

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Julio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

ARTE, VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ELIANA PEREIRA

Dissertação submetida à UNESP, como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rejane Galvão Coutinho, para obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo
2010

Dedico esta pesquisa

A memória de minha mãe;

Ao Cirilo, meu companheiro, na vida e na política,
pelo amor, admiração e incentivo;

Ao meu tesouro, Julia, que me incentivou
pelo simples fato da sua existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus;

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Rejane Galvão Coutinho, pelas orientações sensatas, por acreditar em mim e por sempre me desafiar a um passo além;

A querida professora, Luiza Christov, por sonhar comigo desde o início;

Aqueles que fizeram parte dessa minha trajetória no Instituto de Arte da Unesp: colegas, professores e funcionários;

Aos companheiros e companheiras da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por uma vida partilhada na Educação, que me tornou quem sou;

A Audelina, Silvana e Tieta, pela amizade, apoio e incentivo;

Vinicius, meu revisor, pela dedicação e cuidado.

A minha família e amigos, pelo entusiasmo e torcida.

RESUMO

Esta pesquisa inicia com uma narrativa autobiográfica, na qual a pesquisadora relata sua prática pedagógica, conta histórias sobre ensinar/aprender e sobre a formação de professores. No decorrer da dissertação, a investigação vai-se adensando, fios vão sendo tecidos para articular as dimensões da vida, da arte, da educação e da práxis política.

A narrativa da história de vida, uma das modalidades da pesquisa qualitativa, parte da prática, que é uma forma interessante de pesquisar quando se banha na teoria, porque permite ser revista, superada e propor soluções à luz de novos estudos, que podem trazer ideias renovadas, se submetidas à teorização. O ideário de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho, John Dewey, Jorge Larrosa, Imanol Aguirre e Vigotski balizaram a pesquisa.

A autora, atuando como Supervisor Escolar da Rede Municipal de Educação de São Paulo, descreve dois processos de formação de gestores educacionais mediados pelas artes visuais em momentos distintos: visitas a museus e a exposições de arte e um encontro de formação com uma imersão na arte contemporânea.

Estabelecer ligações entre a vida e a escola, promover reflexões e significação no ato de ensinar e aprender são urgências que se colocam aos educadores. A intenção dessas mediações com arte foi alimentar os sentidos, os sonhos, e promover um distanciamento entre os educadores e a rotina institucional, apostando que num outro tempo, em outro espaço e através da linguagem visual, reflexões pudessem ser mobilizadas e a arte conviesse como metáfora para olhar a vida e a educação.

Essa pesquisa em arte/educação possibilitou à pesquisadora estruturar uma metodologia de formação de professores tendo a arte como linguagem mediadora.

Grande Área: letras, lingüística e artes.

Área: artes

Palavras-chaves : arte, linguagem, formação, mediação, práxis.

ABSTRACT

This research begins with an autobiographical narrative, in which the researcher describes their teaching, telling stories about teaching/learning and on teacher training. During the dissertation research will be denser, yarns are being woven to articulate the dimensions of life, art, education, and of praxis politics.

The narrative of the life history, a form of qualitative research, part of the practice, which is an interesting way to search when you soak in theory, because it allows to be revised, to surmount and propose solutions in light of new studies that can bring ideas renewed, is subject to theory. The ideas of Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho, John Dewey, Jorge Larrosa, Imanol Aguirre and Vigotski guiding the research.

The author, serving as Supervisor of the Municipal Schools of São Paulo, describes two processes of educational management training mediated by the visual arts in different times: visits to museums and art exhibitions and a meeting with an immersion training in contemporary art.

Making connections between life and school, to promote reflection and meaning in the act of teaching and learning are emergencies that arise for educators. The intent of these mediations with art was feeding the senses, dreams, and promote a gap between educators and the institutional routine, betting that in another time, another space and through visual language, thinking and art could be mobilized as a metaphor suited to look at life and education.

This research in art/education enabled the researcher to structure a training methodology for teachers taking art as a language mediator.

KEY WORDS: art, language, education, mediation, praxis

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
Explicitando meus fundamentos.....	9
1 HISTÓRIAS ENTRECUZADAS: VIDA, ARTE, POLÍTICA, PROFISSÃO	12
DOCENTE.....	
1.1 Era uma vez uma professora... ..	15
1.2 Histórias de uma escola de Educação Infantil que fazia	20
arte.....	
1.3 História, histórias... Profissão Docente no Brasil do Século XX e XXI.....	27
2 CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA DE UMA SUPERVISORA	
ESCOLAR.....	37
2.1 O papel formador do Supervisor Escolar.....	42
2.2 Supervisor Escolar e mediador: visitas à exposição de artes como ação	46
formadora.....	
3 FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS COORDENADORAS	
PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELA ARTE.....	58
3.1 Experiências em experiências, frutos da formação.....	74
4 FORMAR E TRANS-FORMAR COM A ARTE: UM JEITO DE EDUCAR	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

INTRODUÇÃO

“E me inventei neste gosto de especular ideia.”

(João Guimarães Rosa)

Muitas das reflexões deste trabalho surgiram no decorrer de uma vida como mulher, paulistana, classe média, filha, mãe, militante, educadora da rede pública municipal de São Paulo há vinte e sete anos. Outras tantas foram alimentadas pelo diálogo cotidiano com meus familiares, amigos, colegas de trabalho, com os alunos e pais do Município de São Paulo. Neste período na educação paulistana, pude viver experiências, como professora, como coordenadora pedagógica e, atualmente, como supervisora escolar.

A transformação destas reflexões neste texto é fruto de uma nova etapa na minha vida de educadora, agora inserida na academia, cursando Mestrado em Arte/Educação no Instituto de Artes da UNESP. Nesta etapa, fui alimentada por outros paradigmas, pude olhar por novos prismas, galgar alguns patamares. Voltar a viver a vida de estudante aos quarenta anos, compartilhar o estresse estudantil, os trabalhos, o grupo de pesquisa, as jornadas, os seminários, congressos, as descobertas, as experiências, o conhecimento, os espaços da universidade. Também poder “jogar conversa fora” com os colegas e professores. Sentir-me aluna, mais viva, mais jovem, mais próxima dos educandos e, principalmente, vivendo um processo criador. Cursar todas as disciplinas permitiu aprofundar o conhecimento da realidade educacional brasileira, da história da arte e da arte-educação, da pesquisa acadêmica.

Estou tricotando, tecendo fios, entrelaçando mundos, realidades, histórias antigas e novas. O tricô cresce e decresce. Erro pontos, volto atrás, desorganizo-me, abato-me, sigo mais em frente, volto a me encorajar. Este texto constitui-se em narrativas. Conto histórias: a minha própria, da educação, da política, da arte, da profissão docente e, como se trata de um texto acadêmico, empreendo esforços de argumentação teórica que possam explicar (a mim mesma e aos leitores deste trabalho) a importância da arte na formação e na transformação crítica e sensível dos sujeitos e, em especial, dos educadores.

Isto é o que me traz ao Instituto de Arte para apresentar um projeto na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem da Arte. É a alegria, a leveza e a aposta sobre as infinitas possibilidades que a arte apresenta para a VIDA. “O ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações”¹ (Tourinho, 2007, p.33).

Venho buscando desenvolver, nos processos de formação docente, desde a época em que exercia a Coordenação Pedagógica, um diálogo com os educandos que produza marcas, movimento ideários e práticas solidificadas, que amplie olhares e produza leituras críticas de mundo. Reitero que essa é minha quimera, buscar uma educação que produza pessoas éticas.

As linguagens artísticas vêm me auxiliando sobremaneira nesse modo de realizar a formação, uma formação para construir o aberto como toda obra de arte é, aberta, plural, permitindo acolher múltiplas interpretações. Ao longo desta dissertação, discorrerei acerca de algumas das questões iniciais que originaram esta pesquisa: O que acontece quando são inseridos na rotina de formação exercícios de leitura de imagens, visitas a exposições ou a apreciação de espetáculos artísticos? Possibilitam repensar a vida? Permitem viver novas experiências, alargar os horizontes do pensamento? Poderia a arte estabelecer novos canais de comunicação entre os formadores e os seus educandos? A arte facultaria a ampliação do diálogo entre os educadores?

O meu objeto de pesquisa é a investigação das possibilidades que a arte pode apresentar quando inserida no cotidiano escolar, mais exatamente no processo de formação continuada dos gestores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Nesta busca, no primeiro capítulo, retomo minhas experiências com a arte da infância até o presente momento. Relato aspectos do meu processo de formação, da minha atuação como formadora e a história vivida nos dias atuais pelos profissionais da educação, num contexto político-educacional. No segundo capítulo, abordo a Supervisão Escolar, o papel do

¹ TOURINHO, Irene. *Transformações no Ensino da Arte: Algumas Questões para Reflexão Conjunta*. In: BARBOSA, A. M. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007. 184p.

supervisor e as experiências de formação dirigidas aos gestores educacionais através da visita a museus e exposições de arte. Trata o terceiro capítulo do relato de um encontro de formação junto aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil em que a 29ª Bienal de Arte de São Paulo ancorou a discussão pedagógica. Finalmente, no quarto capítulo, realizo uma reflexão sobre as contribuições que o contato com a arte trouxe-me enquanto formadora.

EXPLICITANDO MEUS FUNDAMENTOS

Gostaria de explicitar e reiterar alguns conceitos e concepções que me constituem e que, conseqüentemente, permeiam o trabalho que desenvolvo.

Defendo a concepção de educando como sujeito aprendente ou cognoscente que, imerso numa dada realidade, interage com objetos e pessoas: age, pensa, aprende, constrói conhecimentos, produz cultura. O desenvolvimento da pessoa faz-se a partir da interação do potencial genético (espécie) e uma grande variedade de fatores ambientais, numa relação complementar entre fatores orgânicos e socioculturais. Paulo Freire consagra a idéia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo².

Esse sujeito cognoscente, aprendente faz-se e refaz-se de acordo com as experiências vividas, produzindo “leituras” da realidade. Isto significa que quem lê não é um simples paciente. Conforme elucida Martins³, a assimilação da cultura pelo sujeito não ocorre de forma passiva; este, ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, interioriza-o, promovendo nele uma síntese pessoal que, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar.

A educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente⁴.

² BARBOSA, A. M; COUTINHO, R.G. (orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

³ MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias28p111-122>> Acesso em: jun.2008.

⁴ FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 9ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Essa concepção de educação é, antes de tudo, um ato político. Educar para a liberdade, para a emancipação implica possuir uma concepção de sujeito que se coaduna com uma visão de conhecimento e realidade, que nunca está dada, pronta, mas permanece em constante construção, o que permite abrir um leque de possibilidades, inclusive para a crença na materialização das nossas utopias. Educar para a liberdade implica arquitetar circunstâncias para que os sujeitos se tornem cidadãos autônomos, pensantes e atuantes para que consigam ter a capacidade de refletir e questionar a sociedade em que vivem.

Outro conceito a ser explicitado é o de mediação. Em um sentido genérico, mediar significa a ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa à outra⁵. Mediar é estar entre, é ligar, proporcionar encontros e ensejos de aprendizado, alargar os horizontes, é dar a ler. Nessa visão de educação, cabe ao parceiro mais experiente aproximar, mostrar o caminho, estimular, questionar, organizar, enfim, mediar.

Barbosa (2009, p.13) lembra que o conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos por Rousseau, John Dewey, Vygotsky, Freire e outros que atribuíram à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem.

Como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Martins, s/d).

Conceber a educação como mediação pressupõe entender os espaços educativos como palco de negociações em que os educandos possam vivenciar aprendizados, descobertas, conflitos e buscar acordos, quase sempre mediados por outros parceiros. A interação acontece entre as pessoas e é neste espaço hipotético, nesse espaço relacional que advêm as transformações na forma de pensar, atuar, sentir. Neste processo sucede o que consideramos fundamental: as ações partilhadas, em que a construção do conhecimento dá-se de forma conjunta (Martins, s/d). O importante, no processo interativo, não é somente a figura do professor ou do aluno, mas também o campo interativo criado, a arena da mediação.

Pensando a partir da idéia de campo interativo ou arena de mediação, podemos justificar a importância da arte como linguagem meio dos processos de formação. Para podermos construir cultura e linguagem, necessitamos primeiramente assimilar a cultura existente para poder criá-la e recriá-la. O campo da mediação com arte torna-se um espaço de enfrentamento de concepções sobre arte, cultura, valores. A arte tem enorme importância na

⁵ JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. P. 182.

mediação entre os seres humanos e o mundo (Barbosa, 2009, p.13). Arrumar e instituir uma arena instável de mediação é criar um lugar de perigo, uma grande ousadia, um grande desafio, porque coloca a nós próprios, formadores, em confronto com a nossa capacidade de aprender⁶.

Outro fundamento que gostaria de elucidar é acerca do papel formador/mediador do educador. Esclareço de início que o formador/mediador/educador sempre se apresenta por inteiro nesse processo; mesmo que pretenda uma suposta neutralidade, suas concepções sempre irão balizar os seus procedimentos, pois ninguém consegue ensinar o que não acredita. De acordo com Coutinho⁷, o trabalho de formação do mediador vai além do domínio de um repertório e da articulação de um discurso, implica um comprometimento desse sujeito com seu próprio processo de formação, na direção de uma autoformação reflexiva.

O mediador, o coordenador de grupo, num processo de formação, vive a pesada e dramática relação entre a conservação e a mudança, entre a autoridade e a liberdade. Precisa lidar com o dualismo existente na realidade das escolas: o descompasso entre a teoria e a prática, a solidão e a vida de grupo, o individualismo e a coletividade, a ausência e a intervenção, a reprodução e a criação, a tristeza e a alegria, o amadorismo e o profissionalismo, o corporativismo e o compromisso, a estagnação e o movimento, o livro didático e a cultura, a informação e a experiência, a morte e a vida.

Essa realidade composta advém de uma sociedade globalizada, tecnológica, plural, em que não cabe mais considerar as questões de maneira dual e linear. Essa conjuntura deveria ser acolhida com a visão da complexidade do seu texto e contexto, pensada e tratada com vistas a sermos capazes de religar os fragmentos e superar as divisões entre os modelos rivais. Retomo Freire quando afirma que é só vivendo plenamente nossos limites e nossas possibilidades que aprendemos a assumir-nos como mediadores, como educadores e a descobrir que nem sempre estas escolhas são necessariamente antagônicas.

Todo esse drama, típico da vida humana, da vida de educadores, poderia ganhar leveza e uma instantânea iluminação se tratado com arte e poesia, como nos desvenda Larrosa. As linguagens poéticas, a arte na educação contrapõem-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola⁸.

⁶ MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estud. av.* São Paulo, v. 21, n. 61, Dec. 2007. <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 abril 2009.

⁷ BARBOSA, A. M; COUTINHO, R.G. (orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 178.

⁸ BARBOSA, A. M. (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 12.

1 HISTÓRIAS ENTRECruzADAS: VIDA, ARTE, POLÍTICA, PROFISSÃO DOCENTE

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado, deve agir como um homem que escava. Antes de tudo não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo.
Walter Benjamin

Refazer meu percurso de vida com a arte e perceber as marcas e as influências das diferentes linguagens artísticas e das diferentes concepções educacionais em minha história pessoal e como educadora desencadeou o fio do novelo, o fio condutor dessa pesquisa em Arte-Educação, um itinerário para tentar explicitar as contribuições da Arte no processo de formação docente. Esse itinerário revelou quão imbricadas na minha formação, desde criança, estavam a Arte e a Política.

O processo de apropriação de sua história de vida com a arte vai além da trivialidade do cotidiano e se aprofunda, produz um movimento em espiral que se adensa... Essas memórias oferecem acesso a informações que são centrais para a compreensão de como o ensino de Arte tem sido praticado em nossas escolas. Elas nos ajudam a desvelar as proposições do ensino de Arte que foram esquecidas, negligenciadas ou rejeitadas para que possam ser reconsideradas e avaliadas em seus contextos efetivos⁹.

Ao narrarmos nossa vida, arriscamos estabelecer certa coesão por meio de laços em busca de coerência entre episódios chaves. Segundo Pollak¹⁰, através deste trabalho de

⁹ COUTINHO, R. G. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004 (Série Idéias, nº 31).

¹⁰ POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Vol.2, n.3, p.3-15, 1989, p. 13.

reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com o outro. Esta é uma parte da minha intenção com esta narrativa.

Nasci em dezenove de abril de mil novecentos e sessenta e quatro, exatamente dezenove dias após o Golpe Militar que derrubou o presidente João Goulart e instituiu a ditadura militar no Brasil. Filha de uma professora socialista, feminista, mãe solteira que, por ocasião do golpe, passou noites em claro em companhia das irmãs mais velhas, aterrorizadas, que a auxiliavam a queimar seus preciosos tesouros – os livros – reveladores da sua paixão política e opção de vida.

Arte e política foram aspectos que permearam a minha educação familiar. A política manifestava-se nas escolhas da minha família para educar, uma educação baseada no diálogo, no livre arbítrio e na ética. A arte era a forma de viver. Assumi desde criança um papel maior de expectadora e fruidora das Artes. Sou uma leitora voraz, a literatura me acompanha em todas as fases de minha vida, desde a mais tenra idade. Fui iniciada por minha mãe, a qual lia com frequência muitos dos clássicos da literatura infantil e que me comprou uma coleção de livrinhos e discos de história que ouvia numa vitrolinha. Possuíamos em casa uma vasta biblioteca, com centenas de livros de literatura, coleções e enciclopédias diversas: *Barsa*, *Conhecer*, *O Mundo da Criança*, *O Tesouro da Juventude*, *Naturama*, *Medicina e Saúde*, *Mãos de Fada*, *Pais e Filhos e outras*. Além deste acervo literário, possuíamos uma coletânea de discos, de música erudita à popular brasileira. Passava muitas horas folheando, lendo este acervo e ouvindo histórias e músicas.

A gênese de uma opção política de esquerda manifestou-se cedo em mim e poderia ser inferida por algumas escolhas pessoais. Minha história predileta era *Robin Hood*, aquele que se rebela contra a exploração do povo pelos governantes, rouba os ricos e distribui o furto aos pobres, e o disco favorito de MPB era o do *Geraldo Vandré*, que me emocionava com suas canções. Quando eu ouvia “*Prepare o seu coração para as coisas que eu vou contar, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar...*”, chorava sem saber o porquê.

Lembro-me de desenhar com prazer quando bem pequena, com cerca de quatro anos, época em que ganhei um caderno brochura, no qual rabiscava, com uma caneta esferográfica vermelha, garatujas e bonecos que não cansava de apreciar e que me traziam um sentimento de conquista e de orgulho.

Toda a minha escolaridade, da pré-escola à Universidade, aconteceu no período da ditadura militar.

Nas atividades de educação artística da pré-escola, que frequentei em 1970, predominavam as de livre-expressão e eu gostava de realizar as pinturas a dedo, os desenhos com goma arábica, pinturas com aquarela. Esse conceito, isto é, a livre-expressão, foi interpretado no campo da educação como ausência de intervenções e de influências do professor e da escola. Tal atitude, de acordo com Dewey, “é completamente antinatural, porque não há germinação espontânea na vida mental” e se “a criança não receber a sugestão do professor, irá recebê-la de alguém ou de alguma coisa, em casa ou na rua”¹¹. As atividades de livre-expressão não me aproximaram de um processo de autoria em artes. A ausência de intervenções, principalmente nas etapas do desenho, congelou meu traço na fase da infância, obviamente sem a beleza e naturalidade do traçado infantil, mas numa estereotipia pobre, num traçado perdido. Ajuízo que minhas experiências na educação infantil pouco contribuíram para estreitar as minhas relações com o fazer arte.

A inspiração da psicologia no ensino de arte, em meados do Século XX, exacerbou a livre-expressão como núcleo da educação artística, que originariamente associava-se ao desenho e às artes plásticas. A interpretação superficial da livre-expressão foi um dos grandes equívocos de entendimento disseminado pelo movimento da Escola Nova que influenciou a educação brasileira. Tomada em polo oposto ao dirigismo da escola tradicional, colocou a atividade livre no outro extremo, o do espontaneísmo. Segundo Barbosa em *Escola Nova, Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressiva, Escola do “aprender fazendo”* (2001, p. 75), foram termos usados sinonimamente para designar as reformas educacionais que ocorreram em todo o Brasil no período de 1927-35.

Voltando ao contexto familiar, minha mãe sempre gostou muito de ilustrar e era considerada por todos como boa desenhista. Assim, era ela quem decorava os nossos cadernos com belas e coloridas criações. Talvez a frustração por não conseguir desenhar como ela reforçou o meu papel de expectadora da arte. Prova disso eram meus lápis de cor e giz de cera, guardados quase intactos, em perfeito estado, que me proporcionavam prazer em contemplá-los. Quando o trabalho de minha mãe não admitiu mais um tempo em que pudesse desenhar para nós, fomos presenteadas com o Desenho Copy, que consistia numa brochura que permitia reproduzir cópias dos modelos através de um sistema semelhante ao papel carbono. A cópia de modelos prontos, herança da tendência tradicional no ensino de artes,

¹¹ Apud BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 4ª edição São Paulo: Cortez, 2001, p. 82.

condicionou-me a um movimento de reprodução de ilustrações, ao invés de um processo de pesquisa e criação, de protagonismo em arte.

Por outro lado, percebo uma forte presença da arte, como vivência cultural na minha vida familiar. Fragmentos de memória revelam experiências diversas como idas ao teatro, ao cinema, a shows, espetáculos musicais, a audição de músicas, a fotografia (presente tanto na reorganização dos álbuns de família, como no desempenho e no manejo da câmara fotográfica), a construção de esculturas na areia da praia, a pintura de estatuetas e objetos decorativos em gesso para presentear amigos e familiares.

Nas experiências escolares, são poucas as recordações de atividades artísticas e passeios a roteiros culturais. O ciclo I, cursado em escola pública, não deixou nenhuma lembrança da presença das linguagens artísticas na escola; não recorro de colorir ilustrações, menos ainda de poder desenhar na escola. No ciclo II do Ensino Fundamental, frequentei um colégio de freiras da rede privada, localizado no bairro de Santana, em que aulas de educação artística consistiam em traçar desenhos geométricos e aprender técnicas variadas para a criação de trabalhos manuais e objetos artesanais. No currículo havia também outra disciplina, denominada educação musical. Nesta, quase nunca cantamos e nem aprendemos a tocar um instrumento; estudávamos a teoria, aprendendo a escrever as notas musicais e a nomeá-las. Sucessivamente, ano após o outro, as propostas seguiam descontextualizadas e desvinculadas de um sentido, de uma relação com a vida, quer seja pessoal ou cultural da cidade e do país, não produziam conhecimentos significativos que a educação artística e musical poderia comportar. No último ano deste ciclo, ensaiamos e participamos de uma peça de teatro, o que devolveu um pouco de significado e prazer às aulas de Arte.

1.1 ERA UMA VEZ UMA JOVEM PROFESSORA...

A massa que faz o pão, vale a luz do seu suor. Lembra que o sono é sagrado, e alimenta de horizontes o tempo acordado de viver.

Beto Guedes e Ronaldo Bastos

Optei por cursar o segundo grau em uma escola da rede pública estadual. Estávamos em 1979, um ano de muita efervescência cultural e política. Nosso repertório musical

renovou-se com a música mineira, o *Clube da Esquina*, uma nova música popular brasileira, ao mesmo tempo original, popular e sofisticada. Neste ano, houve a greve dos professores da rede estadual, os quais protestavam contra as formas de contratação temporária e os salários miseráveis pagos no governo do biônico Paulo Maluf. As entidades estudantis começaram a ser reativadas, um grêmio foi eleito na nossa escola. Os metalúrgicos de São Bernardo e Diadema deflagram a primeira greve geral da categoria depois de 1964, o primeiro movimento de massas da classe operária, na forma de uma greve por tempo indeterminado e com a realização de grandes assembleias.

Neste contexto vivi a minha adolescência. Sob o pano de fundo desta conjuntura política, o cinema, a música e a dança compartilhados com os amigos embalavam os nossos dias. A vitrola, os long-plays com a trilha sonora de nossos músicos e filmes prediletos, os bailinhos das garagens, o violão com a cantoria dos hits da MPB. Cantávamos MPB, Gilberto Gil, Caetano, Chico Buarque, Milton Nascimento, Beto Guedes, 14 Bis, Boca Livre e tantos outros enquanto pensávamos na vida, nas paixões e nos sonhos.

Na escola, a formação para o magistério, com duração de quatro anos, iniciou no segundo ano do segundo grau e a escola estadual que frequentei era uma instituição tradicional no bairro da Freguesia do Ó. Infelizmente, o curso foi muito prejudicado pelas constantes faltas de docentes para ministrar determinadas disciplinas e no dia a dia. Neste período, além das amizades conquistadas, a atividade marcante foi uma polêmica peça teatral que montamos sob a direção da professora de Língua Portuguesa, que também era atriz e foi apresentada no programa “É proibido colar”, da TV Cultura.

Analisando as disciplinas cursadas com a respectiva carga horária constantes no meu diploma de magistério concluído no ano de 1.982, em nível de 2º Grau para o Magistério, pude constatar que, na Educação Geral, da qual faziam parte as matérias relativas à formação geral, a Educação Artística possuía uma carga horária pequena, de apenas 72 horas, cujas aulas foram ministradas por um professor que nos ensinou desenho geométrico. No aspecto curricular da formação especial para o Magistério, existiam duas disciplinas ligadas à arte: Desenho Didático (72 horas) e Educação Artística da Criança (108 horas). Nestas, o aprendizado em arte concentrou-se na realização de algumas técnicas de pintura e na construção de uma pasta de modelos contendo letras e desenhos mimeografados, centrados nas datas comemorativas, para serem reproduzidos como atividades para as crianças, especialmente na educação infantil. Foram esses desenhos mimeografados e estereotipados

que reproduzi e utilizei nos seis primeiros anos em que trabalhei como professora de educação infantil da rede municipal de São Paulo, para meus alunos colorirem ou sobreporem colagens.

A reprodução de modelos para colorir, o desenho copy, o ensino do desenho geométrico que marcaram minha infância, tanto nas experiências familiares como nas escolares, e que depois espelhei com meus alunos, representam uma concepção tradicional e conservadora do ensino da arte. A arte no Brasil foi inserida como parte da formação geral do indivíduo após a Proclamação da República e o seu ensino nas escolas públicas limitava-se ao desenho geométrico e às artes industriais. A cópia de retratos e de estampas já era praticada desde o Século XIX nas escolas secundárias. Segundo Barbosa (2001, p.35), “tal método baseia-se numa concepção da percepção visual como uma função mecânica do olho, identificando percepção visual com imagem na retina, o que experiências científicas realizadas no Século XX demonstraram ser falsas”.

Recém-formada no magistério, aos dezoito anos, ingressei em 1983 como professora comissionada (substituta) de educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e fui lecionar em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) no bairro de Vila Maria, zona norte de São Paulo. No segundo semestre desse ano, prestei vestibular e iniciei a graduação em Pedagogia. A formação em nível superior na Pedagogia foi praticamente um aprofundamento das mesmas disciplinas concluídas no magistério, com poucas contribuições para a melhoria da docência ou para a reflexão sobre a prática pedagógica. Não cursei nenhuma matéria relativa à arte e nem havia na faculdade atividade cultural vinculada ou não ao currículo.

A sociedade brasileira encontrava-se em mudança, passamos em 1984 pelo movimento das *Diretas Já!* Após vinte anos, o ano de 1985 trouxe finalmente o término da ditadura militar, ocasião em que Tancredo Neves, um civil, foi nomeado pelo Colégio Eleitoral para presidente do Brasil e estabeleceu-se que em 1989 deveria ocorrer eleição direta.

Concomitante ao período em que já havia finalizado a Pedagogia e cursava as habilitações complementares para Orientação Educacional e Supervisão Escolar, vivi na minha vida profissional um turbilhão de emoções. Era o ano de 1987, quando tínhamos à frente da Secretaria Municipal de Educação o autoritário Paulo Zing, Secretário Municipal da Educação, nomeado pelo prefeito eleito, Jânio Quadros.

O processo de democratização não é algo que possa ser decretado. Os instrumentos legais vigentes antes da nova Constituição de 1988 eram autoritários e o poder constituído fazia uso destes. O magistério paulistano realizou, em 1987, a maior greve de sua história até

hoje, lutando por melhorias das condições de trabalho e de salário. Foi um movimento que durou dezessete dias e terminou com a greve sendo declarada ilegal e com a demissão sumária de milhares de colegas, professores e funcionários não efetivos, bem como com o desmonte das escolas e das relações profissionais e pessoais no seu interior.

Vivi um momento de crise profissional e de imensa desilusão. Fui procurar emprego em outra área, fora da educação. Consegui uma colocação no Jornal Estado de São Paulo, mas preferi, ao final, permanecer na educação. Meu desempenho profissional continuou estancado nas práticas tradicionais, mas avalio que havia uma distinção na minha docência, manifestada através de uma postura de diálogo e escuta com as crianças.

A ruptura desta minha prática conservadora e reprodutivista ocorreu quando comecei a estudar nos grupos de formação de educadores promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão do Professor Paulo Freire como Secretário de Educação da Prefeita Luiza Erundina. Bons ventos sopraram pela cidade de São Paulo, iniciava-se um processo de vivência democrática para a população e para o magistério. Essa foi uma época, em São Paulo (1989-1992) e na educação paulistana, de muito fervor cultural e intelectual e que revolucionou a minha vida pessoal e profissional. Faz-se necessário explicitar este momento em minha vida profissional, porque ajuízo que foi quando realmente **tornei-me educadora**. “A identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em interação”¹².

Esta abertura para um mundo desconhecido, para uma visão de educação como ciência e para o conhecimento da concepção sócio-construtivista começou através dos estudos nos Grupos de Formação Permanente de Coordenadores Pedagógicos. Nestes, estudávamos e refletíamos acerca do papel do Coordenador Pedagógico e principiamos o estudo sobre o **desenho da criança**. Posteriormente, desencadeei este estudo com as professoras da unidade em que exercia a Coordenação. A investigação dessa linguagem, o desenho, presente no processo de formação dos docentes, deu início a uma revolução da prática e da concepção de educação infantil de toda uma escola.

De acordo com Coutinho¹³, o estudo do desenho da criança e a construção do conceito de arte infantil surgiram com os filósofos e educadores românticos do Século XVIII (sobretudo Rousseau), mas foi a partir da produção industrial do papel, no princípio do Século XIX, que o registro do desenho da criança permaneceu e pode ser estudado. O interesse pelo desenho da criança perpassou vários grupos e correntes estilísticas como o expressionismo, o

¹² Apud WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 25.

¹³ COUTINHO, R. G. Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil. In: OLIVEIRA, M. O. (org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

cubismo, o futurismo e as vanguardas russas, entre outros. Barbosa (2001, p. 42) esclarece que no Brasil, “no período de 1914 a 1927, através da influência da pedagogia experimental, iniciaram-se as investigações sobre as características da expressão da criança através do desenho e o uso do desenho como teste mental.” Uma grande transformação ocorreu com o Movimento Modernista, que impulsionou o mundo das artes e trouxe outros paradigmas sobre a originalidade, a criatividade, o papel da arte na sociedade e a ideia de que a criança poderia criar artisticamente. O Movimento Modernista, refletindo as tendências internacionais, trouxe a discussão sobre arte infantil para o Brasil. Coutinho elucida que Mário de Andrade, em 1938, quando iniciava uma de suas aulas no Curso de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal, perguntava-se: *A criança é artista?*

A pergunta formulada por Mário de Andrade em 1938 pode ser inserida então no bojo dos movimentos modernistas do início do século XX que propunha uma ruptura nos cânones artísticos e estéticos lançando um olhar diferenciado sobre a produção gráfica da criança, assim como dos povos considerados “primitivos” e dos “alienados”. A Arte Moderna celebrou a arte da criança como uma arte portadora de promessas de renovação contínua. (2007, p.302)

Mário de Andrade colecionou desenhos feitos por crianças. Coletou desenhos nos Parques Infantis - Parque Infantil da Lapa, do Ipiranga e D.Pedro através da realização de um concurso de desenhos quando foi Diretor do Departamento de Cultura da Capital Paulistana (1935 - 1938). Ele idealizou e criou os Parques Infantis para receber crianças a partir dos 3 anos, filhos do operariado paulistano. Os Parques Infantis, pioneiros na educação ministrada por município às crianças, foram a gênese das EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e estão completando 75 anos em 2010.

Conjeturo sobre a formação profissional para o Magistério, adquirida em nível médio e superior em fins dos anos setenta e meados da década de oitenta, fruto da educação advinda do período da ditadura militar. Representou uma formação em arte esvaziada, exaurida. Onde estavam os fragmentos da escola nova? E o vento do movimento modernista brasileiro? E as sementes da Escolinha de Arte do Brasil que se espalharam pela América Latina? Vimos pouco destes em nossa formação.

A Escolinha de Arte, iniciada no Brasil na década de cinquenta, significou uma vanguarda no movimento de arte-educação. Localizada no Rio de Janeiro, ela foi uma experiência pioneira e integradora de atividades artísticas, oferecendo às crianças possibilidades de expressão por diversos meios. A repercussão positiva dessa experiência

resultou na criação, em 1961, do curso de formação de professores que, anos mais tarde, transformou-se nos primeiros cursos de arte na educação.

Essa formação conceituava o “novo professor” como sensível, criador, experiente e informado porque passava por um movimento que propiciava a vivência do ato criador, a liberação da emoção, o relacionamento humano profundo. O perfil da formação do professor exigia que estivesse informado e situado dentro do conceito do que é a arte e de qual é o seu papel na sociedade, devendo ser um professor contemporâneo, consciente da cultura, das tendências e transformações do mundo das crianças e dos jovens.

O sistema educacional brasileiro, com sua forte tendência em conservar valores, pouco atualizou, pouco reviu as contribuições da escola nova e do modernismo para torná-las contemporâneas e, assim, poderem ser ressignificadas.

1.2 HISTÓRIAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE FAZIA ARTE

Não se trata de ficar nas idéias. Não existe idéia separada do objeto, nunca existiu, o que existe é a invenção. Só existe o grande mundo da invenção.

Helio Oiticica

No início da década de noventa, encontrava-me no cargo de Coordenadora Pedagógica de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) na Zona Norte de São Paulo e com imensos desafios pela frente: construir coletivamente um projeto curricular para a escola, formar-me e formar as professoras para desenvolvermos essa proposta numa concepção de educação diferenciada daquela que nos formou e com a qual trabalhávamos. Precisávamos nos apropriar da plataforma construtivista.

Não muito diferente da formação que usufruí em arte era a formação das professoras da EMEI que coordenava. Cunhadas no seu percurso de vida pelo movimento da escola novista e pela proposta tradicional e conservadora, desenvolviam com as crianças um trabalho com a linguagem visual, uma mescla de atividades-cópia como, por exemplo, as pinturas de desenhos mimeografados e a prática da livre-expressão através do desenho e da pintura livre.

A possibilidade do desenvolvimento do desenho infantil era praticamente desconhecida para a maior parte das docentes.

O processo de formação continuada desencadeou-se através de projetos denominados *grupos de formação de professores*, no interior da própria escola, no período de 1989 a 1995. Num movimento constante de tematização da prática que acontecia no coletivo das educadoras reunidas com a coordenação pedagógica, estudávamos, analisávamos as atividades dos alunos, dialogávamos, criávamos, avaliávamos. Neste sentido, Warschauer (2001, p.134) afirma que “investir na formação de professores é proporcionar oportunidades de apropriação dos saberes experienciais, criando situações em que os docentes reflitam sobre suas ações, tanto as recentes quanto as de sua história de vida”.

Nos horários coletivos, estudamos o desenho da criança e transformamos a prática: trocamos a simples reprodução de desenhos mimeografados e estereotipados para os alunos pintarem, circularem, colarem e passamos a trabalhar com o desenho produzido pelas crianças, realizando um deslocamento na prática pedagógica, do trabalho com a cópia para a criação. Conhecemos o desenvolvimento infantil, aprendemos que o desenho é a primeira escrita da criança e que no início, quando desenha, a criança sente prazer no gesto, no movimento. Apreciamos as diferentes fases dos desenhos, da garatuja ao esquema e pudemos reconhecer e adequar o trabalho às fases. Comprovamos que o desenho infantil necessita de interferência do educador para se alargar. Destarte, as propostas de intervenção para o trabalho com o desenho, criadas pelas professoras, eram socializadas, analisadas e incorporadas ao repertório do grupo.

A mediação docente, crucial nesse fazer, incidia nas oportunidades de explorações variantes para que o desenho avançasse e florescesse: ofereciam suportes e materiais de diversas formas, texturas, tamanhos e cores; proporcionavam desenhar em disposições mutáveis, em diferentes superfícies e diversos planos; propunham desenhos de observação, sugeriam ampliações e ou diminuições em desenhos, indicavam destacar uma figura de um desenho para detalhá-la.

A Coordenação Pedagógica intervinha e mediava a formação dos docentes para que as velhas crenças fossem sendo explicitadas e revistas. Por exemplo, quando algumas professoras contavam ou liam histórias para as crianças, quase sempre finalizavam a atividade solicitando que estudantes produzissem um desenho relativo à mesma. Essa prática revelava equívocos, tanto em relação ao trabalho com a leitura, como com o desenho. Em relação à leitura, expunha a concepção de que ler uma história não bastava por si mesmo, requeria algo mais, um registro, uma sistematização, que acontecia na forma do desenho. Mostrava a visão

de que desenhar, muitas vezes, servia para arrematar uma tarefa, para ajudar as crianças a organizar e a fixar noções aprendidas em outros campos de estudo, desvelando uma concepção de desenho como experiência consumatória, uma interpretação deturpada da obra de Dewey no Brasil.

Essa leitura enganosa foi conceitual, pois o termo consumatório era compreendido como mera finalização ou conclusão. Exemplos desta visão podem ser percebidos quando o desenho aparece ao final de uma atividade central como um apêndice, uma atividade complementar, e nunca como conhecimento propositivo de uma experiência como nos expõe Barbosa (2001, p.155). O desenho, a linguagem artística encontravam-se numa posição hierarquicamente inferior, a serviço de outra linguagem:

A prática de se colocar a arte ao fim de uma experiência formal, ligando-a a essa experiência através do conteúdo, deriva da identificação conceitual de consumatório como finalização, conclusão... A palavra consumatória vem do latim consummare, que em português recebeu o significado popular de completar, finalizar, terminar.

Dewey¹⁴, quando aborda o termo consumação, trata da consumação da *experiência*, que é um conceito complexo em sua obra. Podemos entender o conceito deweyano de experiência como análogo ao conhecimento, como uma redescoberta que caracterizaria cada indivíduo como um descobridor original e que provocaria padecimento, perplexidade, felicidade. Toda experiência é do sujeito, singular, estética e produz um sentido.

O termo consumação refere-se especificamente à experiência integral, àquilo que marca, que apresenta cunho estético. Experiência não é qualquer ação, a experiência é refletida, exige a percepção dos fins. A consumação de uma experiência não é simplesmente o término de algo, um fim. Terminar não quer dizer consumir. Por exemplo, uma ação predominantemente prática que consiste num fazer, pode ser eficaz, chegar a um fim, mas é demasiadamente automática para permitir uma experiência consciente, para permitir a apreensão do sentido do que está acontecendo. A experiência caminha em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes, move-se a um término, a um fim, quando as energias nela ativas fizeram seu trabalho devido, quando ela construiu sentido para quem a viveu.

¹⁴ DEWEY, John. Coleção Os Pensadores, John Dewey, São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 92.

Uma experiência de aprendizagem possui unidade e um sentido que lhe conferem nome, é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e a sua autossuficiência. Por exemplo, em uma peça de teatro, diferentes atos, episódios mesclam-se e fundem-se numa unidade, e não obstante não desaparecem e nem perdem o seu próprio caráter, há intercâmbio e fusão contínuos. Uma experiência qualificada como tal difere de outras experiências por possuir um padrão e por ter uma unidade. Para haver experiência de aprendizagem, o educando necessita pensar sobre ela, percebê-la, construir significado.

(...) há padrões comuns a várias experiências, não importa quão diversas sejam uma da outra nos pormenores de seu tema. O esquema do padrão comum é dado pelo fato de que toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive e a unidade se estabelece através da qualidade estética da experiência (Dewey, 1980, p.95).

Assim, podemos dizer que a experiência humana é também social porque envolve contato e comunicação. A palavra “interação” exprime o princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. “A experiência não se processa apenas dentro da pessoa, não se sucede no vácuo, depende de dois fatores: condições objetivas e condições internas” (Dewey, 1976, p. 34).

O humano em processo de viver a vida tem experiências quando interage esteticamente com o mundo, quando interfere e transforma mesmo algo banal do cotidiano em um experimento singular. A experiência possui qualidade, e tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. “A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores, isto é, a continuidade, o processo educativo”. (Dewey, 1976, p 16).

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores (Dewey, 1976, p.14).

A leitura equivocada da obra de John Dewey disseminou-se pelo Brasil durante o Movimento da Escola Nova, guiando os planos pedagógicos de pelo menos três reformas em três Estados brasileiros: Reforma Educacional em Pernambuco em 1928, Reforma Fernando

Azevedo no Rio de Janeiro (1927-1929) e a Reforma de São Paulo em 1935. Para validar a arte na educação, o Movimento da Escola Nova valorizou principalmente o aspecto instrumental da Arte, não uma instrumentalidade fundada na experiência, como foi concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição. (Barbosa, 2001, p.147).

A explicação dada pelos docentes brasileiros a esta ideia foi bastante similar ao entendimento dos educadores americanos da Escola Progressista dos Estados Unidos, isto é, a de que a arte servia como meio de ajuda tanto para o momento em que os professores estivessem ensinando às crianças conceitos abstratos, como também para concretizar e organizar o conhecimento na fase final de uma experiência. Elliot Eisner (apud Barbosa, 2001, p.135) esclarece que, em razão de o elemento curricular básico geralmente usado pelos Progressistas ser a unidade - um projeto ou problemas -, integrar a arte tornou-se um modo conveniente de trazê-la para a sala de aula. Assim, a arte tornou-se hóspede dos assuntos das diversas disciplinas a serem ensinadas.

Em nossa EMEI, as professoras e eu nos transformamos, igualmente, com o trabalho com o desenho produzido pelas crianças. Penso que desenvolvemos, conforme o conceito de Dewey, genuínas experiências de formação em nossa escola de educação infantil, porque elas não pararam de acontecer em relação aos seus efeitos, independentemente de qualquer desejo ou intento. Ocorreram e ocorrem até hoje como fruto da ação prática das docentes que ali atuaram e pelo modo como a formação foi encaminhada, perseguindo uma maneira de educar e transformar com a arte. Uma educação alicerçada em experiência deve ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (Dewey, 1976, p 16 e 17).

A prática foi modificada aos poucos no nosso cotidiano. O mimeógrafo, utilizado para a reprodução de desenhos, foi sendo deixado de lado e as docentes se arriscavam na introdução de novas propostas, aprendiam a entender e ver os desenhos, mudavam a relação com as crianças. Olhavam o desenho infantil com olhos de criança quando descobre o mundo. As alterações ocorreram num esforço contínuo de formação permanente, estudo e reflexão sobre a prática, pois o conhecimento de todas nós era limitado em relação à Arte e precisávamos suprir as lacunas decorrentes de uma delicada e defasada formação inicial nessa área do conhecimento e, particularmente, acerca do desenho da criança.

Junto com essa avalanche de transformações, o Projeto Curricular da Escola foi sendo traçado, experiência que ocorreu no período de 1989 a 1995, em momento anterior à publicação dos Referenciais Curriculares de Educação Infantil. Foram reorganizados os

espaços e tempos da escola, repensadas e ressignificadas as relações entre adultos, crianças e a comunidade.

É comum encontrarmos nas escolas de educação infantil o uso de desenhos oriundos dos meios de comunicação, de personagens de histórias infantis, povoando desde seus muros e paredes externas aos espaços internos e salas de aula. O estudo do desenho infantil, a nossa prática refletida levou-nos a abandonar os desenhos e ilustrações comerciais que *decoravam e alegravam nossa escola* dando lugar às produções infantis e às vozes das crianças, que passaram a compor a estética do ambiente. Paredes e murais criados estenderam-se e tornaram-se espaços de exposição permanentemente utilizados como apoio para a exibição das atividades realizadas pelas crianças. Os espaços internos das salas de aula e o corredor ganharam varais em que ficavam penduradas as produções para todos poderem apreciá-las. Introduzimos o uso do caderno de cartografia para a realização dos desenhos e que servia, simultaneamente, como uma espécie de portfólio, permitindo ao professor, à criança e aos pais acompanhar a evolução e a fruição do percurso e do traçado individual de cada educando.

Houve um momento em que toda essa construção, todos esses avanços já não bastavam para o corpo docente daquela escola. A equipe clamava por mais. Queria aprofundar as intervenções que realizava nos desenhos da criança, o que nos remeteu ao estudo da arte. Adquirimos para o acervo da escola algumas coleções de livros de arte. Dispúnhamos na época de publicações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, denominadas *Cadernos de Visão de Área*, que passamos a utilizar por se tratar de material atualizado e que estava alinhado com a concepção de educação que defendíamos.

O Documento *Visão de Área de Educação Artística* apresentava reflexões sobre a história do ensino e sobre a concepção, a metodologia e a estrutura de área nas várias linguagens: música, teatro, artes visuais e dança. Afirma o documento acerca da concepção de área¹⁵:

“A arte faz parte das formas de conhecimento humano, apresentando especificidades em relação às outras disciplinas. Seu lugar na escola pública, em todas as suas linguagens; música, plástica, teatro e dança é inquestionável, porque uma proposta de ensino democrático considera a vivência e o conhecimento artístico como direito de todos.”

Essa visão democrática e plural, com a presença das diferentes linguagens artísticas e rica em experiências culturais, era o que estávamos perseguindo. No processo de estudo, a

¹⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, Caderno *Visão de Área de Educação Artística*, 1992, p. 5.

metodologia contida no caderno *Visão de Área* pôs em reboleço a nossa prática e possibilitou ampliar o trabalho com as linguagens artísticas.

A proposta orientava para que as ações com arte fossem estabelecidas em três eixos: o fazer artístico (produção), a leitura da obra de arte (crítica e estética) e a sua contextualização (história da arte). O fazer artístico permitiria aos educandos desenvolver um processo próprio de criação, no qual as faculdades da percepção, imaginação criadora e expressividade deveriam ser estimuladas. A apreciação deveria ser desenvolvida através de exercícios de observação da própria produção do aluno, da leitura de obras de arte, frequência a espetáculos artísticos de dança, de música, peças teatrais, cinema, troca de experiências e conversas sobre assuntos relativos à arte. A apreciação desenvolveria o senso crítico e estético das crianças e o movimento deveria partir da realidade próxima, do cotidiano. A contextualização ou o conhecimento da história da arte possibilitaria aos alunos estabelecer relações com fatos, momentos, lugares e artistas e também recriar a sua obra.

A metodologia, segundo o Documento *Visão de Área* (SME, 1992, p.7), coadunava-se com a pedagogia transformadora e libertadora. No Brasil dos anos noventa, esta metodologia tripartite evoluiu em consonância com o que se discutia no âmbito internacional, como um processo decorrente das inquietações e questionamentos dos Arte-Educadores sobre o ensino de arte, sistematizado pela Professora Ana Mae Barbosa.

Coutinho¹⁶ afirma acerca da Proposta Triangular:

Os paradigmas que fundamentam a Proposta Triangular que é formulada nesse período pressupõem um compromisso com a desconstrução dos valores que legitimam a arte, ou seja, pressupõem um exercício de descentramento de valores antes focados na cultura hegemônica para todas as culturas, inclusive as culturas periféricas; pressupõe diálogo e interação entre culturas.

Com o conhecimento da Proposta Triangular, a organização dos espaços escolares realizada ganhou um novo sentido. A exposição permanente dos trabalhos das crianças nos diversos ambientes justificava-se como exercício de apreciação. Nas rodas de conversa e de leitura, atividades permanentes da rotina na educação infantil, utilizadas para o trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita em sala de aula, foram introduzidas discussões sobre a produção das crianças, conversas sobre os desenhos do grupo e acerca da obra e da biografia de diferentes artistas. Assuntos relativos à arte, presentes nos meios de comunicação, como

¹⁶ COUTINHO, R.G. Qual o lugar da arte na educação? In: CHRISTOV, L.H.S; MATTOS, S.A.R. (org) *Arte educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006, p. 43.

notícias de exposições de arte, filmes e peças teatrais em cartaz, divulgação de interessantes programas de televisão e dicas de eventos culturais gratuitos e dirigidos à população também foram inseridos nessas rodas.

As visitas culturais passaram a compor o programa das atividades extraclasse, dos passeios. Realizamos visitas às exposições de arte e a espetáculos teatrais. Houve a ampliação e a reestruturação dos passeios, que antes eram considerados apenas como atividades de lazer e socialização, para serem inseridos e contextualizados no currículo, articulados ao trabalho didático desenvolvido.

1.3 HISTÓRIA, HISTÓRIAS... PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL DO SÉCULO XX E XXI

A história do magistério não se escreve isolada dos processos culturais mais amplos, das idéias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma determinada cultura social e política, nem dos interesses das classes, dos governos, das forças econômicas que podem fazer avançar ou retardar a consolidação dessa cultura. A história do magistério finca raízes na trama dos processos sociais e culturais.

ARROYO¹⁷

Na minha história na educação e no desempenho das diferentes funções que exerci, seja como professora, coordenadora pedagógica e, atualmente, como supervisora escolar, realizo e acompanho diferentes modalidades de formação docente (aulas, cursos, encontros, palestras, grupos de formação, reuniões pedagógicas, reuniões nos horários coletivos das unidades educacionais, videoconferências etc), e o aspecto da formação profissional do magistério tem me arranhado, inquietado. Observo realidades e situações antagônicas: o descompasso teoria e prática, a solidão e a vida de grupo, o individualismo e o trabalho coletivo, a intervenção e a sua ausência na prática dos educandos e educadores, a criação e a reprodução, a intencionalidade na ação e o *laissez-faire*, a alegria e a tristeza, o autoritarismo e a democracia, o profissionalismo e o amadorismo, o corporativismo e o compromisso com a educação, a presença dos fatos sociais, das culturas, das tecnologias, o movimento da vida e a

¹⁷ ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

acomodação do livro didático, dos cadernos oficiais para os professores, da estagnação da morte.

Vivo a educação cotidianamente como educadora junto a um coletivo muito plural de educandos, pais, dirigentes, educadores e tenho me indagado sobre a história da profissão docente, os problemas cruciais da educação e dos seus profissionais, os dilemas, as dificuldades, as conquistas, os avanços, os recuos, as faltas. Tratando da profissão docente, Antonio Nóvoa¹⁸, ao discorrer e analisar sobre a situação dos professores em Portugal na virada do milênio, alerta-nos que as atenções se viram para os professores quando os políticos e a opinião pública não encontram outras respostas para os problemas. Os professores são, por um lado, olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural.

Penso que no Brasil a situação em que se encontra a classe do magistério pode ser explicada em parte pela forte tendência em conservar valores do sistema educacional brasileiro. Na educação, a inalterabilidade aparece muitas vezes disfarçada de inovação. Um exemplo disto é apontado por Barbosa (2001, p.35) quando afirma que se tornou prática comum submeter os estudantes, através de “modernos” livros didáticos, a métodos conservadores que invocam objetivos novos e usam novas figuras de linguagem na apresentação, em geral a linguagem do dia-a-dia ou mesmo a gíria. Muda-se apenas a forma, mas a essência permanece.

Quando volto a minha história profissional e relembro a formação da qual fui sujeito no Curso de Magistério e na Graduação em Pedagogia, no início da década de oitenta, emerge uma hipótese para interpretar a atual situação da classe docente. A minha geração foi produto advindo do período da ditadura militar, de uma educação tecnicista, com pouco espaço para o pensar.

(...) O governo militar que assume o poder se afasta ideologicamente de todas as tentativas e projetos anteriores, fazendo inclusive em alguns casos uso da força, conduzindo o sistema educacional para um novo caminho e dando-lhe novos rumos. Depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático, e predomina a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão (BARBOSA, 2001, p. 48).

¹⁸ NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 26 jun. 2008, p. 13.

Será que parte da apatia que observo nos educadores, deve-se ao contexto autoritário em que estudamos e fomos formados? Esta é uma hipótese que não descarto. Abordando os problemas enfrentados pelos professores, Dickel¹⁹ afirma que parece impossível falar de professor-pesquisador quando os mesmos sentem-se imersos em um contexto de desesperança e desalento, quando vivem rodeados de conflitos e sofrem um processo de empobrecimento crescente, tanto econômico quanto o relativo à autonomia e ao reconhecimento social.

Nos últimos anos, o poder público, para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - L.D.B. (Lei Federal nº 9.394/96), a qual prevê a qualificação e a elevação do nível de formação dos profissionais, tem realizado programas de capacitação, utilizando também os recursos da educação à distância. Sobre este tema recorrente na L.D.B., Neves²⁰ (2002) afirma que a preocupação do legislador, ao destacar e realçar os profissionais da educação em vários artigos, quer seja na construção do Projeto Pedagógico da escola, quer na gestão democrática, no estabelecimento de estratégias didáticas e no próprio desenvolvimento profissional, reflete o mundo em que vivemos, marcado por mudanças contínuas, avanços científicos e tecnológicos e pela valorização do conhecimento.

Assim, nossa categoria encontra-se numa sociedade marcada por mudanças, num país gigantesco e diverso e com uma L.D.B. a ser implementada. O debate sobre a educação presente na ordem do dia e comprovado pela exposição contínua na mídia das questões educacionais gera pressões por maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Urge, então, questionar as formas de educação e produção de conhecimentos, precisamos discutir as questões éticas e estéticas que se assentam nessas relações. A exigência da melhoria da qualificação dos profissionais, reafirmada por termos como “autonomia pedagógica”, “autonomia profissional”, “professores reflexivos”, convive com uma realidade extremada, marcada por contradições, tanto por parte da atuação dos próprios profissionais de educação quanto pelas políticas públicas de educação, pela qualidade dos cursos de formação de docentes e pela fragilidade atual dos movimentos e associações dos professores.

No tocante à atuação dos docentes nos últimos anos, podemos perceber que existe um descompasso entre a teoria e a prática, e não temos registros de *grandes movimentos* que

¹⁹ DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs) Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 41.

²⁰ NEVES, C. M. de C. *Formação de Professores a Distância: A educação a distância e a formação de professores*. Texto 1. 2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/ead0.htm>>. Acesso em: jan. 2008.

pudessem originar correntes impulsionadoras da prática educativa. Os *movimentos coletivos* de vanguarda da ação pedagógica desencadeados pelos professores estão bem distantes de algumas realidades ocorridas no Século XX no Brasil.

Um feito da categoria foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, que firmava o ideário de um grupo pertencente à elite intelectual e que acreditava ser possível contribuir e intervir na organização da educação brasileira. Organizado e escrito por Fernando de Azevedo, o parecer contou com o aval de Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, num total de 26 professores e intelectuais. O documento, apresentado num momento de reorganização política decorrente da Revolução de 30, tornou-se um símbolo do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Podemos também localizar, no Século XX, as primeiras experiências de alfabetização popular na década de 1960, iluminadas pelas idéias e práticas do professor Paulo Freire. Em 1962, Freire, junto com sua equipe, foi responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias, o que o levou posteriormente à constituição do “Método” Paulo Freire. A resposta aos eficazes resultados dessa alfabetização originou o Plano Nacional de Alfabetização no Governo do Presidente João Goulart, extinto em 1964 pelo golpe militar.

Para entendermos as condições que originaram estes *movimentos coletivos* dos educadores brasileiros no Século XX, faz-se necessária uma análise da conjuntura política, histórica e cultural daquele momento. A partir da Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, foi iniciada tardiamente a industrialização no Brasil. O desenvolvimento do país foi impetuoso, durou mais de três décadas, passando pelos governos de Juscelino e João Goulart. Após a Segunda Guerra Mundial, os sentimentos nacionalistas, aliados à boa fase econômica, tornaram possível um furor civilizatório. Vivia-se no Brasil um novo momento político, com grande ampliação dos movimentos populares. As forças progressistas defendiam o alargamento dos princípios básicos da cidadania, a construção de um Brasil mais justo, democrático, autônomo e soberano, no qual ocorressem reformas estruturais que considerassem os interesses das classes populares e contivessem os excessos das classes dominantes ocorridos durante toda a história do Brasil. Repensavam-se os problemas nacionais para tentar equacionar estudos e caminhos para o desenvolvimento.

Alimentada por essas condições propícias, houve uma germinação cultural no país e personagens especiais da sociedade brasileira propuseram pesquisas e experiências em todos

os campos, constituindo um batalhão reformista e revolucionário. Todos e cada um deles indicaram novos caminhos na nossa vida política e cultural: uma vanguarda pedagógica, a bossa nova, o cinema novo, o teatro de arena, a nova objetividade brasileira nas artes plásticas.

Nova objetividade, termo cunhado por Helio Oiticica para designar as diferentes vertentes das artes plásticas nacionais – a arte concreta, o neoconcretismo, a nova figuração, que surgiram não como movimentos, mas como tomada de posição política de múltiplas tendências - visaram à superação do quadro de cavalete e inseriram a participação corporal, tátil e visual dos espectadores, não mais vistos como passivos, mas como interadores nas artes plásticas, assim como temas polêmicos e atuais, referentes às cenas sociais e política. Esta arte contemporânea brasileira coloca autores e espectadores num outro patamar de interação público-obra em que há a permissão para a reflexão e a ação do público. Os movimentos artísticos do Século XX possibilitaram um processo de desmonte de valores que tinham o artista e a obra de arte como objeto sagrado, intocável, existentes em espaços consagrados, dentro da própria história.

Artistas de diversas procedências: teatro, música, cinema, literatura, artes plásticas, estudantes e intelectuais, unidos pelo objetivo de transformar o Brasil a partir da ação cultural capaz de conscientizar as classes trabalhadoras, fundam o Centro Popular de Cultura - CPC, inspirado no pernambucano Movimento de Cultura Popular – MCP, de Miguel Arraes. O CPC foi criado em 1961, no Rio de Janeiro, ligado à União Nacional de Estudantes - UNE. Estava em curso o governo de João Goulart, em um contexto de forte mobilização política, com a expansão das organizações de trabalhadores, no campo e nas cidades. Estudantes, artistas e intelectuais discutiam e refletiam acerca do papel da arte, a arte pela arte ou como instrumento de expressão dos problemas sociais. Parte do núcleo do CPC percebia que, para a arte cumprir sua função social e política, era necessário que ela estivesse combinada com uma entidade que quisesse transformar a manifestação artística num evento de grandes dimensões.

Segundo vários depoimentos colhidos por Barcellos²¹, o CPC foi como um parêntese na vida brasileira. Um parêntese que só podia existir ali, naquele período, naquele momento. Havia uma conjuntura nacional e mundial que irrigaram o pensamento de esquerda: o papa João XXIII à frente da igreja católica, a revolução dos padres operários na França, a revolução cubana, a democratização do partido comunista. No Brasil, o governo de Juscelino que provocou transformações: a mudança da capital brasileira, a chegada da indústria

²¹ BARCELLOS, J. CPC da UNE: uma história de paixão e consciência/depoimentos a Jalusa Barcellos. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1994.

automobilística. Havia a perspectiva de um horizonte promissor, com o reconhecimento dos problemas do país, junto à esperança de um futuro melhor, mediante a ação e a mobilização.

Movimentos, participação, inovação, pesquisas, debates, arte-política-educação-sociedade. Neste momento da nossa sociedade, a arte, os artistas, a educação, os estudantes e educadores, a política eram fios trançados do mesmo tecido. Por que isto se separou? Quero deixar esta questão, mas também quero responder com os dados que venho colhendo. A ditadura no Brasil, com a interrupção do processo democrático e de todo o movimento popular e reformista, causou esta cisão, rupturas que se reproduzem até hoje em coisas aparentemente pequenas, quando, por exemplo, uma administração no poder retira a palavra **político** da denominação **Projeto Político Pedagógico**.

A realidade de hoje, Século XXI, é muito diversa da década de 1960, apesar de decorridos apenas 50 anos da criação do CPC e das experiências alfabetizadoras de Paulo Freire. Vivemos um tempo tecnológico, um tempo concentrado e precipitado, um tempo poderoso e projetado para o que não é, no qual desenvolvemos múltiplas atividades, amontoados de projetos e em que somos mutantes culturais. Avalio que talvez não haja tempo para grandes movimentos, para a constituição de genuínas *experiências coletivas*. Existem muitas práticas de vanguarda acontecendo, um fervilhar de experiências que, dispersas, não formam tendências. Quiçá essa diversidade seja a marca da contemporaneidade. Percebemos estes mesmos sinais na arte contemporânea, na qual não existe um movimento, mas uma pluralidade de movimentos. As pesquisas dos artistas são muito diversas, quase como se cada artista criasse um movimento próprio, uma linha de investigação e criação.

Analiso que esta pluralidade de experiências provoca uma dispersão, uma tendência para o individualismo e, conseqüentemente, uma fragilidade na permanência e na sustentação das ações. Esse enfraquecimento dos movimentos de educadores, da atuação da classe docente abre brecha para que outros pensem e decidam a prática pedagógica pelos educadores. São cada vez mais crescentes os “pacotes prontos” destinados aos professores. Vimos aumentar as produções oficiais de governos estaduais e municipais, com aulas prontas e fechadas dirigidas aos professores, numa concepção curricular rígida. Além das produções oficiais, temos os livros didáticos e os diversos sistemas de educação apostilados, concebidos e comercializados por grandes empresas educacionais que também são revendidos às Secretarias de Educação.

Tal proceder não é novidade. Programas oficiais existem desde a época da república e muito antes disso, com os jesuítas. No final do século XVI, foi elaborado pelos jesuítas o

Ratio Studiorum, método de ensino que tinha como principal objetivo levar a fé católica e estabelecer o currículo do colégio a ser seguido por todas as unidades da Companhia de Jesus, garantindo a universalidade do trabalho dos mestres espalhados por todo o mundo. Não me refiro criticamente aos programas oficiais, visto que estes são legítimos de serem implantados pelos governos que democraticamente elegeram seus representantes e, por consequência, suas propostas de governo. Teço críticas a determinados tipos de programas que ainda sonham obter a universalidade dos jesuítas no Ratio Studiorum através de cartilhas e manuais.

Reflico que, mesmo frente à atual situação da formação dos professores no Brasil, frente as suas dificuldades, livros didáticos de qualidade e programas curriculares de secretarias podem ser instrumentos que colaboram no ensino aprendizagem, mas não devem ser **o instrumento**. O investimento deve ocorrer na pessoa do professor, visto que mesmo para reproduzir um programa existem escolhas e decisões que devem ser tomadas e refletidas pelo profissional no exercício da docência.

A respeito das políticas públicas para a educação, encontramos planos de ações governamentais, programas e projetos de governo nas diferentes instâncias: federal, estadual e municipal. Todos estão dispostos a se defrontar com os problemas existentes na realidade educacional brasileira, porém não existe uma consonância, complementaridade ou diálogo entre eles. Já tivemos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), agora temos o Programa de Desenvolvimento da Educação, com ações que se prolongam de 2007 até 2022. Muitas das ações decorrentes destes Planos e Programas são praticadas com o auxílio de empresas de consultoria e assessoria contratadas pelo Poder Público para este fim.

Na prática, o que lemos implicitamente é que a intenção destes Programas e Projetos, encomendados a ONGs e Instituições, destinam-se a atender ao duplo interesse: do governo, o qual firma uma associação bem-vinda, principalmente nos momentos de eleições, com prováveis financiadores dos candidatos da legenda, e das *organizações parceiras* desses governos, que vendem seus produtos e serviços. As necessidades do sistema de ensino ou das medidas que devem ser implementadas para resolver ou atingir as ações ficam em segundo plano. Exemplo disto são as avaliações institucionais ou avaliações externas das escolas que são encomendadas e contratadas a peso de ouro.

A produção de avaliações externas é uma das medidas governamentais mais tomadas ultimamente. Podemos lembrar algumas, como os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) desde 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de

Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a Prova Brasil, a Prova São Paulo do Município de São Paulo etc.

Os mais variados indicadores em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar indiscutível que a educação brasileira é de má qualidade. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril (Machado, 2007). Mais uma vez, o remédio ministrado é inadequado, o que denota não haver conformidade entre os diagnósticos decorrentes das avaliações e as medidas idealizadas para o enfrentamento dos problemas. Isto contribui decisivamente tanto para a ineficácia das ações, quanto para o desprestígio dos instrumentos de avaliação.

Sem dúvida, se os instrumentos são criados para produzir resultados gritantes, eles cumprem efetivamente sua função; resta apenas o fato de que eles praticamente se limitam aos gritos, não instrumentando a ação. São eficazes na produção de manchetes, na geração de atritos, mas não produzem nenhum resquício de luz. De modo geral, qualquer processo de avaliação sempre deveria ter as características de um meio para instrumentar as ações educacionais, para qualificar as intervenções dos responsáveis por elas. As avaliações não podem constituir um fim em si mesmo. Não parece fazer nenhum sentido um governante incluir em seus projetos – e vangloriar-se disso – a criação de tal ou qual instrumento de avaliação, como se pretendesse enfrentar a febre com um novo termômetro. Tão certo quanto o fato de que tais instrumentos são necessários é a clareza de que, entre nós, os problemas educacionais não decorrem da inexistência deles (Machado, 2007).

O movimento sindical, que poderia questionar tal estado de coisas, transformou-se, contudo, nas últimas duas décadas. As diferentes crises econômicas, a crise do desemprego decorrente do avanço tecnológico, da globalização ou do colapso do mercado financeiro internacional, aplacaram a fúria das lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho e salário, passando para a defesa e a manutenção do emprego. Observo que hoje os sindicatos dos professores apresentam características muito próximas das antigas associações de professores. Oferecem serviços variados, como assistência jurídica, convênios médicos e odontológicos, colônia de férias. A formação política e sindical dos seus membros não tem se constituído como prioridade por não apresentar atrativo aos novos associados.

O sindicato que possui o maior número de profissionais do magistério público municipal de São Paulo a ele vinculado, SINPEEM, no jornal próprio de mês de julho de

2009, p. 2, traz em seu editorial a seguinte manchete: “Educadores não são os vilões” e utiliza os seguintes argumentos para justificar sua posição:

Profissionais de educação são frequentemente responsabilizados pelo fracasso escolar. Falta de investimentos na formação continuada, que garante qualificação profissional, é apontada como uma das principais falhas do poder público para garantir educação pública de qualidade. A este fator se somam os baixos salários que obrigam os docentes a acumularem cargos em duas ou mais escolas; as condições inadequadas de trabalho, salas superlotadas, aumento acelerado da violência, entre outros.

Existe uma contradição no movimento sindical: ao mesmo tempo em que aponta o dedo para o poder público, na sua prática também não investe como poderia fazer na formação de seus membros. O primeiro argumento utilizado no editorial do Jornal do SINPEEM diz respeito à falta de investimento público na formação continuada dos profissionais da educação, e, estranhamente, esta não tem sido uma das grandes bandeiras de luta dos sindicatos. Uma rápida análise nas doze páginas do jornal do mês de julho do SINPEEM revela os temas abordados pelo mesmo. As questões salariais ocupam espaço em cerca de três páginas, as questões funcionais da carreira utilizam outras três páginas, a divulgação de campanhas e mobilizações emprega uma página, notícias da colônia de férias também usam uma página, assuntos diversos como informes, agenda, publicações do MEC valem-se de três páginas. O tema formação continuada ou cursos ocupa apenas uma das páginas do periódico.

Os sindicatos ajudaram a criar uma cultura na categoria de olhar e pensar mais nos ganhos corporativos e menos na Educação como direito de todos e campo de atuação profissional dos docentes. A estes problemas do movimento sindical, soma-se o imobilismo de alguns sindicatos e sindicalistas que, disfarçadamente, trabalham contra os interesses dos sindicalizados, sentando-se à mesa do lado direito dos governantes. “O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a idéia de coletivo profissional” Nóvoa (1999).

Minha aposta é na pessoa, no reconhecimento dos homens e mulheres concretos como pessoas humanas capazes de reflexão, e não na desumanização, na coisificação do humano (Freire, 2001). Minha experiência de vida de educadora, calcada na arte e na política, experiências que vivi como docente e Coordenadora Pedagógica de EMEI e a decorrente da realidade que observo na Supervisão Escolar, levam-me à conclusão de que há necessidade da construção de um processo de formação nos horários coletivos das unidades educacionais

mediado pelas linguagens artísticas, imerso na realidade social, cultural e política da comunidade e da cidade, sob a coordenação do Diretor e do Coordenador Pedagógico das unidades educacionais. A finalidade deste processo investigativo é desvelar algumas pistas, processos e percursos que contribuam com a formação dos educadores.

É urgente para a categoria docente poder contar outras histórias e escrever novas canções.

2 CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA DE UMA SUPERVISORA ESCOLAR

Tudo que não invento é falso.

Manoel de Barros

Trago os pesquisadores e pesquisadoras Rejane Coutinho, Pedro Demo, Paulo Freire, Bernardete Gatti, Marie-Christine Josso e os poetas Graciliano Ramos e Manoel de Barros para me auxiliarem a revelar os caminhos e trilhas, os tons e os ritmos desta pesquisa. Pesquisa é assim: pode haver manuais, livros, relatos e orientações, diretrizes estabelecidas por quem é mais experiente e já caminhou, mas o percurso é construído por cada um, subjetivamente, conforme suas experiências, suas habilidades, suas palavras. Graciliano poetiza que a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer.

Quero a lucidez dos acadêmicos e a inspiração dos poetas para contar com clareza, *”quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos”*. Esta pesquisa teve início com um sonho, um projeto pessoal, incentivado por muitos colegas coprotagonistas e por minha mãe. Contar minha prática, relatar boas histórias sobre ensinar e aprender, experiências que buscaram transformar vidas de professores, para tentar desvelar o que está por trás do que poderíamos classificar como *aptidão* ou *intuição* para a docência.

Parto da prática, do chão que piso e pisei que é a docência. Minha vida acadêmica começa aqui. Pedro Demo²² afirma que partir da prática é uma forma interessante de pesquisar, porque a prática, quando se banha na teoria, permite ser revista, superada e propor soluções à luz de novos estudos, que podem trazer idéias renovadas, quando submetidas à teorização.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A preferência por modalidades qualitativas de investigação tem sido muito habitual nas pesquisas em arte e educação, visto que os arte-

²² DEMO, P. Saber pensar. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000, p. 131.

educadores e os professores têm se preocupado com a qualidade dos fenômenos educacionais, com o fator humano, a diversidade e a complexidade de práticas e fatos educacionais. A escolha pela pesquisa qualitativa decorre do fato de que, conforme elucida Gatti²³, nas pesquisas sociais não existe um modelo único e acabado, a capacidade de elaboração de um processo e a busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, ao seu estofa teórico e sua criatividade.

Tenho observado que as modalidades de pesquisa muitas vezes combinam-se, tornando difícil uma percepção das diferenças entre cada uma delas. Optei por utilizar a narrativa e a história de vida, métodos que me auxiliaram a melhor registrar, entender e produzir sentidos sobre minha prática profissional. Esclarece Freire (2001, p.113) que escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Ao apreender um tema como fenômeno, dando-se na realidade concreta que mediatiza os homens, requer de quem escreve assumir uma atitude gnosiológica frente ao fato.

Entre o sonho primeiro da pesquisa e o início da materialização passaram-se quinze anos. Nestes, viajei, casei, fui mãe, vivi oportunidades de trabalho na rede privada de ensino, fiz militância política, e continuei ensinando e aprendendo, mais madura, marcada pela maternidade e pelo exercício de cargos de imensa responsabilidade social na Educação Pública do Município de São Paulo: a Supervisão Escolar e a Coordenação Regional de Educação.

Estar no cargo de Coordenadora Regional de Educação do Município de São Paulo, nos anos de 2003 e 2004, foi uma oportunidade de ocupar um lugar que possuía governabilidade para a concretização de algumas utopias, mas exigia um exercício diário de humildade e coerência sobre as decisões tomadas. Foi um aprendizado e a prática de uma mega-mediação entre o poder, o sonho, a realidade, a política, as necessidades, as limitações e as escolhas.

A concretização do projeto do mestrado vislumbrou-se quando cursei, no Instituto de Artes da UNESP, a disciplina da Pós-Graduação “O ideário modernista e o ensino de arte no Brasil” e produzi um texto, o qual foi o trabalho de conclusão da disciplina ministrada por Rejane Coutinho.

Este meu escrito, que desencadeou um pré-projeto de pesquisa, foi instigado pelo artigo de Rejane Coutinho, “*Vivências e experiências a partir do contato com a arte*”. Nele, a

²³ **GATTI, B. A.** Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Série Pesquisa em educação. Vol 10. Brasília: Liber Livro, 2005, p. 46.

autora lança um desafio para os leitores, o de pensar suas experiências com arte. Assim, resolvi escrever minhas experiências com arte-educação.

Em “*Vivências e experiências a partir do contato com a arte*”, Korzenik (apud Coutinho, 2004) afirma que os professores tendem a ensinar como foram ensinados. Assim, a escrita da própria história amplia a capacidade reflexiva e traz a possibilidade de ir além da mera reprodução da maneira como fomos ensinados.

Guiada pelo roteiro adaptado por Coutinho, com vistas a auxiliar os leitores na reconstituição e redação de uma *história de vida com a arte*, parti para a escrita de algumas das questões propostas:

- Qual a atitude de meus pais em relação à arte?
- Qual o papel da arte em nossa vida familiar? O que se falava sobre arte na família? Que imagens os membros da família apreciavam, por exemplo?
- Quais manifestações artísticas estavam presentes em minha infância? Do que brincávamos? Como nos divertíamos?
- Quando e como aprendi arte na escola? Quem era e como era o professor de arte? O que ensinava? O que eu gostava de fazer?
- Como posso definir o programa e as concepções de ensino de arte da escola?
- O que eu aprendi na escola tinha relação com o que eu experimentava, em termos de arte, em casa e na comunidade?

Ao responder a essas perguntas estaremos mapeando nossa formação artística e estética, situando nosso repertório em relação a nossas concepções e valores no campo da arte, situando o clima educacional e ideológico de nossa formação, como também o contexto político e social onde se fincam nossas raízes culturais. É um processo de autoconhecimento que pode nos levar a entender como é que tenho as idéias que tenho. Um processo que pode me permitir entender o itinerário de minha formação (Coutinho, 2004).

Conforme produzia o relato, sentia necessidade de pesquisar a década, as concepções de arte e de educação vigentes, livros, autores, minhas experiências. Vasculhava a memória, trocava idéias com amigos e buscava registros escritos, fotográficos, objetos. Este relato foi tomando corpo e se adensando.

Escrever essas experiências e vivências permitiu-me pensar em muitas variáveis. Sinto-me como se voltasse ao quarto de solteira, abrisse o velho baú e dele fosse retirando

diversos objetos guardados e carregados de memórias. Muitas histórias saltam do baú, ouço vozes, risos e junto com eles surgem rostos, lugares, sentimentos, imagens, cheiros, vida... Histórias de vida e de educação. Histórias da profissão docente.

Coutinho (2004) afirma que “ao focar um processo retrospectivo estamos lidando com uma dupla ação formativa, enfocando o processo no qual o sujeito formou-se e efetuando uma reflexão no presente, em si mesmo formadora”.

No baú cabem muitas histórias, uma riqueza de cenas e personagens que cruzaram meu caminho nestes vinte e sete anos de trabalho no Município de São Paulo. Nesse período, pude viver experiências diversas. Atuei como docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além de professora, fui Coordenadora Pedagógica, Coordenadora Regional de Educação e, atualmente, sou Supervisora Escolar. Concomitante ao trabalho na rede pública, tenho a experiência de trabalhos de assessoria pedagógica a municípios, tutoria, realização de videoconferências no ensino superior, docência na pós-graduação, todas voltadas à formação de educadores.

A imagem que vem a minha memória quando relembro esse percurso de formação é a figura do *Parangolé*. Passar por um processo de formação como esse era mais ou menos como vestir um *Parangolé*. O *Parangolé*, criado por Helio Oiticica, é um programa, um projeto, uma visão de mundo que não existe como objeto, só existe quando é vestido por alguém que dança ao som de uma música.



O ato de vestir uma capa ou manto tem uma carga simbólica em diversas tradições espirituais. Por exemplo, um monge cristão no momento de proferir seus votos e se afastar do mundo se cobre com um manto ou capa. Um gesto que caracteriza simbolicamente a sua retirada do mundo a caminho de si mesmo, aproximando-se de Deus. Renúncia das tentações do mundo material. O ato de vestir um manto nesse sentido é uma escolha pela sabedoria, é adotar uma compostura, uma função, de que a capa é símbolo. O manto/capa Parangolé se insere nessa tradição, a de ser elemento ritual e simbólico. Um acontecimento quase mítico ao compor a experiência daquele que veste a capa e dança numa fusão manto/corpo/cor/tempo/espaco. O espectador é a obra. Vestir a capa Parangolé é um acontecimento de que o sujeito é agente ativo, necessário para que a “pele” ganhe vida e sentido. Numa relação de profunda intimidade com o participante.²⁴

Assim, ajuízo que é o processo de mudança e formação imbricado em todas as dimensões da pessoa, de tal forma que, quando se dança, já não se é mais o mesmo, é outro. Quem se aventura a viver um processo de formação/transformação pode vestir o Parangolé. Nele, manto/cor/tempo/espaco/ritmo/dança/sujeito fundem-se e se articulam. Vestir um Parangolé é proceder a uma escolha que nos tirará do lugar e nos colocará para dançar sem a certeza dos passos ou do movimento final; requer sair da zona de conforto, da previsibilidade para optar por elementos materiais, simbólicos, espaciais, espirituais que transformarão o sujeito em outro. É uma escolha pela sabedoria, pela vida, pela cultura, pela história.

É um caminhar para si mesmo, uma experiência de sujeito. Do mesmo modo, Josso²⁵ considera que falar das próprias experiências formadoras é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido. É também um modo de dizermos que algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extraímos as informações úteis aos nossos acertos conosco e/ou com nosso ambiente humano e natural.

A construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz às reflexões sobre as experiências vividas, refletidas, que são o que permaneceu na memória. *Quem sou eu? O eu na sociedade e o eu professor podem ser diferentes?* Este meu texto, “*Histórias entrecruzadas: vida, arte, política, profissão docente*”, auxiliou-me a refletir sobre o meu percurso de vida, sobre as marcas que carrego e que me constituem. A professora que sou, é formada pelas experiências da vida familiar, pelas vivências políticas, culturais, religiosas;

²⁴ MALUF, M. P. Hélio Oiticica: Antropófago de si mesmo. 2007. 101f. Dissertação (mestrado)- Instituto de arte, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

²⁵ JOSSO, M.. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004, p. 48.

são biografias atravessadas de um mesmo eu, dos diversos papéis vividos, todos encarnados na *pessoa*.

A origem da palavra *pessoa* é derivada de *persona*, uma palavra latina cujo significado era a máscara usada nos teatros e que, paulatinamente, passou a indicar o sujeito que a utilizava, o ator, o personagem²⁶. Eu, *pessoa*, sou todos os meus personagens.

Intenciono compartilhar esta história de vida e da profissão docente, aprofundar as reflexões decorrentes desse percurso e levantar aspectos relativos à formação docente, ao meu papel de formadora e às propostas de formação que venho desenvolvendo no exercício profissional docente.

2.1 O PAPEL FORMADOR DO SUPERVISOR ESCOLAR

Como sei pouco e sou pouco,
 Faço o pouco que me cabe
 Me dando inteiro.
 Sabendo que não vou ver
 O homem que eu quero ser.
 Já sofri o suficiente
 Para não enganar a ninguém:
 Principalmente aos que sofrem
 Na própria vida, a garra.
 Da opressão, e nem sabem.
 Não, não tenho o sol escondido no meu
 Bolso de palavras.
 Sou simplesmente um homem
 Para quem já a primeira
 E desolada pessoa
 Do singular – foi deixando,
 Devagar, sofridamente
 De ser, para transformar-se-
 Muito mais sofridamente-
 Na primeira e profunda pessoa do plural.
Thiago de Mello

²⁶ MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. (Coleção Ensaio Transversais). São Paulo: Escrituras, 2004, p. 18.

Afinal de contas, quem é o Supervisor Escolar? Tecnicamente, a Supervisão Escolar na Prefeitura do Município de São Paulo constitui-se em um cargo do quadro do magistério, provido por concurso público de acesso dentre os integrantes da carreira dos gestores da educação. Um Supervisor Escolar, além de professor, deve necessariamente ter passado por um cargo de gestor, isto é, ter exercido, no mínimo por três anos, a Coordenação Pedagógica, a Direção de Escola ou a Assistência de Diretor de Escola. Este profissional ocupa um cargo público na estrutura hierárquica regional (intermediária) da Secretaria Municipal de Educação e atua diretamente com as unidades educacionais, numa posição capaz de realimentar o sistema, tendo por base os princípios da LDB e da política educacional da Secretaria.

A Supervisão Escolar, em que atuo desde 1996, está incluída na esfera intermediária do sistema, isto é, na Diretoria Regional de Educação, órgão posicionado entre as Unidades Educacionais e a Secretaria Municipal de Educação. Por se encontrar entre duas esferas do Sistema Municipal de Educação, a Supervisão Escolar torna-se um lócus privilegiado de observação das circunstâncias da rede. O lugar híbrido que o Supervisor Escolar ocupa caracteriza-se como uma posição de interlocutor, de intermediário, mediador.

Qual o real papel, a principal atribuição de um Supervisor Escolar? Um cumpridor de normas e determinações legais? Fiscal do Estado? Um burocrata ou um educador? É esperado que os Supervisores detenham o conhecimento da legislação, das políticas públicas e dos programas educacionais de governo e realizem o acompanhamento da implementação dos programas nas escolas. Auxiliar na elaboração e seguir o desenvolvimento da Proposta Pedagógica das Unidades Educacionais também compõem o rol das suas principais atribuições.

Em trecho do Plano de Ação Supervisora da Diretoria Regional de Educação Freguesia Brasilândia, em que exerço a Supervisão Escolar, entendemos o papel do Supervisor dentro dos contornos de um educador, cuja ação deve ser crítico-reflexiva e cuja atuação deve ser a de um articulador, estimulador e sustentador do trabalho educativo. Nesse documento, caracterizamos a ação supervisora como uma ação de formação e acompanhamento, implicada com a implementação dos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais. O sentido que atribuímos ao ato de acompanhar, fundamenta-se nas idéias de Madalena Freire²⁷. Assim, acompanhar as ações educativas significa interferir, questionar, problematizar, germinar a mudança.

²⁷ FREIRE, M, MARTINS, M.C., DAVINI, J. e CAMARGO, F.. Avaliação e planejamento, a prática educativa em questão. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 58.

Consideramos que se trata de uma ressignificação e potencialização da ação supervisora que pode representar para as Unidades Educacionais um olhar estrangeiro, reflexivo e questionador. O Supervisor Escolar, ao exercer um papel de mediador, necessita dosar as suas ações de modo a não se sobrepor às Unidades Educacionais, nem tão pouco abandoná-las ou omitir-se no seu papel de educador. Pode ser um questionador das práticas instituídas, um provocador de movimento.



http://www.moma.org/collection/browse_results.php

* René Magritte *O espelho falso*. (1928) Óleo sobre tela.

O “grande olho” da “super-visão” parece-nos aquele que observa de uma posição diferente, aproxima-se, distancia-se novamente, em um movimento de zoom que capta os detalhes e abre para o contexto, foca e amplia sua visão. A opção da Supervisão pela formação e acompanhamento revela um percurso que está em construção, havendo a necessidade de momentos de paradas, retrocessos, avanços de algumas casas, mudanças de trilha, sempre indicando a possibilidade da mudança.

Conforme dados oficiais disponíveis no Portal da Secretaria Municipal de Educação, o módulo da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia compreende 22 Supervisores Escolares para o atendimento a um total de 227 unidades educacionais, nas seguintes modalidades: Unidades Educacionais da Rede Direta - dois CEUs (Centro Educacional Unificado), 36 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental), 33 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), 16 CEIs (Centro Educacional Infantil), uma EMEE

(Escola Municipal de Educação Especial), um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Adultos). Somam-se a essas as Unidades da Rede Conveniada com a PMSP: 66 Creches conveniadas e 53 salas de MOVA (alfabetização de jovens e adultos).

Em face desse número de unidades educacionais e das diferentes modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, escolas particulares e conveniadas, traçamos uma diretriz em que todos os Supervisores Escolares possuem em seu setor/polo o mesmo número de unidades diretas e conveniadas/particulares para acompanhar em visitas sistemáticas, bem como a atribuição de frentes de atuações específicas. Denominamos frentes de atuação o acompanhamento e ou a produção de ações de formação e orientações dirigidas às escolas e seus profissionais, advindas tanto da Secretaria Municipal de Educação, como da leitura de realidade das unidades educacionais procedida pelos Supervisores. Assim, nós, Supervisores Escolares, estamos à frente de alguma destas atividades: ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação especial, escolas particulares, convênios, projetos especiais e acúmulo de cargos.

Desenvolver essa ramificação de ações já é algo bem complexo, que diremos então da necessidade de construir unidade entre as ações. Várias pesquisas educacionais e a realidade das escolas já apontaram para a dificuldade da consolidação do trabalho coletivo, e isso não é diferente na Supervisão Escolar. Formamos um agrupamento diverso, com percursos e vivências profissionais diferentes. Por exemplo, um Supervisor Escolar que foi Diretor de Escola lida melhor com a burocracia, com os processos, expedientes, com a vida funcional, ao passo que um Supervisor oriundo da Coordenação Pedagógica transita com maior facilidade na análise de projetos pedagógicos.

Os Supervisores Escolares não vestem a mesma fantasia, assim, nem todos optam por desenvolver ações de formação, não vestem o Parangolé, pois vesti-lo significa proceder a uma opção pela incerteza, pelo movimento, por círculos materiais, simbólicos, espaciais, espirituais que converterão o sujeito em outro.

Tenho atuado como formadora em duas ações distintas: na formação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Direta (EMEI e CEI) e junto aos gestores (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico) pertencentes ao meu setor de escolas.

Desde 2009, encontro-me, na frente da Educação Infantil, trabalhando em conjunto com três colegas supervisoras e com dois membros da Diretoria de Orientação Técnica (DOT-P), a qual compõe o setor pedagógico da DRE Freguesia/Brasilândia. Isso implica uma parceria da Supervisão Escolar com a Diretoria Pedagógica na realização das ações de

formação, o que não é algo usual em toda a Rede Municipal. Atuamos na realização da formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos das 33 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), dos 16 CEIs diretos (Centro Educacional Infantil) e dos Coordenadores Pedagógicos das 66 Creches conveniadas. A periodicidade destes encontros, em 2009 e 2010, foi mensal, totalizando oito ou nove reuniões ao ano. Esta formação é regulamentada por uma Portaria publicada no Diário Oficial da Cidade que estabelece o cronograma das reuniões, as normas e os formadores.

Compondo parte das ações do Plano de Ação da DRE Freguesia Brasilândia, a Supervisão Escolar planejou a realização de encontros denominados “reuniões de setor”, com periodicidade no mínimo semestral, para os anos de 2008, 2009 e 2010. Nestes encontros, cada supervisor ou cada grupo de supervisores reúne a equipe gestora do grupo de escolas que acompanha para discutir temas pedagógicos diversos e que estão na ordem do dia e das necessidades das escolas. A equipe gestora das escolas é composta por Diretor, Coordenador Pedagógico e Assistente de Diretor, que são, em suas unidades educacionais, os responsáveis pela formação continuada dos professores.

Para desenvolver essas duas ações distintas de formação junto aos gestores, quais sejam, a formação continuada de Coordenadores Pedagógicos e as Reuniões de Setor, temos trazido a arte em suas diferentes linguagens (visual, cênica e musical) para mediar a reflexão sobre as questões pedagógicas em pauta no momento.

2.2 SUPERVISOR ESCOLAR E MEDIADOR: VISITAS À EXPOSIÇÃO DE ARTES COMO AÇÃO FORMADORA

É sabido que não há um modelo unitário de formação o qual pudéssemos tomar como padrão.

Larrosa²⁸

²⁸ LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 9.

Venho realizando desde 2005 reuniões com os gestores do meu grupo de unidades educacionais, mas até então se tratava de uma iniciativa individual, algo não sistematizado no Plano de Ação da Supervisão Escolar. As atividades artísticas já me acompanhavam na realização das mediações com a educação: propunha jogos, assistíamos a filmes, fazíamos sínteses com imagens, utilizávamos metáforas para encorajar uma conversação aberta sobre tópicos polêmicos ou embaraçosos.

As reuniões setorizadas entraram no Plano de Ação Coletivo da Supervisão Escolar em 2008, quando eu já me encontrava como aluna regular do Mestrado no Instituto de Artes da UNESP. As aulas do Instituto de Artes, as discussões, textos, leituras e reflexões que vivia, alimentavam-me teórica e espiritualmente, fornecendo “lenha para a minha fogueira”, material com que fui trabalhando. Destacarei neste relato duas reuniões setorizadas, desenvolvidas em 2008 e em 2009.

Juntamente com uma colega supervisora, constituímos um grupo reunindo nossos dois setores de escolas, todas dos distritos de Casa Verde e Limão, ocasião em que realizamos duas visitas culturais a exposições em cartaz em São Paulo. Nossa intenção com estas duas visitas foi a de colocar os educadores em outro espaço e realizar algo diferente, tanto no cotidiano como no encontro regular de formação, em que normalmente tem-se uma pauta relatos dos participantes, textos teóricos, debates. Aspirávamos algo para alimentar os sentidos, os sonhos, a alma, para experimentar e vestir um Parangolé. Propusemos a reunião em outro tempo e em terras distantes da escola.

A primeira Reunião de Setor foi uma visita orientada ao espaço da Caixa Cultural, cuja exposição era *Os caminhos de Fayga Ostrower*, ocorrida dia 17/10/08. Com o objetivo de situar e apresentar aos gestores a artista e um pouco de sua vida e obra, dispusemos dois textos que foram entregues antecipadamente aos diretores e coordenadores: “*Fayga Ostrower, uma vida aberta à sensibilidade e ao intelecto*”, de Carla Almeida, e uma matéria do Jornal Estado de São Paulo, de Camila Molina, publicada em 25 de setembro de 2008 e intitulada “*A aventura gráfica de Fayga Ostrower*”.



* Arquivo próprio

A escolha da exposição de Fayga Ostrower deu-se após um convite de uma colega do mestrado que trabalhava na Caixa Cultural. Pensando sobre o porquê da escolha desta exposição, concluo que costumo fazer uso das oportunidades que surgem, estou disponível a novas experiências e ao desconhecido. Ser um educador predisposto ao novo não significa tomar uma atitude de imprudência frente ao conhecimento; ao contrário, um educador deve estar preparado para intervir, informar e formar, o que é diferente de assumir uma atitude autoritária e de detentor exclusivo do saber. A disponibilidade, a abertura para o novo coadunam-se com uma concepção aberta, decorrente do entendimento sobre a provisoriedade do conhecimento.

Existe uma prática corrente entre os docentes que é a de exercer o controle “do conhecimento”, uma maneira de garantir que os mesmos estejam à frente dos alunos no domínio das informações e das respostas. Emilia Ferreiro, educadora argentina, pioneira na pesquisa sobre a psicogênese da alfabetização, relata em alguns escritos que observou, em vários países, os livros destinados para leitura dos alunos trancados e distantes dos mesmos. Ao questionar este fato junto aos docentes, obtinha invariavelmente a mesma resposta, que eles ainda não poderiam ser lidos pelas crianças, pois não haviam sido lidos pelos professores. Outro exemplo disso é o fato de muitos colegas professores possuírem acesso a equipamentos disponíveis, e não utilizarem as tecnologias da informação e comunicação em suas aulas, porque, sem dúvida, é uma linguagem do domínio das novas gerações, e não da sua.

A questão que está posta aqui é a forma como lidamos com o conhecimento. A ausência de domínio de determinado assunto não me impede de trazê-lo à tona numa discussão, afinal, essa é uma realidade da vida, nunca estamos prontos, mas em constante aprendizado. Essa atitude, banhada na raiz freiriana, exige uma postura humilde, coerente com uma atitude crítica, que não nos faz sentir diminuídos diante das dificuldades (Freire 2001, p.12). Nesse caldo, emerge a questão da postura do formador em face do conhecimento.

Considerar o formador como o responsável pela mediação entre os participantes e o conhecimento demanda inquirir como o mediador lida com esse conhecimento. Será que os livros que desconhecemos permanecem acorrentados às estantes? Temos ignorado as perguntas cujas respostas não sabemos? Trabalhamos com as informações, com a superficialidade do conhecimento ou permitimos viver a experiência transformadora do conhecer?

O formador – mediador é aquele que dá voz, em cada momento específico, ao especialista de determinado assunto, que facilita as interações entre o grupo, que socializa e faz circular os saberes, que procura novas linguagens e formas de melhor comunicar, que deixa emergir lideranças e protagonistas. O mediador procura uma língua para as conversações, não tem pressa e nem receio, deixa fluir as falas, as angústias, as histórias, a experiência.

O mediador, o coordenador de grupo, num processo de formação, vive uma tensa e dramática relação entre a autoridade e a liberdade. Vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprende sem tréguas a assumir-se como autoridade e como liberdade e descobre que ambas – autoridade e liberdade - não são necessariamente antagônicas²⁹.

Eleger a exposição de Fayga para a visita talvez tenha sido para mim a continuação de um diálogo com a teórica, com a educadora mais do que propriamente com a artista. “Em um processo nada linear ou previsível, Fayga Ostrower, em sobrevoo através de abismos, atalhos e estuários, revelou a cada momento ou fase da sua obra soluções não somente originais, mas alguma de caráter seminal”³⁰. Utilizei textos da autora em momentos de formação ainda quando exercia a Coordenação Pedagógica. Fayga apresentou-se a mim primeiro pelas palavras, reveladoras dos seus desígnios, concepções, que se inter-relacionaram com minhas opções: a escolha da educação, a preocupação social, o exercício

²⁹ FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 35.

³⁰ GEIGER, A.B. Caminhos. In: CAIXA CULTURAL. Catálogo da exposição: Os caminhos de Fayga Ostrower, 2008, p. 11.

político de diferentes papéis: mãe, mulher e profissional, a interlocução com o mundo pela leitura e arte, a coragem para proceder a mudanças e rupturas na educação, na política, na vida, na arte.

A exposição da Caixa Cultural, com 80 obras da artista, contou com a curadoria de Anna Bella Geiger. Reunindo xilogravuras, litografias, serigrafias, gravuras em metal, desenhos e aquarelas, proporcionou uma oportunidade de ver a produção da criadora com abrangência. Na visita à exposição, conhecemos o contexto de seu atelier, seus instrumentos de trabalho, livros e objetos pessoais. A mostra trouxe desde as xilogravuras da década de 1940 até as serigrafias de 2001. “O percurso foi das primeiras referências calcadas na raiz expressionista até se chegar à liberdade do abstracionismo, uma forte marca na trajetória de Fayga, que criou, nas décadas de 1940 e 1950, no campo da tendência expressionista, uma temática de caráter social, com casas e fábricas, favela, lavadeiras e crianças no morro”³¹. A organização da exposição *Os caminhos de Fayga Ostrower* proporcionou-nos passear pelo conjunto da obra da artista, que foi gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica de arte e professora. O mediador do programa educativo da exposição percorreu conosco esse trajeto através dos atalhos montados pela curadoria e que representavam diferentes momentos da carreira de Fayga, influenciados pelos movimentos artísticos internacionais ou pela própria pesquisa pessoal.

O educador esclarecia-nos, em cada atalho, o momento da pesquisa da artista, as técnicas utilizadas, a contextualização e a relevância das obras, cuja disposição encontrava-se numa linha de tempo. Avaliando o trabalho desenvolvido pelo mediador, penso que ocorreu como uma aula bem desenvolvida por um excelente professor tradicional, aquele que assume a postura de mestre, que está em posição superior ao nível de conhecimento do grupo, mas com uma atitude dialógica. O espaço expositivo foi ambientalizado com as músicas prediletas de Fayga, selecionadas por Roberto Santoro.

³¹ MOLINA, C. A aventura gráfica de Fayga Ostrower. In: Jornal Estado de São Paulo, publicação de 25/09/2008.



*Arquivo próprio

Ao final da visita, participamos de uma oficina em que produzimos, com tinta e moldes preparados em EVA, uma aproximação do processo da xilogravura. Na saída, recebemos um luxuoso catálogo da exposição contendo uma apresentação de Noni Ostrower, um belíssimo texto da curadora Anna Bella Geiger, a seleção das obras expostas e uma cronologia da artista.

Durante todo o percurso, pude ler a admiração nos olhos das gestoras, ouvia seus comentários tecendo relações sobre as possibilidades que a exposição abria para o trabalho com os educandos e com os professores, sobre a intensa intelectualidade de Fayga vinculada à sua sensibilidade estética. Percebia também o desconforto que as obras abstratas causavam em algumas, o medo de não saber ler ou compreender tais obras.



*Arquivo próprio

Na segunda reunião, estivemos com o mesmo grupo de educadoras em visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, onde acontecia a exposição “Brasil Brasileiro”, que reunia mais de 150 obras de diversos artistas, pinturas dos últimos dois séculos da história de nosso país para “festejar o conceito de brasilidade e revelar que os artistas no Brasil, desde o início do século XIX e durante todos os períodos de formação de nossa nacionalidade, foram sensíveis aos aspectos da cultura e da identidade brasileiras. A curadoria de Fábio Magalhães preparou um mergulho na cultura brasileira, com a presença simultânea das linguagens visual, literária e musical. Cada núcleo foi exposto numa determinada cor; nossas lutas (paredes em laranja avermelhado), nossa terra, nossa gente (paredes em amarelo) e nossos sonhos (paredes em rosa) continham trechos de obras da nossa literatura e música popular brasileira.

A visita iniciou no subsolo, onde as obras estavam reunidas sob a temática “Nossas lutas”. A estratégia vivenciada nesta exposição foi distinta da visita anterior. Em todo o percurso, o mediador esperava que olhássemos primeiro, em silêncio para, em seguida, acolher as questões do grupo, comentando a obra citada por alguém ou, no caso da ausência de manifestações do grupo, apresentando uma das obras que julgava representativa do tema, da época, do momento político, de um movimento. Também lançava questões sobre o que estávamos percebendo, lendo, pensando, apreciando.

Avalio sua postura como a de um educador que abre frestas, que sonda o nível de conhecimento dos partícipes através das leituras realizadas e introduz os temas a partir das necessidades do grupo. Foi um bom modelo de educador-mediador do conhecimento e das interações entre o grupo e o objeto de conhecimento, mas que se centrou exclusivamente nas demandas do grupo e não extrapolou essa fronteira, provocando a reflexão, a dúvida ou o desejo de saber mais.

Nesta exposição, encontramos artistas preocupados em retratar nossas tradições, nossas memórias e até mesmo os sonhos do povo brasileiro. Dentre os artistas participantes de “Brasil Brasileiro” podemos citar Aldemir Martins, Alex Flemming, Alfredo Volpi, Anita Malfati, Antonio Bandeira, Benedito Calixto de Jesus, Candido Portinari, Emiliano di Cavalcanti, Francisco Brennand, Iberê Camargo, Lasar Segall, Tarsila do Amaral.

Ao escolher essa exposição, considerei a organização dos núcleos da mostra: “nossas lutas,” “nossa terra, nossa gente” e “nossos sonhos”, os quais poderiam ser pensados como metáfora para olhar o Projeto Pedagógico das Escolas. A data, 16/12/08, uma semana antes do encerramento do ano letivo, poderia propiciar elementos aos gestores para a avaliação do trabalho escolar. Poderia ser selecionada e levada para toda equipe escolar essa gama de imagens do Brasil para ser lida e, depois, conectada ao universo da escola, levando a

questionamentos como: Quais foram nossas maiores lutas nesse ano? Conseguimos desenvolver nossos sonhos? Conseguimos ampliar as fronteiras de nosso território - a escola - ou ficamos restritos a ele? Como olhei para nossa gente no início e ao final do ano?

Em 2009, retomamos as reuniões setorizadas com o tema do ano anterior, ou seja, a problematização do Projeto Pedagógico da Escola com a mediação das linguagens artísticas. O meu grupo de unidades educacionais permaneceu o mesmo, já o outro setor de escolas com que estávamos trabalhando em conjunto, passou a ser acompanhado por outra colega supervisora, que anuiu à manutenção da parceria e da proposta de trabalho.

Convocamos a primeira reunião setorizada de 2009 para 22 de maio, esclarecendo que o objetivo deste encontro seria retomar as reuniões ocorridas em 2008 e apontar rumos para os diálogos do corrente ano. Esclarecemos que nossa aposta, ao promover reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico na interface da Arte-Educação, seria a de provocar um movimento de criação e autoria nos diversos atores envolvidos através da vivência e da experiência com as diferentes linguagens que poderiam atuar como outros canais de comunicação. Retomamos as duas visitas orientadas aos espaços culturais (*Caixa Cultural: Os caminhos de Fayga Ostrower* e Centro Cultural do Banco do Brasil: *Brasil Brasileiro*).

A música, as imagens, a palavra auxiliaram-nos nesta mediação a estabelecer o resgate com os encontros do ano anterior. Seguimos pistas das memórias, dos percursos em nossa cidade, de nossas expedições, de nossas coleções. Recuperamos as propostas e imagens das duas reuniões setorizadas de 2008 (17/10/08 e 16/12/08).



*Arquivo próprio

Na sequência, trouxemos uma grande e antiga mala de viagem que acomodamos num local de destaque e explicamos que ali se encontravam fragmentos da memória do grupo. Preparamos a mala como um baú de relíquias, colocando dentro dele as memórias das reuniões anteriores: pautas, fotografias, folhetos e livros das duas exposições visitadas, as produções gráficas dos participantes realizadas em oficina na visitação, registros escritos dos encontros etc. Todos foram convidados a explorar a mala, selecionar algo significativo para si e pendurar num varal que estendemos de ponta a ponta da sala. Solicitamos também um registro individual aos participantes a partir da consigna:

Convidamos a todos para proceder a uma interrupção no tempo e espaço e para adentrar as memórias das nossas visitas, das nossas expedições, "Os caminhos de Fayga Ostrower" e "Brasil, brasileiro, nossa terra, nossa gente".

- *Deixe a memória recolher fragmentos para que você possa trazer à tona as sensações daqueles momentos: O que capturou sua atenção? Deixou marcas?*
- *O que você trouxe dela para a sua vida?*
- *Caso não tenha marcado, como poderia ser mais bem pensada?*

No momento ulterior, os gestores expuseram suas escolhas individuais ao grupo. Essas falas, amparadas pelas relíquias escolhidas, foram de enorme riqueza e explicitaram as experiências com as significações individuais.



*Arquivo próprio

Considerando que os discursos dos gestores ocorreram após a visita às duas exposições e a reunião realizada para proporcionar uma reflexão sobre o vivido, organizei as falas em diferentes categorias. Necessitei proceder a uma leitura criteriosa sobre as falas dos participantes para, em seguida, categorizá-las e tecer considerações qualitativas sobre elas. Utilizei o conceito de *deslocamento* para julgar e apreciar os discursos.

Justifico a utilização desse conceito por entendê-lo no seu significado pleno como contido no dicionário Michaelis. *Deslocar* significa mudar, tirar do lugar, mover-se, desconjuntar-se, desmanchar-se. Venho assumindo essa posição de pensar a formação como uma ação que coloque em movimento, que desloque o sujeito da formação da sua zona de conforto e acomodação para o desconforto, para a dúvida, para a reflexão e a mudança.

Arranjei as unidades de significação dos discursos em *cinco* diferentes categorias de *deslocamentos*: das concepções pessoais, sobre a arte e a cultura, sobre a educação, sobre a postura de formador e, finalmente, acerca da metodologia da formação.

Observei que o maior número de citações (nove em cada) deu-se nos itens que classifiquei como *deslocamento sobre as concepções pessoais* e sobre a *postura do formador*. São esses os elementos que selecionei para analisar.

Os participantes do grupo constituíam-se numa unanimidade feminina. Este universo feminino sente o peso (e a culpa) do acúmulo de papéis sociais (profissional, mãe, dona de casa etc.) e, quando lhes é facultado parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência³², emergem nas concepções pessoais, de um lado, o desejo de atualizar-se e, de outro, a sobrecarga do trabalho feminino e o sentimento de estar realizando o melhor possível nesse universo e nas possibilidades reais dadas. Elenco algumas falas que ilustram essa análise da categoria *deslocamento sobre as concepções pessoais*:

- *A ampliação cultural e de conhecimentos são fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional;*
- *Aproveito da melhor forma todos os momentos para crescimento profissional e pessoal;*
- *Estava aberta e queria aprender, mesmo que fosse necessário colocar “boias”;*
- *Reconheço a reprodução do trabalho feminino: casa, amamentação, filhos, sem perder as perspectivas do que sou, serei e fui;*
- *Evoco a lembrança das lutas para enfrentarmos os problemas pessoais e profissionais.*

³² LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. (Coleção educação, experiência e sentido). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 160.

O outro item de destaque dos *deslocamentos* deu-se nas concepções sobre a *postura do formador*. Nesse quesito, tenho a impressão de que os participantes realizaram uma autoavaliação das suas ações como gestores e formadores dos professores nas suas respectivas unidades educacionais. Apontaram necessidades como, por exemplo, a imperativa reflexão sobre o cotidiano, o enfrentamento do que precisa ser mudado, a melhoria da comunicação e do diálogo. Destaco alguns discursos como representantes desta apreciação:

- *A correria do cotidiano não nos pode embrutecer, precisamos nos assentar;*
- *É preciso olhar o cotidiano com menos ansiedade e ficar distante para melhor analisar e interferir;*
- *As mudanças são necessárias: o rompimento, o recomeço, a tomada de atitudes frente aos acontecimentos;*
- *Enfrentar a situação é muito importante e não podemos deixar de fazê-lo, mesmo sem termos a experiência necessária;*
- *Se não há diálogo entre a equipe técnica não há coesão do trabalho; embora as interferências sejam muitas, não podemos deixar de realizar reunião de equipe técnica;*
- *Lembramos várias situações cotidianas da escola em que a comunicação é falha e todos perdem.*

A proposta destes encontros de formação, destinados aos gestores das unidades educacionais, foi promover experiências estéticas, momentos de encontro, parada, distanciamento do trabalho desenvolvido cotidianamente pelos mesmos, e cuja função entendemos ser a de mediadores, provocadores e problematizadores das ações e dos conhecimentos na escola. Indicar uma simbologia entre a construção de uma exposição ou de uma obra de arte e a construção e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico das unidades. Estabelecer ligações entre a vida e a escola, promover reflexões, significação no ato de ensinar e aprender são desafios, urgências que se colocam aos educadores. Para constituir essas amarras entre o binômio vida – escola, precisamos viver experiências, necessitamos de uma linguagem, de certa língua que não é a língua da certeza, da solidificação. Com a língua da certeza, da verdade absoluta, temos um engessamento, um recorte da experiência. É como uma aula dada seguindo o manual ou o livro didático; uma aula que não produz experiência, não marca e nem fica na memória.

“Mas o que conta para a transmutação formativa não são as aulas, banais e tediosas, sempre simplificadoras, nem os professores, esses seres sombrios e frígidos, escudados numa seriedade um tanto rançosa ou em um sorriso melífluo que não chega sequer a ser amável. O que conta

são os espaços intersticiais: as escadas, o pátio, a cantina, os parques e praças adjacentes, a ante-sala da biblioteca, os corredores entre as faculdades, os bastidores das livrarias. Na Universidade, os espaços intersticiais são o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido” (Larrosa, 2004, p.81).

O saber de que nós precisamos é o que inclui a leitura do mundo, a riqueza e a diversidade das experiências, das linguagens, das vidas.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELA ARTE

Há sempre um copo de mar para um homem navegar.

Jorge de Lima

Conforme relatado no capítulo anterior, venho desenvolvendo, no exercício da Supervisão Escolar, duas ações distintas de formação: reuniões setorizadas (com o grupo de escolas que acompanho) e formação dos coordenadores pedagógicos da Rede Direta (EMEI e CEI), esta última desde 2009, em parceria com três colegas supervisoras e dois membros da Diretoria de Orientação Técnica (DOT-P). Os cento e quinze coordenadores pedagógicos estão agrupados em cinco turmas e eu, juntamente com duas colegas do setor pedagógico, somos responsáveis por um grupo com cerca de 20 Coordenadoras Pedagógicas das EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil). Realizamos encontros sistemáticos uma vez ao mês, sempre às quintas-feiras, no período da manhã.

Esse plano local de ações, dirigido às coordenadoras pedagógicas, está inserido em uma política maior de formação continuada para a Educação Infantil, consolidada através da Portaria 938/06 da Secretaria Municipal de Educação – na qual estão explicitadas as diretrizes do Programa "A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil" e que busca apoiar a tarefa dos trios gestores (supervisor escolar, diretor e coordenadores pedagógicos) na elaboração e implementação de projetos de formação continuada de professores em todas as unidades educacionais dos CEIs (Centros de Educação Infantil), EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EMEEs (Escola Municipal de Educação Especial) da Rede Municipal de Ensino. O parceiro institucionalmente proposto para cuidar da tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais é o coordenador pedagógico (SME, portal).

Exercer a Supervisão Escolar, um cargo da carreira do magistério da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, requer trabalhar com as políticas públicas e com os Programas e Projetos institucionais implantados pela gestão que se encontra legitimamente eleita e no exercício regular de sua competência. O cerne da questão da atuação de um servidor público é conseguir transformar as políticas públicas em oportunidades para desenvolver o seu trabalho e o seu projeto de vida. Não se coadunar com a concepção da administração X ou Y, não pode significar a omissão ou a imobilização da ação.

Como educadora de uma rede pública, minha utopia será sempre trabalhar por uma melhor educação para todos. Escolher algo sempre significa eleger uma possibilidade e abandonar, deixar de lado outras tantas. Minha opção é pela *coerência*, cuja palavra significa *estar junto* e que Freire³³ expõe como um comprometimento existencial e com uma maneira nunca neutra de estar no mundo.

Participo do desenvolvimento do Programa “A Rede em rede - formação continuada na Educação Infantil”, mesmo avaliando que existe um equívoco presente na maioria das propostas das ações formativas docentes em um curso ministrado para o coordenador pedagógico. Desde a sua criação em 2006, esta foi uma das questões mais debatidas pelas coordenadoras pedagógicas e os responsáveis pelo incremento do mesmo.

Quando a Supervisão Escolar da DRE Freguesia Brasilândia resolveu somar esforços com a Equipe Pedagógica na formação local dos coordenadores pedagógicos, o fez justamente para auxiliar a transformá-la, a mudar o seu foco e pensar no processo formativo voltado e centrado nas necessidades dos coordenadores pedagógicos, e não na prática dos docentes. Nosso objetivo foi investir no gestor, em quem forma os professores, visando auxiliá-los a se constituírem referência em suas unidades.

Elegi narrar o movimento relativo a uma dessas reuniões, ocorrida em abril deste ano de 2010. Os encontros possuem sempre um eixo proposto por SME para toda rede municipal e o marco para o mês de abril foi o *Conviver e Aprender* enfocando a qualidade das interações das crianças nas unidades educacionais.

Esclareço que realizamos esse encontro para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil tendo como pano de fundo a 29ª Bienal de São Paulo, que está ancorada na ideia de que é impossível separar a arte da política.

Em 2010, houve uma parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Bienal de São Paulo para desenvolver o Projeto Educativo da 29ª Bienal, voltado

³³FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p.33.

apenas aos docentes das EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) – professores de arte, história, geografia, professores polivalentes da EJA e dos anos finais do Ciclo I. Assim, caso não tivéssemos assumido inserir nos encontros dos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil o projeto da Bienal, os mesmos estariam excluídos dessa proposta de formação.

A Supervisão Escolar também foi convidada a acompanhar a formação ministrada pela equipe do Projeto Educativo da 29ª Bienal, em 19/03/10, dia em que compareceram os docentes do Ensino Fundamental pertencentes a nossa DRE.

Durante o curso, tomei conhecimento da afirmação presente no Projeto Educativo da 29ª Bienal sobre a impossibilidade de separar a arte da política e percebi que esse material poderia trazer contribuições a minha análise, pois estava revendo o meu texto da dissertação após a qualificação, refletindo justamente sobre a relação entre a arte, a política e a educação.

Na reunião do mês de abril para os Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil, o eixo para a formação deveria ser o “Conviver e Aprender”, focalizando a qualidade das interações das crianças com o ambiente, objetos e pessoas. Redirecionamos o encontro para pensar as interações na escola com contornos mais amplos, não apenas entre as crianças, mas entre o educador e o seu papel profissional e humano, frente ao conhecimento e às relações humanas.

A Abordagem Triangular do ensino da arte foi nosso eixo na preparação dos diferentes tempos da reunião. Julgamos que precisaríamos proporcionar momentos de apreciação, produção e contextualização, refletindo sobre arte, educação, formação de professores nos eixos do conviver, aprender/ensinar e interagir. Nossa aposta, ao trabalhar com a abordagem triangular, é que, além de uma metodologia para o encaminhamento dos tempos do encontro, a mesma permitiria a inter-relação dos conhecimentos de várias áreas e domínios necessários para a contextualização, o que poderia favorecer tanto ao educador quanto aos educandos, numa maior imersão no campo da arte e da cultura (Barbosa, A. M e Coutinho, R.G., 2009, p.173)

Promovemos uma ambiência em que as coordenadoras pedagógicas, desde o momento inicial de acolhida, foram provocadas a pensar, sentir e experimentar através de todos os órgãos dos sentidos. Assim, ponderamos que a organização do espaço onde aconteceu o encontro seria nossa primeira manobra, uma forma de intercessão indireta. O espaço educativo, os objetos, materiais, turmas e horários podem compor peças de um mosaico que, dispostas de diferentes formas, produzem imagens e figurações diversas. Esse quebra-cabeça com inúmeras possibilidades, isto é, o ambiente organizado pelo educador com uma

intencionalidade já é uma proposta de intervenção, com qualidades distintas para a mediação em direção ao alcance dos objetivos educacionais.



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

Preparamos para a acolhida das coordenadoras um momento de *fruição*, um mergulho em sons e imagens. Entendemos a *fruição*, conforme esclarece Coutinho (Barbosa, A. M e Coutinho, R.G., 2009, p.174), como um processo de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos significativos. Para essa *fruição*, armamos um telão com datashow em que circulavam imagens digitalizadas do livro “*Fazer e Pensar Arte*”, de Anna Marie Holm, artista plástica e escritora dinamarquesa que trabalha com pinturas, gravuras, fotografia,

técnica mista, instalações, criação e desenvolvimento de projetos de arte para crianças e adultos há quase duas décadas.



* Holm, p.71³⁴



* Holm, 2005, p.135.

³⁴ HOLM, A.M. Fazer e Pensar Arte. São Paulo, MAM, 2005.

Essas imagens vinham acompanhadas de músicas e sons do corpo humano, oriundas de um CD adquirido na exposição “Corpos”, ocorrida na OCA – Ibirapuera em 2007. Na tela, as imagens de Anna Marie rodavam e nelas coisas simples, como objetos sem uso do cotidiano, foram transformadas em obras de arte pelas crianças, com as características próprias do traçado e dos desenhos infantis. Apresentamos a produção da artista e das crianças porque julgamos que essa apreciação poderia trazer uma ampliação de repertório, de modelos para a fase seguinte da reunião que tinha como foco a produção em arte.

A aproximação entre as coordenadoras pedagógicas e a produção da artista Anna Marie Holm foi uma intervenção pedagógica intencional, uma mediação, pois concebemos que o apreciar não está limitado a olhar, pressupõe um pensar e o estabelecimento de relações entre as experiências subjetivas das partícipes e as obras.

Nesse contexto, o espaço de mediação entre os objetos culturais e o público pode ser entendido como um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informações, podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos Coutinho (Barbosa, A. M e Coutinho, R.G., 2009, p.174).



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

Na sequência, as coordenadoras foram desafiadas a produzir com objetos variados. No auditório, preparamos mesas nas quais os materiais foram arranjados por categorias, de maneira que a combinação e a disposição das partes tornassem-nas agradáveis de olhar e

convidassem a serem tocados: lápis coloridos, tintas, giz de cera, carvão, colas, papéis variados, adesivos, lãs, fitas, barbantes, arames, tecidos, contas para ornatos e bordados, cabides com roupas, bijuterias, bolsas, calçados e meias, guarda-chuva quebrados, caixas, potes, vidros de perfume vazios, lâmpadas, restos de construção, utensílios domésticos etc.



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

Coutinho (Barbosa, A. M e Coutinho, R.G., 2009, p.178) elucida que integrar a produção na prática da mediação cultural é um grande desafio, porque em nossa cultura *produzir* em arte está impregnado por uma idéia que se configura pela manipulação de materiais com a ajuda de técnicas específicas, uma concepção calcada numa visão de arte como fabricação de obras. A mediação do momento anterior, da apreciação, auxiliou as coordenadoras a enxergar possibilidades de exploração, construção, criação e interação. As participantes soltaram-se, exploraram e manipularam os materiais disponíveis, compuseram, em grupo ou individualmente, invenções bidimensionais, tridimensionais, idéias e conceitos, textos, instalações, montaram e também desmontaram *coisas*. Produções belas, bem humoradas, provocadoras e plenas de significados ou apenas diversão, experiência com cores, texturas e formas. Uma das coordenadoras recolheu um vestido e paramentou-se, trazendo à tona a metáfora do Parangolé que tenho utilizado para pensar o processo de formação.



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

No terceiro tempo da nossa pauta, trouxemos a questão: “Quando você pensa em Arte você pensa em quê?” As réplicas das coordenadoras a esse tópico (*pensar em pintura, quadro, museu, escultura, instalações etc*) foram confrontadas com as imagens das produções de Anna Marie Holm e das obras expostas na 29ª Bienal de São Paulo, contidas no material do Projeto Educativo. A idéia era criar um processo de desestabilização das certezas em que os ideários de arte que se referem à alta cultura fossem confrontados com essas imagens.

Nessa conversação com as participantes fui tecendo considerações. Iniciei falando de Hélio Oiticica, um pouco de sua vida e obra, seu Parangolé, o qual venho utilizando como metáfora da formação. Conjecturei sobre o significado de vestir o Parangolé, mover-se, participar, transformar-se, dançar, ações imprescindíveis num movimento de formação de educadores. Na metáfora do Parangolé ocorre a morte do aluno passivo, do mero espectador e o nascimento do protagonista. O crítico Mário Pedrosa (apud site [itaucultural](http://itaucultural.com.br)) explica sobre a criação do Parangolé:

Foi durante a iniciação ao samba, que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para a experiência de tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade. Dá-se início a uma nova visão de como o ser humano e uma obra de arte podem integrar-se: a morte do espectador e o nascimento do participante.



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

Dialogamos sobre algumas das características das produções artísticas contemporâneas, como a variedade dos materiais utilizados na criação, a concepção de arte como idéia, processo, experiência, ação; a dissolução das categorias artísticas; o diálogo dos artistas com o contexto social e as transformações ocorridas ao longo dos séculos na forma de interação dos espectadores com a obra, chegando ao tempo atual, com a incorporação do espectador à obra.

Quando o formador lança provocações, essas objetivam fazer circular as ideias, as experiências dos educandos e revelar a relação com o cotidiano vivido e suas necessidades. Porém não é qualquer questão que mobiliza. Busco colocar em cena situações que aproximem as coordenadoras de um problema que necessitem resolver, de uma conjuntura que permita disseminar o desejo pelo conhecimento. Os desafios propostos pelo educador têm a intenção de impulsionar a interação entre os participantes. Empregamos e otimizamos os múltiplos códigos semióticos oferecidos pela tecnologia digital (imagens, textos, sons, animações etc) em respeito aos estilos singulares de aprendizagem dos profissionais em formação.

Utilizei como fundamento central da minha argumentação, além da metáfora do Parangolé, as ideias contidas no *Material do Educativo da 29ª Bienal* e nos textos *O corpo do observador nas artes visuais e Interação lúdica*, do Professor Milton Sogabe, que foram distribuídos às coordenadoras. Falei da vida e da educação a partir do referencial teórico da arte. Contei sobre o que venho lendo, escrevendo, estudando e aprendendo. Contei um pouco do que, em minha vida de educadora, sempre acreditei e realizei como prática de formação,

ainda que por intuição, e que hoje concretizo embasada nas reflexões sobre as leituras e experiências com a arte.

Esse diálogo trouxe à tona a proposta curatorial da 29ª Bienal de São Paulo, que toma como essência a relação entre arte e política como forma de organizar a exposição, criando espaços de convívio e reflexão denominados terreiros. Pensada pelos curadores Agnaldo Farias e Moacir dos Anjos, a ideia foi montar uma exposição na qual arte e política estivessem associadas. Nesse projeto, a separação da arte e da política seria impossível porque a arte, através dos seus recursos próprios, provoca uma interrupção na forma como pensamos e entendemos o mundo, o que a caracteriza como um ato político.

A proposta da 29ª Bienal apostou em uma organização para a mostra que tratasse algo mais além da arte e da política, que favorecesse o encontro e o embate das linguagens e dos conceitos. Os espaços pensados para esse *algo mais* foram denominados terreiros, os quais são sítios para fruir, descansar, encontrar, conversar, refletir, brincar e também são ambientes para que as pessoas possam apreciar, manter-se em silêncio, ruminar seus pensamentos. A ideia de terreiro/espço expositivo permite não só a observação, mas a ação política no espaço da bienal.

Apresentamos às coordenadoras pedagógicas os seis espaços de convívio que norteiam a exposição, cada qual com uma questão disparadora e promotora de reflexões críticas para o mundo em que vivemos. Aproveitamos essas questões para estabelecer relações com o currículo e a vida na escola, para favorecer *o embate das linguagens e dos conceitos*. São eles:

- ✓ *A pele do invisível*. O que permanece invisível no nosso dia-a-dia?
- ✓ *Dito, não dito, interdito*. Por que calar?
- ✓ *Eu sou a rua*. Como começar uma cidade?
- ✓ *Lembrança e esquecimento*. De que é feita a memória?
- ✓ *Longe daqui, aqui mesmo*. Como a arte pode mudar a vida?
- ✓ *O outro, o mesmo*. Quando você enxerga algo do outro em você?

Segundo Stela Barbieri, curadora educacional, essa 29ª Bienal é uma oportunidade de encarar aspectos que fazem parte da vida contemporânea. Pensamos essas questões sobre os terreiros como disparadoras, como enfrentamento e ensino para as coordenadoras revisitarem o processo de formação permanente das professoras, inserido no Projeto Político Pedagógico de cada escola, como, por exemplo, nos aspectos da história/memória da unidade, das relações interpessoais, do currículo oculto etc.

Conforme palavras de Barbieri, o material produzido pelo programa educativo e que pode ser utilizado em planejamentos e ações de formação, tem a intenção de provocar movimentos no pensamento, permitir que cada um possa recolocar o que traz consigo, que possa reconfigurar o espaço onde se está e criar novas relações com as outras pessoas e com o mundo.

A proposta contida no material educativo da 29ª Bienal assemelha-se a nossa intenção no processo formativo das Coordenadoras Pedagógicas, que é levá-las a questionar os consensos que organizam as escolas, assim como a intenção da Bienal é colocar seus visitantes em contato com maneiras de pensar e habitar o mundo.

Os trabalhos apresentados tratam de assuntos políticos, sociais, estéticos, éticos e filosóficos, despertando no visitante novas possibilidades de se perceber em um mundo que permanece em constante reconfiguração. O encontro com a arte ativa no indivíduo seu manancial de experiências: memórias dos lugares por onde andou, das pessoas que conheceu, das coisas de que mais gosta, e dos embates sociais dos quais faz parte. É por produzir incômodos e encantamentos que revitalizam e “chacoalham” essas vivências que a arte se mostra mais potente.³⁵

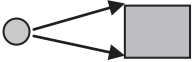



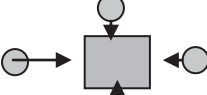

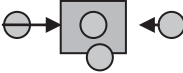


Bourriaud³⁶, um dos autores que sustenta as concepções presentes no material da 29ª Bienal, pondera em seu livro “Estética Relacional” que as práticas artísticas contemporâneas e seu projeto cultural procuram constituir modos de existência. A arte contemporânea desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações (Idem, p.23). É uma arte que toma como contexto teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social. A arte relacional assume uma duração que pode ser experimentada como abertura para a discussão ilimitada (Idem, p.21).

Abrir o diálogo, favorecer as interações e o pensamento, nosso objetivo na formação das Coordenadoras, coadunou-se e se ancorou na concepção da arte relacional, o que provavelmente não foi uma simples coincidência, contemplando a diversidade de processos reflexivos de uma mesma época.

³⁵ BARBIERI, Stela. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. Material educativo da 29ª Bienal de São Paulo, 2010.

³⁶ BOURRIAUD, N. Estética Relacional. São Paulo: Martins, 2009.

Por outro lado, Milton Sogabe³⁷ traça um panorama das mudanças ocorridas nas artes e na ciência, no papel do artista e do público, nas interações público/arte até chegar à arte contemporânea. Essa síntese gráfica foi apresentada às coordenadoras e com elas problematizada.

Corpo do artista / obra		Corpo do público / obra	
	ARTISTA OBRA		PÚBLICO OBRA
PINTURA MEDIEVAL		CONTEMPLAÇÃO	
PERSPECTIVA		INTERPRETAÇÃO	
CUBISMO		PARTICIPAÇÃO	
ACTION PAINTING		INTEGRAÇÃO	
BODY ART, PERFORMANCE			

*Milton Sogabe, 2007.

Navegar na história da arte é sempre um ir e vir observando os fatos com diferentes lentes produzidas em cada época. Na ciência, desde a teoria da relatividade temos conhecimento de que a leitura de um fenômeno está relacionada com o ponto de vista do observador, definido no tempo e no espaço. Aqui tomamos como ponto de vista “o corpo do observador nas artes visuais”, justificado por uma época que solicita uma atuação corporal do observador dentro da obra de arte para que esta se atualize ou materialize (Sogabe, 2007).

Nesse diálogo entre formador/formandos, o eixo da reunião, “Conviver e Aprender”, evidenciando a qualidade das interações com o ambiente/objetos/pessoas, foi se explicitando. A contextualização através da história da arte, relacionada à ciência, ao papel do homem em

³⁷ SOGABE, Milton. O corpo do observador nas artes visuais. In Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP: dinâmicas epistemológicas em artes visuais. Org. Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Sandra Makowiecky, Florianópolis: UDESC, 2007.

épocas distintas, serviu como lente de aumento, um modo de enxergar o fenômeno *interação* complexamente, nas várias e profundas dimensões do conceito. Mediar, a partir da arte, a reflexão sobre a construção do conhecimento humano tecendo fios entre educação, vida, política, cultura, homem-protagonista da história produziu um clima de prazer pelo conhecimento, um sentimento de completude entre todos, formandos e formadores.

Sentir, pensar e decidir estão sempre presentes na interação com a obra, pois o campo da arte é um campo de experimentação e liberdade, onde não há regras na maneira como a obra deva oferecer esta pista ou deixar explícita a forma de interação, muito pelo contrário, a regra é explorar as mais diversas possibilidades da arte³⁸.



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

Para fechar o círculo deste encontro, as coordenadoras expuseram suas produções e foram convidadas a se manifestar, refletindo livremente ou a partir de algumas questões sugeridas, sobre a imersão vivida, a fruição, a produção, a contextualização.

Como foi viver esse momento?

Que recursos foram mobilizados para a interação, exploração, criação?

O que qualificou as interações?

Quais as características das interações vividas com o espaço, objetos, materiais e com as pessoas?

³⁸ SOGABE, Milton. *Interação lúdica 7º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia: para compreender o momento atual e pensar o contexto futuro da arte*. UnB, Museu Nacional, 2008.

Pensar uma maneira de categorizar os comentários proferidos pelas coordenadoras pedagógicas apontou o que havíamos percebido, que poderíamos agrupá-los de formas diversas: pelo destaque que davam à concepção de infância, pela concepção de arte etc. Escolhemos tecer algumas relações partindo exatamente do que lhes havíamos solicitado, que era pensar sobre a experiência vivida. *Com que essa experiência de fruição e produção pôde contribuir para o fazer do coordenador pedagógico?*

Para uma melhor compreensão e visualização, necessitei ler várias vezes e construir quadros sínteses contendo os comentários enunciados e as possibilidades de agrupamento das discussões. Optei por categorizar os discursos a partir da explicitação das contribuições trazidas pelo encontro. Assim, fruir e fazer arte contribuíram para:

- Viver sensações;
- Refletir sobre a vida;
- Refletir sobre o trabalho na educação infantil;
- Refletir sobre a Arte;
- Refletir sobre a dinâmica e a organização do encontro.

Ao olhar para os agrupamentos, o que acabou saltando aos olhos foi que as coordenadoras pedagógicas viveram experiências no sentido *deweyniano*. Dewey³⁹ afirma que toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem e que uma educação alicerçada em experiência deve ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes. As falas no encontro permitiram essa leitura.

Comentarei os dois quesitos que incidiram com maior frequência nas respostas (sete e seis citações), que foram as *reflexões sobre o trabalho na educação infantil* e *reflexões sobre a arte*.

As reflexões das coordenadoras sobre o trabalho na educação infantil abordaram, de maneira geral, aspectos que diziam respeito ao pensamento infantil, à concepção da infância, à sua estética, ao sincretismo, à ludicidade, à imaginação, às necessidades de brincar, explorar e interagir com mundo que as crianças têm:

- *O pensamento da criança não tem a mesma lógica. Pensamento sincretico – é muito chato usar uma cadeira só para sentar. Sentir, pensar, interagir, explorar objetos;*

³⁹ DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 17.

- *Tive uma preocupação estética. A estética do adulto é diferente da criança;*
- *Criança e arte são pura imaginação.*

Autorizo-me a buscar outras dimensões nessas falas, lendo também os aspectos implícitos. Percebo a preocupação das coordenadoras pedagógicas com o trabalho desenvolvido pelos docentes em suas unidades: “*A exploração do material é o mais interessante para a criança*”; com a formação dos professores: “*Trabalhei com o livro Baby Art da Anna Marie Holm com as docentes do CEI. Rompeu o discurso do não tenho material*”; sugestões para o trabalho com as crianças e para intervenções nesse trabalho: “*Não sei se para a criança é arte, é exploração, diversão... Após o trabalho, o professor pode conversar sobre a criação*”.

Outra informação que julgamos relevante nesse mapa são as reflexões sobre arte procedidas pelas coordenadoras. Elas conseguiram de certa maneira “teorizar sobre a arte contemporânea”. Elencaram características da arte contemporânea: “*Arte é o olhar sobre o mundo, os nossos múltiplos olhares*”; “*Essa arte intelectual, pensa a tecnologia e o meio ambiente*”; “*Lembrei-me, enquanto produzia, da artista Nazaré Pacheco, que contesta muito o arquétipo da beleza*”; “*O lixo também é arte*”; “*Lembrei do artista que contesta as queimadas, o desmatamento*”.



* arquivo de DOT-P, DRE Freguesia/Brasilândia

Vislumbramos com esse encontro a oportunidade de viver experiências formadoras com as coordenadoras pedagógicas. O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (Josso, 2004, p.49). Fruição, produção, reflexão foram proporcionados no encontro, no qual as educadoras puderam ensaiar, sonhar, desejar, descobrir, ver, brincar, cooperar, renovar, sentir, pensar, interagir, explorar objetos, conversar, ter um olhar aberto sobre o mundo, ter múltiplos olhares, romper o discurso, procurar soluções no contexto, preocupar-se com a estética, voltar ao passado, enfim, iluminar-se com a arte.



* Holm, 2005.

Procuramos sair do senso comum (leitura e discussão de texto ou troca de experiências entre os participantes) no processo de formação das coordenadoras pedagógicas. Barthes⁴⁰ alerta-nos que, quando entendemos algo como uma “chatice”, significa que não foi possível recriar o texto, abri-lo, fazê-lo fluir porque nos ofereceram um pacote pronto, fechado.

Trazer para a formação a arte contemporânea de Anna Marie Holm e da Bienal foi mais do que uma forma de alargar o conhecimento sobre arte das Coordenadoras, familiarizá-las ou sensibilizá-las ante a essa forma de expressão visual. Imanol Aguirre (2009, p.170) aponta que é decisivo gerar em torno do educando um ambiente culturalmente rico e fazer das

⁴⁰ Apud AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I. , MARTINS R. (Orgs.). Educação da Cultura Visual - Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

artes, como em geral de todo o conhecimento, um âmbito em que recriar, pôr à prova e representar experiências de vida seja possível.

Ler é uma tarefa de sujeito. Produzir experiências ao educando é tarefa do educador.

3.1 EXPERIÊNCIAS EM EXPERIÊNCIAS, FRUTOS DA FORMAÇÃO

Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se
prolonga em experiências que se sucedem.

John Dewey

Fluxo, continuidade, movimento, consumação. Para trazer o relato da continuidade da experiência de formação das coordenadoras pedagógicas, desenvolvida em abril de 2010, retomo o conceito de Dewey sobre a experiência, na qual o autor afirma que toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. O tema *interação*, tratado com as coordenadoras no encontro de abril, foi desenvolvido através da abordagem triangular e contextualizado com algumas das concepções da 29ª Bienal de São Paulo e de textos de Milton Sogabe.

Pude observar o prolongamento dessa formação numa EMEI em que atuo como supervisora escolar. Esta Unidade Educacional desenvolve há alguns anos um excelente trabalho pedagógico, com avanços significativos na construção de uma pedagogia da infância e na vivência pelas crianças das diferentes linguagens, priorizando a cada ano o aprofundamento de uma delas (a dança, o teatro ou as artes visuais), convidando especialistas destas áreas para contribuir no projeto de formação dos professores.

Nos meses subsequentes ao encontro realizado com as Coordenadoras Pedagógicas, pude acompanhar o movimento, a continuidade dessa experiência em nível de unidade educacional. Observei experiências vividas desdobrando-se em novas experiências docentes, fruto da formação que realizamos, agora germinando no interior da EMEI.

Primeiramente, a Bienal de Arte de São Paulo foi divulgada pela coordenação pedagógica nos momentos de formação coletiva (JEIF) e grande parte da equipe, docentes e gestores inscreveram-se e cursaram o programa educativo oferecido pelos organizadores do evento. A ideia da Bienal ramificou-se e entrou na vida da escola; foi programada uma saída

pedagógica com os alunos, famílias e professores à Bienal de São Paulo no mês de setembro. Em junho, participei de uma reunião pedagógica cujo pano de fundo foram os conceitos tratados pela Bienal, o que serviu como metáfora para analisar o trabalho coletivo da escola no primeiro semestre, o projeto de formação continuada dos docentes e as práticas de ensino individuais, num processo de autoavaliação.

A coordenadora pedagógica propôs a reunião pedagógica como um momento para balizar as ações do semestre e foi buscar na arte (29ª Bienal) inspiração para pensar sobre o trabalho da escola e dos profissionais que nela atuam. A coordenadora afirma em documento da reunião que avaliar pressupõe constatar para transformar, encaminhar, propor... Nesta reunião pedagógica, a metáfora da Bienal permeou o diálogo entre os docentes, funcionários, direção e coordenação pedagógica e considerações foram surgindo a partir de questões lançadas:

- ✓ Você proporcionou o encontro dos seus alunos com a arte?
- ✓ Você encontrou-se com a arte em quais momentos?
- ✓ Qual experiência você e seus alunos viveram e lhes foi mais marcante neste semestre?
- ✓ Se você não consegue lembrar-se de nada tão marcante... O que será que aconteceu?

A equipe docente refletiu e proferiu esclarecimentos, seguidos de comentários e intervenções da coordenação e direção. O papel do educador e o papel do educando não se constituem como ações opostas ou isoladas, mas são convergentes e todo o desencadear de discussões e de trocas colabora para que ambos alcancem os objetivos projetados no movimento da formação.

A coordenadora veste um Parangolé e convida todos a vesti-lo e a dançar. Essa é a leitura que faço da concepção e dos procedimentos utilizados por esta coordenadora pedagógica para a reflexão do grupo. Ela os provoca o tempo todo a sair da zona de conforto, a falar, pensar, agir, proceder a escolhas que privilegiem a infância, a vida, a cultura. As provocações e as perguntas lançadas têm o objetivo de desacomodar para trazer a experiência. Precisamos silenciar o saber para poder narrar, para poder pensar.

Nessas conversações, o leque de informações para o grupo foi-se ampliando. Explanamos que a 29ª Bienal está ancorada na premissa da impossibilidade de separação entre arte/política e nas maneiras de entender e habitar melhor o mundo; mostramos obras de artistas contemporâneos contidos no material do educativo e apresentamos os terreiros da

Bienal: *A pele do invisível; Dito, não dito, interdito; Eu sou a rua; Lembrança e esquecimento; Longe daqui, aqui mesmo; O outro, o mesmo.*

A Coordenação novamente desafiou o grupo: Como são nossos terreiros? Quais espaços de convívio existem na escola? Criamos espaços de convívio interessantes, instigadores, acolhedores?

Ajuízo que neste processo de formação realizou-se o que Larrosa (2004, p.15) tem chamado de *dar a ler, talvez*. Trazer a metáfora da Bienal para pensar a avaliação semestral da escola, é dar a ler de outra maneira uma realidade previamente conhecida. Segundo Larrosa, dar a ler é problematizar o evidente, é converter em desconhecido o demasiado conhecido, é abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível. Essas situações-problema foram desafios disparadores do debate, algumas possibilidades para dar a ler. Ler é interromper o que já sabemos ler como se ainda não soubéssemos lê-lo, é a criação da possibilidade, do acontecimento que se abre no coração do impossível.

O *talvez* induz a ler a interrupção, a descontinuidade, a vinda do porvir, quer dizer, do que não se sabe e não se espera, daquilo que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar. Na formação de professores mediada pela arte, imagens, poemas, filmes, músicas tornam-se plataformas para o diálogo e para o encontro da diversidade de experiências e de vidas de educadores.

Poder observar o processo de formação dos professores como decorrência das experiências por nós desenvolvidas é sem dúvida muito gratificante e, além disso, permite-nos avaliar a coerência do nosso discurso frente a nossa prática, algo a ser trabalhado como uma unidade: o discurso, a ação e a utopia que nos move (Freire, 2000, p.33).

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o 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, de saber o que ainda não sabem (Freire, 2000, p. 40)

4 FORMAR E TRANS-FORMAR COM A ARTE: UM *JEITO* DE EDUCAR

Entre duas notas de música existe uma nota,
entre dois fatos existe um fato,
entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam
existe um intervalo de espaço,
existe um sentir que é entre o sentir
- nos interstícios da matéria primordial
está a linha de mistério e fogo
que é a respiração do mundo,
e a respiração contínua do mundo
é aquilo que ouvimos
e chamamos de silêncio.

Clarice Lispector

Como é estar *entre*? Sempre existe um fato, sempre existe um espaço, sempre existe um sentir... *entre*.

Entre a arte e a educação existiu um chamado. Como uma educadora formada em Pedagogia aproxima-se da arte? Como é ser um educador que não é formado em arte e busca aproximar-se da arte?

Esse *entre* é a criação do devir, da possibilidade. Segundo Japiassú (2008, p.72), na filosofia aristotélica, o devir é a passagem - por geração, por destruição, por alteração, pelo aumento ou pelo movimento local – da potência ao ato.

Ouvi, no interstício da pedagogia, o chamado da arte que veio ampliar o meu entendimento sobre educação e formação de educadores e que gerou teorias, destruiu algumas certezas, alterou o ser. Já não sou quem eu era, a arte potencializou-me como educadora para olhar, sentir, pensar, experimentar, ler o mundo.

A produção dessa pesquisa, os relatos, as sucessivas leituras dos mesmos, dos dados e imagens, assim como o constante retorno às fontes pesquisadas, fizeram-me buscar conexões entre as duas grandes etapas do trabalho: a narrativa autobiográfica e os relatos das experiências de formação mediadas pela arte, buscando refletir sobre minha questão central que é a importância da arte na formação e na transformação crítica e sensível dos sujeitos-educadores, dentre os quais eu me incluo.

Narrar sobre a minha vida com a arte, fio condutor desse trabalho, trouxe-me até aqui, à finalização de uma pesquisa no campo da Arte- Educação. O que nesse itinerário fez-me tombar, considerando aqui os três significados da palavra tombar: fazer cair, deitar por terra, ressoar, retumbar, inventariar, arrolar?

Ao narrar minha vida, de certa forma a inventariei, procurei descrever minuciosamente, escavei em busca de sentido e coesão, tentando definir o meu lugar social e minhas relações com arte, política, educação. Mas nesse percurso eu caminhei, não estou mais naquele lugar. Sinto-me como a utopia de Eduardo Galeano:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.⁴¹

Analogamente, a utopia de Galeano seria para mim a formação, o conhecimento. Aproximo-me dois passos e o conhecimento afasta-se dois. Cabe então a questão: o que o conhecimento, construído no percurso da Pós-graduação em arte-educação, transformou na educadora-formadora em sua relação com a formação de professores e em sua relação com o próprio campo da arte? Como já relatado, a forte influência da arte na minha vida foi fruto mais das experiências familiares do que das vivências acadêmicas. Isto até o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. A partir daí há uma inversão, é a academia que desarticula as minhas concepções.

⁴¹ GALEANO, Eduardo. Disponível em <http://www.pensador.info/frase/ODczMTQ/> acesso em 12/10/2010.

Ajuízo que essa minha aproximação com o campo da arte na educação emergiu através de dois fatores. O primeiro veio do encantamento, do alargamento da visão que o estudo do desenho infantil proporcionou-me para pensar o desenvolvimento da criança e o trabalho na educação infantil. O aprofundamento desse estudo do desenho levou-me a proceder a uma pesquisa sobre arte e acabei por conhecer a Proposta Triangular, sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa; o segundo fator que me levou à arte verificou-se quando comecei a introduzir e a explorar o exercício da leitura de imagens em aulas, cursos ou reunião de educadores que realizava, consequência de minha apropriação da Proposta Triangular.

Apreendi a trabalhar com a leitura de imagens por volta de 1997, quando participei, no exercício da supervisão escolar, de dois cursos em que vivi processos reflexivos sobre a formação de professores. Um deles aconteceu na Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP, sobre Educação de Jovens e Adultos, coordenado pela professora Maria Stela Graciani, do Núcleo de Trabalhos Comunitários, NTC-PUC. Na mesma época, fiz parte de uma assessoria pedagógica cujo objetivo foi subsidiar os supervisores escolares no auxílio aos gestores das escolas com vistas à elaboração do Projeto Político Pedagógico, decorrente da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. Este curso foi ministrado pela professora Cleide Terzi, do Instituto Ronca Terzi Consultores Associados.

No tocante ao primeiro fator responsável pelo meu relacionamento com o campo da arte que foi a Proposta Triangular, é inegável que a mesma transformou o ensino da arte nas escolas. Sobre essas mudanças no campo da arte-educação esclarece Barbosa (2007, p.17):

Maior compromisso com a cultura e com a história. Até início dos anos 80, o compromisso da arte na escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a arte/educação acrescenta a livre-interpretação da obra de arte como objetivo de ensino. O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da arte.

Essas modificações na concepção do ensino da arte, a ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra ocorreram, segundo Ana Mae Barbosa⁴², pelo fato de os arte-educadores basearem a construção do conhecimento em arte na intersecção da experimentação, decodificação e informação.

⁴² BARBOSA, A. M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17.

Em relação ao tema *a imagem na formação de professores*, Guaracira Gouvêa⁴³ desenvolveu um artigo na Revista Teias de 2007 em que expressa preocupações que também compartilho, como a necessidade das imagens tornarem-se objetos de estudo para os professores. Alerta a autora:

Nesse sentido, é preciso desenvolver estudos sobre imagens, pois estas compõem o acervo cultural contemporâneo, são constitutivas das redes de conhecimento por nós tecidas e se difundem por meio de práticas educativas. Ainda, problematizar as imagens nos poderá levar a problematizar as tecnologias de informação e comunicação que são os aparatos maquínicos, por meio da ação humana, produtores e disseminadores da maioria das imagens no mundo contemporâneo, presente em diferentes espaços sociais, nos quais os futuros professores vivem e convivem. Assim, as imagens devem tornar-se objeto de estudo para futuros professores.

Esses dois fatores que citei como os responsáveis pela minha aproximação com o campo da arte, a Proposta Triangular e a consequente leitura de imagens na formação de professores, além de movimentarem a minha forma de pensar a educação, criaram em mim uma necessidade, um desejo de desenvolver uma formação de educadores que trouxesse a arte, que pudesse deslocar os sujeitos e as suas concepções, abrir as mentes para o *entre*, para o *devir*, assim como aconteceu comigo.

A Proposta Triangular, o tripé para o ensino da arte – fazer/produzir arte, ler/interpretar e contextualizar historicamente a relevância da imagem em nossa sociedade – e, posteriormente, o aprendizado e a pesquisa no mestrado em arte/educação, no Instituto de Arte da UNESP, possibilitaram-me estruturar uma metodologia de formação de professores.

A idéia central dessa metodologia de formação funda-se no conceito de mediação que desenvolvo na introdução desse trabalho. Porém, retomo Ana Mae e Paulo Freire para rerepresentá-lo.

Freire traz a idéia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo, a que Ana Mae acrescenta:

A educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados (Barbosa, 2005, p.12).

⁴³ GOUVÊA, G. Imagem e formação de professores. *Revista Teias*, América do Sul, 7 5 10 2007.

Compartilho dessas ideias e acredito que esse compartilhar também favoreceu pensar a proposta de formação a partir da Proposta Triangular. Esse embasamento comum ancora-se numa visão de sociedade democrática, justa, plural, em que se concebe a escola como espaço de construção de subjetividade, de exercício da sociabilidade e de produção de conhecimentos.

A pesquisa em arte auxiliou-me a embasar e a coligir memórias, escritos e propostas para uma prática pedagógica que utiliza a arte como linguagem mediadora dos processos de formação docente. São esses os caminhos, as contribuições que gostaria de apontar.

Uma metodologia de formação mediadora, que dialoga com a Proposta Triangular, também nasce de um tripé. Tenho procurado organizar meus encontros, minhas aulas com momentos para apreciação/fruição, para a produção e para a contextualização, não necessariamente nesta ordem, mas com esses três elementos presentes. Esclareço que essa clara divisão é meramente didática, pois, na prática, há um entrelaçamento das dimensões dessa triangulação. Assim, por exemplo, uma produção dos participantes poderá ser objeto da apreciação do grupo, ou o grupo será convidado a produzir algo após uma leitura.

Destaco também a importância do arranjo estético do espaço e dos conteúdos e materiais que serão utilizados nos encontros de formação. O preparo envolve um delicado trabalho com as linguagens, com os conteúdos, com a didática, com a organização espacial e visual, com os processos interativos. Todo esse desvelo cuida do acolhimento, do momento para o encontro, prepara o clima, o que Larrosa (2004, p.79), metaforicamente, assim traduz: “O essencial, então, é o ponto magnético da confluência. Mas esse ponto é inalcançável fora da instantânea iluminação da imagem poética. Só a poesia pode permitir aos mortais acercar-se a esse instantâneo que é, ao mesmo tempo, o eterno”.

No tempo da reunião de formação, que denomino como momento da *apreciação, da fruição* ou simplesmente da *leitura*, ocorre o que Larrosa costuma chamar de *dar a ler*.

Como fazer para que a leitura vá além de uma compreensão problemática, demasiado tranquila, na qual só lemos o que já sabemos ler? (Idem, 2004, p.16)

Para apreciar, para ler nessa concepção é necessário suspender os pressupostos, os nomes, os conceitos e os preconceitos, “com um fazer que tenha a forma de uma interrupção”. “Interromper o que já sabemos ler, quer dizer *dar a ler*” (Idem, p.16). Para dar a ler, para problematizar, tenho trazido o que denominarei *situações-problema*, que são desafios disparadores do debate. Algumas possibilidades para dar a ler são, por exemplo, a proposição da leitura de imagens, uma poesia, o trecho de um filme para pensar um conceito. Na

formação de professores mediada pela arte, imagens, poemas, filmes, músicas tornam-se plataformas para o diálogo e para o encontro da diversidade de experiências e de vidas de educadores.

O mais importante, nesse momento, é o convite à palavra, ao diálogo, ao fluir livre das opiniões, sem direção, sem certo ou errado. Aquele que dá a ler como o dono daquilo que dá... dá ao mesmo tempo as palavras e o controle sobre o sentido das palavras e, portanto, não as dá (Larrosa, 2004, p.20)

Costumo sempre registrar as ideias, as falas desse momento, porque normalmente trazem implícitas as concepções de mundo e educação, as necessidades dos educandos. Esses registros são para mim objeto de leituras, análises e devolutivas para o grupo.

Uma segunda parte do encontro sempre prevê uma produção dos educadores. A produção está intrinsecamente ligada à fruição, porque ler é atribuir significados e, conseqüentemente, as produções são reflexões. Essa produção pode ser a escrita sobre o tema em pauta, a pesquisa sobre o tema, a apresentação de um trabalho, de um seminário, a montagem de um projeto. Esclareço que a produção nem sempre se dá na linguagem verbal; outras linguagens podem ser utilizadas, como a imagem, o corpo, as tecnologias da informação e comunicação.

O terceiro elemento do encontro de formação compreende a contextualização. Contextualizar significa argumentar, originar o encadeamento de ideias, auxiliar a composição de um conceito, de uma realidade. Promover a contextualização requer um determinado *perfil de educador*, requer um pesquisador.

O professor-pesquisador, para transcender e criar lugares em que se possam viver outras realidades, necessita de repertório, de suporte para desenvolver a pesquisa. Deve sair da sala de aula, interagir com espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzam e veiculem os bens culturais (Coutinho, 2007, p.158). Precisa estar antenado à realidade dos educandos, conectar-se às redes de informação, ter acesso a várias fontes de informação, beber em outras fontes.

Um professor, para contextualizar, necessita expandir o seu entendimento sobre a educação para outras áreas, para a arte, a história, a sociologia, a antropologia... Assim poderá construir conhecimento e criar lugares para a experiência ser vivida. Construir o aberto, o que ainda não é arquitetar uma educação estética, em que se ofereçam ao educando várias formas de leitura, de fruição, de produção e de contextualização.

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que sabem o que dizer por aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (Larrosa, 2004, p.8).

A pesquisa em arte-educação revolveu e revelou aspectos centrais da minha história pessoal e deslocou posições na minha compreensão sobre a arte. Percebi como abordava preconceituosamente uma concepção de arte considerada como alta cultura em detrimento da arte popular, do “artesanato”, tratados como baixa cultura.

Perguntei-me muitas vezes por que me encantei tanto com Helio Oiticica e seu Parangolé. Por que os textos de Milton Sogabe tornaram-se indicadores para mim? Como me aproximei da arte contemporânea? O que me levou a pesquisar o momento histórico brasileiro no qual arte e educação se desconectaram? Qual a correlação entre todos esses aspectos? Encontrar a intersecção demandou um imenso esforço e uma imersão nos meus escritos, nas fontes e nos desafios propostos por minha orientadora.

No cruzamento desses aspectos, cheguei a algumas palavras: participação, protagonismo, indagação, deslocamento. Entretanto, o encontro, a intersecção manifestou-se quando relia um texto de Walter Benjamin e questionava-me acerca do porquê de não ter utilizado no corpo do trabalho essa fonte, esse pensador que tanto admiro, como teórico e histórico de vida. Em trechos do seu texto sobre *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, o autor aborda a perda da aura da obra de arte, no tocante à autenticidade, subvertido pela reprodução, decorrente da evolução da fotografia e do cinema. Foram me saltando aos olhos excertos e palavras destacadas do conjunto e criando significados:

Sempre foi uma das tarefas essenciais da arte a de suscitar determinada indagação num tempo ainda não maduro para que se recebesse plena resposta. A obra de arte só tem valor na medida em que agita os reflexos do futuro⁴⁴.

As reflexões que então daí decorreram foram sobre a função social da arte, a qual Benjamin entende ser a práxis política. Descortinou-se o véu. Expliquei para mim toda a atração exercida pela arte: a possibilidade de indagar sobre as coisas da vida, de abalar, de mover com violência os lugares, as funções e as concepções sociais. A práxis política. O

⁴⁴ BENJAMIN, W. Coleção Os Pensadores, Walter Benjamin. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 29.

Brasil pré-ditadura, do CPC da UNE, de Oiticica, do Teatro de Arena, aquele Brasil da integração arte/educação possuía uma outra atitude, uma atitude participante, que subvertia a ordem e trazia o devir.

Foi essa mesma atração, a possibilidade da práxis política que me aproximou da arte contemporânea. Nicolas Bourriaud (2009), em seu livro *Estética Relacional*, discorre que hoje as formas de comunicação humana utilizadas confinam os contatos humanos a espaços de controle, o que decompõe o vínculo social. Nessa sociedade do espetáculo, as relações humanas não são mais diretamente vividas, servem de espetáculo, como por exemplo, *os vídeos do YOUTUBE e o reality show*. O sujeito ideal da sociedade em que vivemos estaria reduzido à condição de consumidor de tempo e espaço.

As obras de arte já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente (Ibid., p.18). A atividade artística, atualmente, tenta efetuar ligações modestas, abrir passagens obstruídas, colocar em contato níveis de realidade apartados, criar espaços de convívio, apresentar modelos de universos possíveis. A arte contemporânea é a própria práxis política.

A arte contemporânea, nessa sociedade do espetáculo, cavou o seu espaço, construiu uma ação prática, reinventou-se. O que a arte contemporânea pode trazer de lição aos educadores? O que podem aprender os educadores com os artistas contemporâneos? O conhecimento da realidade e a criação de uma forma de atuar e intervir nela.

O desafio é a invenção, transformar-se e transformar o outro na ação. Idear modelos de ação dentro da realidade existente. O artista contemporâneo é um pesquisador, um pensador, um criador. A arte de hoje prossegue propondo modelos perceptivos, experimentais, críticos e participativos (Ibid., p.17). A arte de hoje aparenta fragilidade, não se sustenta num grande movimento, numa evolução histórica. Ocorre fragmentária, isolada, sem uma visão global do mundo que possa lhe conferir o peso de uma ideologia.

Conforme discorrido no primeiro capítulo, ponderamos que, assim como ocorre com os artistas contemporâneos, não existem grandes movimentos coletivos de educadores acontecendo, mas experiências pontuais de vanguarda, o que nos permite inferir que talvez essa diversidade seja a marca da contemporaneidade.

Assim deveria ser a atuação de um educador hoje, tal qual do artista contemporâneo, um pesquisador, um criador de espaços interacionais de diálogo. Pesquisar, refletir, perguntar, trocar a forma de produzir conhecimentos, usar as metáforas. Pesquisa é relato, é narrativa e, quando acaba o relato, acaba a pesquisa.

(...) creio que é mais adequado conceber os produtos artísticos como relatos abertos à pesquisa criativa. Proponho que nos aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado, que poderemos chegar a desvendar, mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, porque a essência e o valor da arte não estão nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, através da qual foram criados e são percebidos ou utilizados (Aguirre, 2009, p.168).

Trabalhar com a livre-interpretação da obra de arte revela uma ideia de que todos podemos compreender a arte. Imanol Aguirre (Idem, p.168), ancorado no conceito de experiência de Dewey, propõe tratar a obra de arte como experiência, como relato aberto, o que possibilita múltiplas leituras. Propõe experimentar a obra de arte no seu papel histórico e cultural, aceitando que os significados podem mudar com o tempo, com a mudança das práticas, das realidades que condicionam as nossas experiências.

Pensar a arte como experiência a despoja da sua dimensão tradicional, da concepção museológica, da ideia de belas artes, do caráter elitista, da alta cultura. Adotar a posição deweyniana é subverter a ordem, é colocar no mesmo patamar tanto as belas artes, como a arte popular e a cultura visual, porque toda essa produção pode se configurar como elementos mobilizadores de experiências estéticas (Ibid., p.168).

Por que não pensar a educação como experiência, despojá-la da sua dimensão tradicional e construir a relação pedagógica como um relato aberto para ser edificado por inúmeras vozes? Volto às palavras reveladas na intersecção desse trabalho: deslocamento, indagação, participação, protagonismo. Essa é a grande lição da arte. *Uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, frequentá-la*, como revela o poeta João Cabral de Melo Neto. A pesquisa nunca termina, porque o relato sempre pode continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex do exterior, do estrangeiro, do exílio do estranho e também o ex da existência. (...) tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (Larrosa, 2004, p.162).

Tecer uma dissertação implica viver a dimensão da travessia e do perigo, da perda e do encontro de si mesmo e do outro. Implica viver a experiência do eu, do outro que já fui, que sou ou que desejo ser. Sentimentos utópicos e distópicos. Trazer o estrangeiro e também trabalhar com o que se tem, com as possibilidades, expor-se, pôr-se à prova.

Realizo uma reflexão sobre as contribuições que essa investigação e o contato com a arte trouxeram-me enquanto sujeito-formadora. Trago também as frustrações do limite da pesquisa, daquilo que não conseguimos dar conta, que necessitamos aparar no momento e que poderá constituir-se em novos desafios para buscas futuras.

Narrei histórias de educadores: a minha própria e de muitos daqueles com quem minha vida entrecruzou. Evidenciou-se nessa narrativa a existência de muitas camadas de informações, interpretações, de experiências de vida, de sujeitos.

A estrutura narrativa compartilha certos pontos comuns com a estrutura da metáfora. Esses pontos comuns têm sua origem e sua fonte de recursos na experiência humana, a partir de algum tipo de problema ou situação⁴⁵. O modo narrativo, para fazer sentido, conta-nos a história sobre alguma coisa; uma narrativa sempre permite múltiplas interpretações.

⁴⁵ EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, p. 339.

Uma das evidências que esta pesquisa proporcionou-me foi enxergar claramente o panorama da educação brasileira nestes últimos cinquenta anos, desde pouco antes da ditadura até hoje.

A ruptura no auge do movimento social, estudantil e das artes, promovida pelo Golpe de 1964, transformou todo o futuro da nação, o cenário do Brasil, assim como o modo do que hoje significa “ser brasileiro”. O espaço vazio de reflexões, a alienação, o analfabetismo, o futebol, a censura, a tortura ocuparam o lugar dos movimentos, da vanguarda e atrasaram o amadurecimento das consciências cidadãs. Penso que não foi um simples “atraso”, mas uma transformação de curso. Aquele caminho foi abortado, seguimos por rumos diferentes. Hoje, o movimento social, a arte e a educação retomam seus próprios cursos.

Parte da história vivida nos dias atuais pelos profissionais da educação tem demonstrado uma crescente perda da autonomia pedagógica, decorrente de uma inversão de prioridades. Tem-se investido na aquisição de conhecimentos, na elaboração de materiais, de manuais destinados aos professores em detrimento do investimento na formação continuada do educador.

Constatou-se com esta pesquisa que as experiências de formação que estamos desenvolvendo, conseguiu interromper esse ciclo e interferir na formação dos gestores, permitiu pensar no protagonismo dos educadores. A mediação com a arte possibilitou abrir uma descontinuidade na rotina dos gestores, acostumados a uma prática extenuante, com constante exigência do cumprimento de tarefas e prazos e problematizou o cotidiano, a vida, a escola. Demos a pensar de outro modo, o que ainda não se pensava. (Larrosa, 2004, p.17)

Destacaria também o movimento reflexivo provocado pela aproximação entre os coordenadores pedagógicos e a arte contemporânea. Compreender o movimento atual da arte, dessa arte intelectual que pensa a tecnologia e o meio ambiente, dos artistas, suas pesquisas e questionamentos, permitiu estabelecer relações, implicar-se e construir um sentimento de pertencimento aos mesmos problemas sociais, como as queimadas e o desmatamento, citados por uma das coordenadoras.

As obras tornaram-se interface para esse diálogo de visões de mundo diferenciadas, alimentado pela ciência, tecnologia, pelas diversas áreas do conhecimento e pelos fatos do cotidiano (Sogabe, 2007).

Tenho obtido devolutivas desse processo formativo, desenvolvido junto aos coordenadores pedagógicos e diretores de escola, quando ouço relatos dos colegas supervisores sobre a significação dessa metodologia para os atores-sujeitos da ação. Também eu mesma ouço ou observo, em visita às minhas unidades educacionais, o desenvolvimento de

uma reunião pedagógica, de um encontro nos horários coletivos (JEIF- Jornada Integral de Formação), coordenado pelos gestores, em que ocorrem processos reflexivos, criativos, múltiplos de formação permanente. Muitos coordenadores têm empregado a arte como metáfora para discutir e pensar questões educacionais para a ampliação das formas de comunicação – o diálogo através das diferentes linguagens.

“Tenta-se garantir que a experiência vivida no espaço transitório da mediação tenha uma ressonância na vida das pessoas, e, no caso específico do público escolar, procura-se fazer que ela permeie o ambiente das escolas, até pouco tempo tão avesso à arte” (Coutinho, 2009, p.184).

Avalio que este trabalho poderia contribuir com aqueles que desenvolvem a docência e a formação de professores, uma vez que sinaliza um percurso com bons resultados, uma metodologia de trabalho para mediar com a arte os processos formativos de educadores.

Trazer a arte como metáfora para realizar a mediação sobre as questões do cotidiano e das nossas histórias favorece o diálogo porque desloca as questões do eu para a obra. Falar através da arte protege o sujeito e a sua subjetividade. Esse falar por metáforas transforma-se em uma argumentação distanciada da pessoa, converte-se momentaneamente em simples interpretações de obras e na expressão poética das idéias dos sujeitos, sendo de fato um exercício para pensar sobre a realidade ou sobre modos de ação para a realidade existente, em que sentimentos e sentidos são construídos, concepções e imaginários são renovados.

Quando olho para esta pesquisa, tal como se apresenta neste momento, leio, vislumbro questões que ficaram para trás e outras que poderiam apontar novas buscas. O que a arte pode oferecer para a educação, para a formação de professores e dos alunos, no sentido de auxiliar o desenvolvimento da cognição, da construção do conhecimento na sociedade tecnológica?

O tema da cognição na arte-educação impõe-se a partir de autores como Elliot Eisner e Arthur Efland que abordam esse assunto. Eisner afirma que a arte é eficiente para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas⁴⁶. Isto por si só já seria suficiente para empreender uma pesquisa em arte-educação.

Como auxiliar os formadores a pensarem o currículo em suas unidades, um currículo que contemple o elevado grau de visualidade, de iconicidade apresentado na contemporaneidade?

⁴⁶ Apud Barbosa, ob. cit., 2005, p.17.

Deixo também uma questão apresentada pela professora Ana Mae Barbosa, num encontro de arte-educadores ocorrido em 2009, e que tomei para mim: Mas poderá a arte tratar de tudo?

Na minha experiência, a mediação com a arte está sendo uma porta aberta para a construção de uma educação para a liberdade, porque a arte é produção humana, linguagem, conhecimento, prática, história, reflexão, fruição, movimento. Está sempre aberta a renovações, transformações e a infinitas possibilidades. Gosto de pensar assim.

Toda obra literária cobiça um silêncio, uma obscuridade. E é isso que diferencia sua linguagem da linguagem não literária, dessa linguagem arrogante e dominadora que pretende iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo. Frente à verborrêia sistemática dos que sabem, a fábula é a ocupação poética do indizível, sua expressão e, ao mesmo tempo, o respeito para o indizível, sua conservação como misterioso inexprimível (Larrosa, 2004, pág. 75).

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, P. <http://www.fpabramo.org.br/conteudo/greves-de-1978-e-1979>, acesso em 27/03/10.
- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I. e MARTINS, R. (Orgs.). Educação da Cultura Visual - Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p.157-186.
- ALENCAR, V. P. O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2008. 108 f..
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (org.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2002.
- AMORIM, A. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. *Revista Teias*, América do Sul, 8 5 10 2007.
- ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.
- BARBOSA, A. M. (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. 432p.
- BARBOSA, A. M.. Arte-Educação no Brasil. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2006. 132p.
- BARBOSA, A. M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007. 184p.
- BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 4ª edição São Paulo: Cortez, 2001. 198p.
- BARBOSA, A. M e COUTINHO, R.G. (orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 346 p.
- BARBOSA, D. Metodologia de estudos e elaboração de monografia. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. 111p.
- BARCELLOS, J. CPC da UNE: uma história de paixão e consciência/depoimentos a Jalusa Barcellos. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1994. 459p.
- BENJAMIN, W. Coleção Os Pensadores, Walter Benjamin. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2002. 173p.

- BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983. P.89-94.
- BOURRIAUD, N. Estética Relacional. São Paulo: Martins, 2009. 151p.
- CAIXA CULTURAL. Catálogo da exposição: Os caminhos de Fayga Ostrower, 2008.
- CATANI, D.B. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L.M e VEIGA, C.G. (orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P.585 – 599.
- CATANI, D.B. Memória e biografia: "O poder do relato e o relato do poder" na história da educação. Pesquisa Histórica: Retratos da Educação no Brasil. UERJ. s/d. P.73-80.
- CHRISTOV, L.H.S. e MATTOS, S.A.R. (org). Arte educação:experiências, questões e possibilidades.São Paulo: Expressão e Arte, 2006. 94p.
- CORRÊA E CASTRO, M.. Um vazio a ocupar: a articulação palavra-imagem nas práticas escolares de linguagem. *Revista Teias*, América do Sul, 7 5 10 2007.
- COSTA, S. A.. O teatro, a educação e a experiência de si. 2009. 225f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- COUTINHO, R.G. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: Horizontes Culturais: lugares de aprender. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2008. P.39-50.
- COUTINHO, R. G. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004 (Série Idéias, nº 31). P.143-160.
- COUTINHO, R. G. Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil. In: OLIVEIRA, M. O. (org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. P.301-320.
- DE BARROS, A., ABICAIL, C. e JR., D. Educação do olhar: desafios à formação nos cursos de pedagogia e de comunicação. *Revista Teias*, América do Sul, 4 6 10 2007.
- DEMO, P. Saber pensar. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000. 159 p.
- DEWEY, John. Coleção Os Pensadores, John Dewey, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs) Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil, 1998. P.33-71.
- DIETRICH, J. A oficina do olhar – a abordagem histórico-cultural na construção de uma pedagogia dos museus: o exemplo do m|i|mo – museu da imagem em movimento de Leiria, Portugal. *Revista Teias*, América do Sul, 3 31 08 2007.

- DOTTO, S. de L. D. Novas formas de pensar/dizer, dizer/pensar: a imagem como linguagem mediadora da experiência do formador de professores. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- EISNER, E. Educar la visión artística. Barcelona: Paidós, 1995.
- FANTIN, M.. Mídia-educação e cinema na escola. *Revista Teias*, América do Sul, 8 5 10 2007.
- FAZENDA, Ivani. (org.) Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002. 272p.
- FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, M, MARTINS, M.C., DAVINI. J. e CAMARGO, F. Avaliação e planejamento, a prática educativa em questão. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. 88 p.
- FREIRE, M; MARTINS, M.C.; DAVINI. J. e CAMARGO, F. Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. 63p.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 9ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 176p.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. Material educativo da 29ª Bienal de São Paulo.
- GATTI, Bernadete A. *Formação de Professores a Distância: Critérios de Qualidade*. Texto 2. 2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/ead0.htm>>. Acesso em: jan.2008.
- GATTI, B. A. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Série Pesquisa em educação. Vol 10. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GONDRA, J. Imagem e pedagogia – algumas reflexões. *Revista Teias*, América do Sul, 4 6 10 2007.
- GOUVÊA, G. Imagem e formação de professores. *Revista Teias*, América do Sul, 7 5 10 2007.
- HESSEL, A. M. D. G., et al. *Educação Corporativa: Fundamentos e metodologia do Ensino*. Caderno 3. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, s.d.
- HOFFMANN, J. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOLM, A.M. Fazer e Pensar Arte. São Paulo: MAM, 2005. 161 p.

- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro, São Paulo, Perspectiva, 1980.
- JAPIASSÚ, H e MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 309p.
- JOSSO, M.. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.
- LARROSA, J. Linguagem e educação depois de babel. (Coleção Educação, Experiência e Sentido). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 359p.
- LARROSA, J. Pedagogia Profana. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 207p.
- LAW, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. e SCHRIEWER, J. A difusão mundial da escola: alunos-professores-curriculum-pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. P. 69-84.
- LEITE, M.. Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. *Revista Teias*, América do Sul, 6 5 10 2007.
- LIMONGI, F. P. Marxismo, nacionalismo e cultura: Caio Prado Jr. e a revista brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n.5, out. 1987.
- MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. (Coleção Ensaios Transversais). São Paulo: Escrituras, 2004. 155p.
- MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estud. av.* São Paulo, v. 21, n. 61, Dec. 2007. <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 abril 2009.
- MALUF, M. P. Hélio Oiticica: Antropófago de si mesmo. 2007. 101f. Dissertação (mestrado)- Instituto de arte, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias28p111-122>> Acesso em: jun.2008.
- MARTINS, J. C. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias28p111-122>> Acesso em: jun.2008.
- MARTINS, M.C. Achadouros: encontros com a vida. In: Horizontes Culturais: lugares de aprender. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2008. P.13-37.
- MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em jan.2009.
- MORAN, J. M. Formação de Professores a Distância: O que é um bom curso a distância?. Texto 3. 2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/ead0.htm>>. Acesso em: jan.2008.

- MOREIRA, A.A.A.. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. São Paulo: SME, 2004.
- MOREIRA, A. A.A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, s.d.
- MOURA, M.. Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. *Revista Teias*, América do Sul, 6 5 10 2007.
- MOURA, M. T.J. A.. ARTE E INFÂNCIA: Um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu. Dissertação (Mestrado) 2005. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- NEVES, Carmem Moreira de Castro. *Formação de Professores a Distância: A educação a distância e a formação de professores*. Texto 1. 2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/ead0.htm>>. Acesso em: jan.2008.
- NOVAES, T. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp>>. Acesso em jan. 2009.
- NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 26 jun. 2008.
- NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (org.) Vidas de professores. (Coleção Ciências da Educação). Local Editora, s/d. P. 13-30.
- PAULA, M.; CHAVES, E. Crianças passeiam pelas veredas do cinema, por meio da tecnologia. *Revista Teias*, América do Sul, 8 5 10 2007.
- PMSP, SME. Movimento de reorientação curricular. Educação Artística. Visão da área. São Paulo: SME, 1992.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Vol.2, n.3, p.3-15, 1989.
- RODRIGUES, M. S. Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. 252f.
- ROSÁRIO, C.. O mito no cinema: algumas possibilidades interpretativas. *Revista Teias*, América do Sul, 8 5 10 2007.
- SACRAMENTO, W. Cinema é a maior diversão. *Revista Teias*, América do Sul, 8 5 10 2007.
- SANTOS, Boaventura de SOUSA. Um Discurso sobre as Ciências. Disponível em <http://carla.cristiana.googlepages.com/DiscursoCiencias.pdf>. Acesso em jan. 2009.
- SILVA, Junior E. *et al.* Novas tecnologias para a educação no estado do Amazonas. Disponível em <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/205.html>>. Acesso em ago.2005.

SOGABE, Milton. O corpo do observador nas artes visuais. In Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP: dinâmicas epistemológicas em artes visuais. Org. Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Sandra Makowiecky, Florianópolis: UDESC, 2007. pp. 433-435.

SOGABE, Milton. Interação lúdica. 7º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia: para compreender o momento atual e pensar o contexto futuro da arte. Museu Nacional, UnB. 2008.

SOGABE, Milton e FOGLIANO, Fernando. O observador na ciência e na arte. In VENTURELLI, Suzete. Arte e Tecnologia, intersecções entre arte e pesquisas tecnocientíficas. Brasília: UnB, 2007. pp. 221-226.

VICENTINI, Paula P. As transformações das imagens públicas dos docentes no Brasil (1963-1979). Disponível em www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/ppvic.pdf. Acesso em 20/03/2010.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 378p.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciências. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas: Autores Associados, 2001.