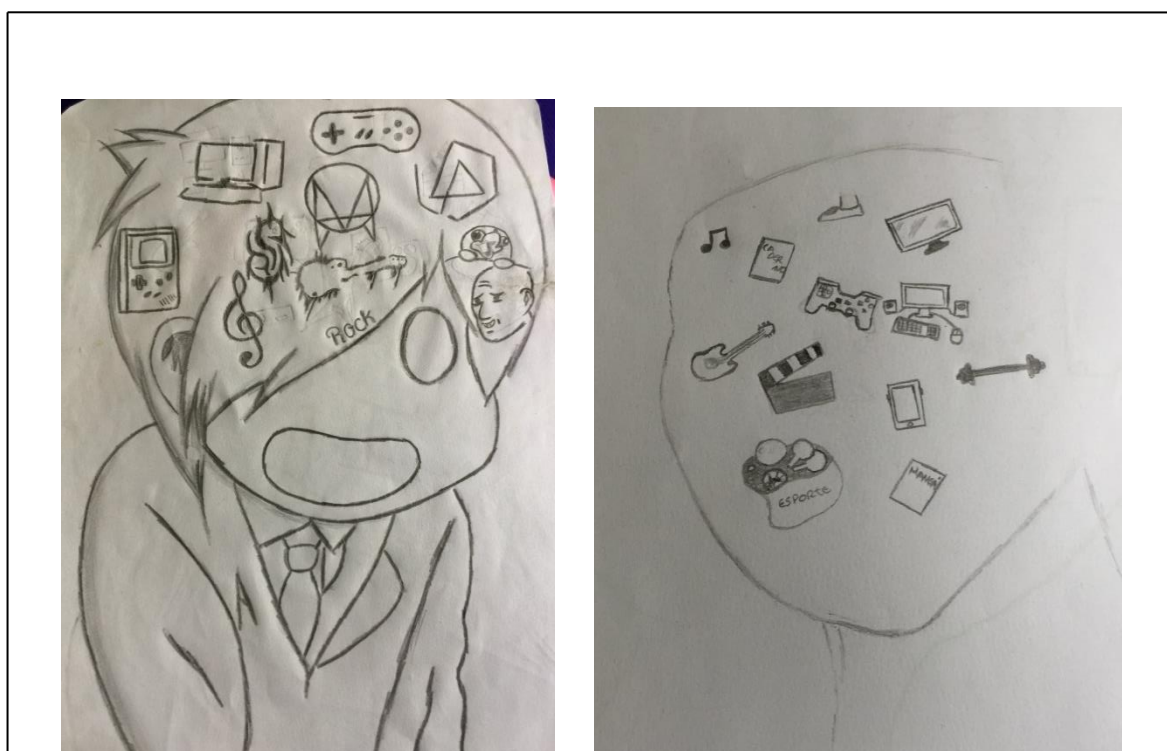
daquilo que vale como significado, de tal maneira que determinado capital cultural prevaleça, legitimando modos de vida específicos. (1988, p.59)

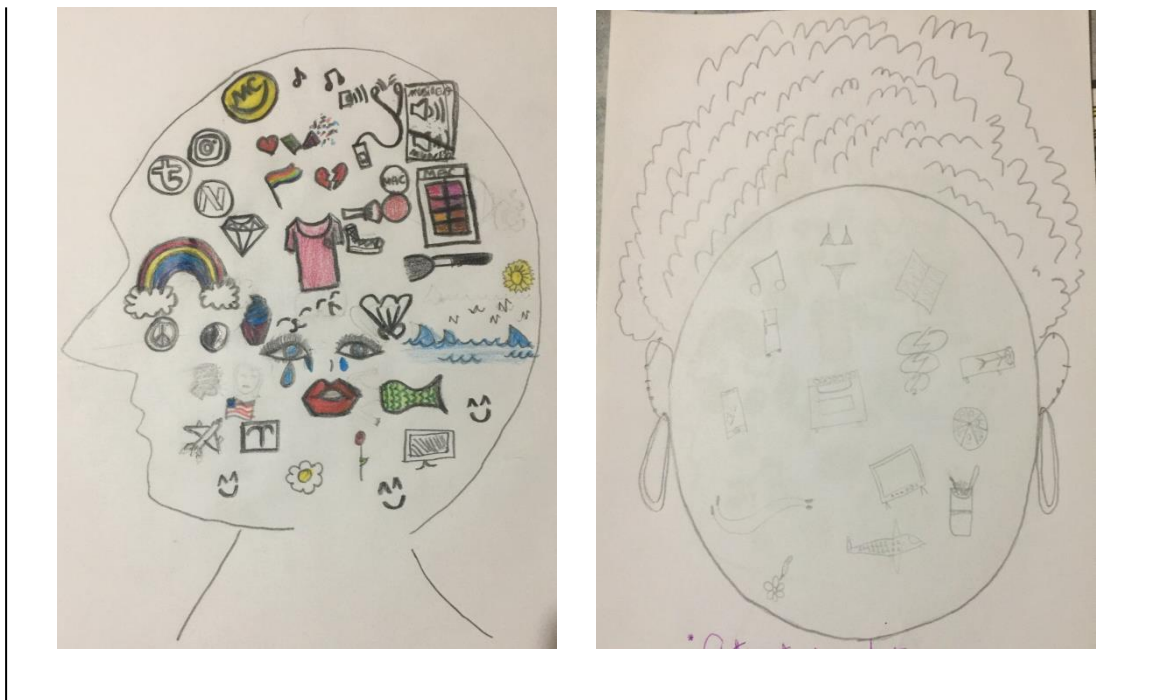
O espaço de fala desses alunos foi se erguendo no momento em que foram chamados a dizer quem são. Assim uma nova proposta vai incorporar os alunos no processo curricular de minhas aulas de Artes Visuais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na 9ª CRE, na Escola Municipal Ministro Adauto Lúcio Cardoso.

A proposta de trabalho do autorretrato como forma de construir autoconhecimento foi incorporada a minha proposta curricular na tentativa de entender quem são eles, do que gostam, e traçar uma rede de conexões do coletivo. Essa proposta de trabalho foi assim desenvolvida em aula com os alunos do 6º ano na premissa de olhar para si e ver como parte de um todo, com individualidades, preferências, anseios e motivações. O campo imagético permitiu que esses alunos, através do desenho, pudessem configurar um autorretrato reverso, que não estava preocupado com a aparência e sim com as construções que ajudaram a se constituir como pessoa, cidadão, até o presente momento.

As imagens abaixo são alguns dos trabalhos que foram apresentados nesse processo e que possibilitou a discussão sobre buscar pares e consonâncias em suas imagens em primeira instância.

Figuras 3: Autorretratos Reversos dos alunos do 6ºano SME-RJ.





Fonte: Acervo pessoal, produção em aula (2017).

Partindo de interesses e experiências dos próprios alunos, discussões sobre questões raciais, arte urbana, o funk como o som das ruas, as possibilidades de movimento, imagem e percepção do corpo, mídia e tecnologia, abriam-se espaço para compreensão, troca e a participação ativa de todos os envolvidos nesse sistema de ensino-aprendizagem. Como Freire ensina, “havendo diálogo, também há um questionamento do hierarquizado saber do educador sobre o saber do educando: ambos aprendem da atividade dialógica” (FREIRE *apud* LOPES e MACEDO, 2011, p. 86).

Incorporar a voz dos estudantes representa nesse contexto a resistência que se pretende com a proposta curricular voltada para a promoção da formação de seres conscientes de seu valor social e de seu papel transformador em que vivem. Como Giroux coloca: “A concepção de “voz”, neste caso, significa tanto uma tradição partilhada como uma forma específica de discurso. É uma tradição que deve se organizar em torno de temas como “solidariedade”, “luta” e “fortalecimento”, a fim de fornecer as condições para que as especificidades da “voz” do professor e do aluno ganhem maior força emancipatória” (GIROUX, 1988, p.101).

CONSIDERAÇÕES FINAIS ou o que se pretende continuar pesquisando.

Figura 8: Autorretrato dos alunos do 1º. Ano SME-RJ



Fonte: Acervo pessoal (produção em aula, 2017).

As últimas considerações neste trabalho estão longe de vislumbrar um fim. Não por me considerar certa de que enquanto educadora sempre terei um fio condutor para orientar meus percursos e que me auxiliará na construção de minha formação continuada.

A apresentação do currículo como uma forma de conhecimento que pode ser erguido como potência de contestação que reforça o poder da escola como possibilidade de mudança, como espaço em que de forma emancipatória se constrói a democracia.

Lopes e Macedo, a respeito de Paulo Freire, dizem que: “em contraposição à postura de narrador das histórias do mundo que o professor tem na educação bancária, Freire propõe a atuação dialógica na educação problematizadora. É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo” (2011, p. 86). Em acordo com essa visão, abro mão da função de apenas narrar e chamo meus alunos ao processo dialógico para a construção de um currículo que seja o mais democrático possível.

De imagem em imagem, identidades foram sendo mostradas e a abertura do conhecimento que cada um já possui sobre cada assunto foi surgindo e se remodelando conforme investigações e curiosidades que se expandiam.

De fato, o tempo interrompeu o processo com as turmas de 2017, pois o processo de formação curricular baseado no autorretrato reverso teve início em meados do ano e rendeu boas discussões em aula. E como a escola que estou alocada trabalha com crianças do nível fundamental 1, com um projeto experimental que também comporta turmas de 6º ano, a proposta teve pouco tempo para execução, observação e pesquisa.

Como a cada novo ano a experiência docente se renova, o diário de bordo dessa professora novamente se reinicia.

O fim do percurso no ProfArtes também marca a volta de uma professora ressignificada em sala de aula. Uma pausa que só evidenciou o lugar que preciso estar e que atua como a uma militância particular.

A ânsia de se fazer ouvida e ser vista se tornou uma luta e com a luta e me desgastou muito. A força para retomar estava justamente de onde me afastaram. Dessa forma, me revi na escola, me revi numa busca e luta por um ensino em que aqueles olhares cheios de brilho também fossem vistos.

O chão da escola ensinou a professora que lá ensina que, dentro e fora dos seus muros, as vozes precisam direcionar ações e “cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos” (GIROUX, 1988, p. 102).

Continuo na ativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BREDARIOLLI, Rita. **Metáforas, métodos e metodologias, Metáforas**. São Paulo: UNESP, 2012.

CANCLINI, Nestor. **A socialização da arte**. São Paulo: Cultrix, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica**: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In:_____.(Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In:_____.(Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

PENTEADO, Andrea. **Alunos de ensino básico e artes visuais na escola**: seus discursos, valores e orientação ética. In XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMP Martins, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

TYLER, Ralph. **Os princípios básicos do currículo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

YOUNG, Michel. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. In Cadernos de pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. São Paulo: 2014.