

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES- CAMPUS SÃO PAULO

ERICK HENRIQUE SANTOS SOUZA

**ANÁLISE FREIREANA: o ensino de arte em diálogo com
conhecimentos da comunidade escolar**

São Paulo
2024

ERICK HENRIQUE SANTOS SOUZA

**ANÁLISE FREIREANA: o ensino de arte em diálogo com
conhecimentos da comunidade escolar.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, com a área de concentração em abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em arte.

Linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.
Orientado por Prof. Dr.: Sidiney Peterson Ferreira de Lima.

São Paulo - SP

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S789a Souza, Erick Henrique Santos, 1996-

Análise Freireana : o ensino de arte em diálogo com conhecimentos da comunidade
escolar / Erick Henrique Santos Souza. -- São Paulo, 2024.
168 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima.

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

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Educação. 4. Pedagogia crítica. 5.
Material didático. I. Lima, Sidiney Peterson Ferreira de, 1975. II. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

ERICK HENRIQUE SANTOS SOUZA

**ANÁLISE FREIRENA: o ensino de arte em diálogo com
conhecimentos da comunidade escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) do
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista
(UNESP), obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em : 26/04/2024

Banca Examinadora

Profº. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima
Universidade Estadual Paulista- UNESP (Orientador)

Profa. Dra. Rubia Fernanda Quinelatto.
Universidade de São Paulo- USP.

Profº Dr. Pio de Sousa Santana.
Universidade Estadual Paulista- UNESP

Dedico as professoras e professores que mostraram que a escola pode ser um ambiente emancipador. E aos meus alunos que não deixaram que eu esquecesse disso.

Agradecimentos

Agradeço ao programa de Mestrado Profissional Prof-Artes através da UNESP pela oportunidade de construir diálogos entre o âmbito da pesquisa e docência na rede básica de ensino.

A comunidade escolar da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan pela prontidão em refletir sobre o meio que ocupamos e construímos.

A orientação do Profº Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima.

Ao cursinho Liceu Popular pelo suporte ao longo do processo da pesquisa, salientando através de seu cotidiano a necessidade de uma educação que ressignifique o espaço de Francisco Morato. Principalmente aos ex-estudantes na condição de representantes da comunidade escolar na construção do grupo focal.

A Alessandra Carla dos Santos Souza e a José Carlos de Souza pelo respeito a minha escolha de carreira desde o início de minha vida acadêmica e docente.

A Carla Fernanda Santos Souza e a Karina Oliveira Siqueira pelo apoio e empatia ao longo da pesquisa.

Por tudo isso, minha terra envolve também o meu sonho de liberdade que não posso impor a ninguém mas por que sempre lutei. Pensar nela é pensar neste sonho que me alenta. É lutar por ele. Nunca pensei minha terra ou sobre ela de modo piegas. Jamais a pensei como sendo superior ou inferior a outras terras. A terra da gente é sua geografia, sua ecologia, seus rios, seus minerais, seus animais, seus pássaros, seus campos, suas colinas, seus desertos, mas é também o que mulheres e homens fazemos dela. Como organizamos sua produção, como fazemos sua História, sendo por ela feitos e refeitos, como instituimos sua educação, como criamos sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A terra da gente envolve também o processo de luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha terra não é afinal uma abstração

(Paulo Freire, 2019, p. 45).

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de caráter teórico-prático, que se insere no âmbito do ensino de arte, em consonância aos preceitos da Educação Decolonial e Freireana. A investigação ocorreu na Escola Municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental Isabel Lupianhes Romera Ryan e teve como objetivo desenvolver material artístico pedagógico direcionado a comunidade escolar. A motivação dessa busca perpassou pelas observações iniciais no contexto escolar e na análise a respeito da história e atualidade do município de Francisco Morato, SP, local em que a escola está localizada. A partir dessa conjectura foi destacado o caráter histórico enquanto cidade dormitório do município e a influência desse fator com a falta de pertencimento e de reconhecimentos culturais e artísticos. Questão que ao longo de abordagens pedagógicas do contexto escolar influenciam estudantes a enxergar o meio, que são provenientes. Desse modo, a pesquisa percorreu na construção de estratégias artístico-pedagógicas que problematizassem a realidade da comunidade escolar e desenvolvesse proposições para ressignificar a forma que a comunidade escolar é compreendida. A fundamentação teórica principal são as reflexões acerca do grupo de trabalho modernidade, colonialidade e das perspectivas freireanas de aprendizagem. Além disso, também foi baseado subsídios no conceito de arte educação baseada na comunidade. Como metodologia, a base inicial é a etnografia, que propicia subsídios as primeiras observações do contexto escolar pesquisado. Na segunda etapa da pesquisa, com vistas a possibilitar a participação da comunidade escolar, utilizou-se o recurso dos grupos focais. Ao longo dos encontros foram elaborados diálogos com representantes da comunidade que já foram estudantes ou tem algum vínculo com a escola, bem como com estudantes matriculados. Os encontros provocaram reflexões a respeito da compreensão do que caracteriza uma comunidade, as potencialidades e desafios do presente contexto e pluralidade artístico-cultural produzida no local. Por fim, na última etapa do trabalho, a partir das informações obtidas no grupo focal, foi desenvolvido material artístico pedagógico. Os resultados da pesquisa possibilitou processo de construção, aplicação e reflexão dos participantes da pesquisa, configurou vetores de aprendizagem emancipadora que contribuam a disciplina de arte no contexto escolar e da relação da comunidade escolar com o seu meio.

Palavras chave: comunidade escolar; ensino de arte; educação libertadora.

Abstract

This work presents results of theoretical-practical research, which falls within the scope of art teaching, in line with the precepts of Decolonial and Freirean Education. The investigation took place at the Municipal School of the early years of Elementary School Isabel Lupianhes Romera Ryan and aimed to develop artistic pedagogical material aimed at the school community. The motivation for this search permeated the initial observations in the school context and the analysis regarding the history and current affairs of the municipality of Francisco Morato – SP, where the school is located. From this conjecture, the historical character as a dormitory city of the municipality and the influence of this factor with the lack of belonging and cultural and artistic recognition were highlighted. An issue that throughout pedagogical approaches to the school context influences students to see the environment they come from. In this way, the research focused on the construction of artistic-pedagogical strategies that problematized the reality of the school community and developed propositions to give new meaning to the way in which the school community is understood. The main theoretical foundation is reflections on the working group modernity, coloniality and Freirean perspectives on learning. Furthermore, grants were also based on the concept of community-based art education. As a methodology, the initial basis is ethnography, which provides support for the first observations of the researched school context. In the second stage of the research, with a view to enabling the participation of the school community, focus groups were used. Throughout the meetings, dialogues were held with representatives of the community who were once students or have some connection with the school, as well as with enrolled students. The meetings provoked reflections regarding the understanding of what characterizes a community, the potentialities and challenges of the present context and the artistic-cultural plurality produced in the place. Finally, in the last stage of the work, based on the information obtained in the focus group, artistic pedagogical material was developed. The research results enabled the process of construction, application and reflection of the research participants, configuring vectors of emancipatory learning that contribute to the discipline of art in the school context and the relationship between the school community and its environment.

Keywords: school community; art teaching; liberating education.

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación teórico-práctica, que se encuadra en el ámbito de la enseñanza del arte, en consonancia con los preceptos de la Educación Decolonial y Freireana. La investigación se desarrolló en la Escuela Municipal de los primeros años de la Escuela Primaria Isabel Lupianhes Romera Ryan y tuvo como objetivo elaborar material artístico pedagógico dirigido a la comunidad escolar. La motivación de esta búsqueda permeó las observaciones iniciales en el contexto escolar y el análisis sobre la historia y actualidad del municipio de Francisco Morato – SP, donde está ubicada la escuela. A partir de esta conjetura se destacó el carácter histórico como ciudad dormitorio del municipio y la influencia de este factor con la falta de pertenencia y reconocimiento cultural y artístico. Cuestión que a lo largo de los enfoques pedagógicos del contexto escolar influye en que los estudiantes vean el entorno del que provienen. De esta manera, la investigación se centró en la construcción de estrategias artístico-pedagógicas que problematizaron la realidad de la comunidad escolar y desarrollaron propuestas para resignificar la forma en que se entiende la comunidad escolar. El principal sustento teórico son las reflexiones del grupo de trabajo sobre la modernidad, la colonialidad y las perspectivas freireanas sobre el aprendizaje. Además, las subvenciones también se basaron en el concepto de educación artística comunitaria. Como metodología, la base inicial es la etnografía, que brinda apoyo a las primeras observaciones del contexto escolar investigado. En la segunda etapa de la investigación, con el objetivo de posibilitar la participación de la comunidad escolar, se utilizaron grupos focales. A lo largo de las reuniones se sostuvieron diálogos con representantes de la comunidad que alguna vez fueron estudiantes o tienen algún vínculo con la escuela, así como con estudiantes matriculados. Los encuentros provocaron reflexiones sobre la comprensión de lo que caracteriza a una comunidad, las potencialidades y desafíos del contexto actual y la pluralidad artístico-cultural que se produce en el lugar. Finalmente, en la última etapa del trabajo, a partir de la información obtenida en el grupo focal, se desarrolló material pedagógico artístico. Los resultados de la investigación posibilitaron el proceso de construcción, aplicación y reflexión de los participantes de la investigación, configurando vectores de aprendizaje emancipador que contribuyen a la disciplina del arte en el contexto escolar y a la relación entre la comunidad escolar y su entorno.

Palabras clave: comunidad escolar; enseñanza del arte; educación liberadora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - E. M. Brigadeiro Roberto Brandini	15
Figura 2 Escola Estadual Professor Rogério Levorin eFigura 3- ETEC de Francisco Morato	15
Figura 4- <i>Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan</i>	18
Figura 5-Escola Estadual Pedro Paulo de Aguiar	52
Figura 6-Dona Sandra, 2022.	55
Figura 7 e Figura 8- Montagem exposição de zines na E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan.	74
Figura 9-Planejamento da personagem do material educativo.....	76
Figura 10- Planejamento do segundo personagem do material.	77
Figura 11-Planejamento do terceiro personagem que irá compor o material educativo.....	78
Figura 12- Rosana Paulino, Série Jatobá, 2019.	79
Figura 13- Crânio, os índios somos nós, 2016.	80
Figura 14- Ivan Cruz, Série Brincadeiras, 1990.....	81
Figura 15- Candido Portinari, Os retirantes, 1944.	82
Figura 16- Candido Portinari, Meninos brincando, 1955.....	83
Figura 17- Sidney Amaral, Mãe preta ou fúria de lansa, 2014.	84
Figura 18-Daiara Tukano, Selva mãe do rio menino, 2020.....	84
Figura 19- Minhau, Sem título, 2013.	85
Figura 20 - Confeção do material	87
Figura 21-Confeção do Material.	88
Figura 22- Confeção do material	91
Figura 23-Confeção material Tudooh	92
Figura 24- Aplicação do material Tudooh	95
Figura 25- encerramento da aplicação Tudooh	97
Figura 26- Projeto de Arte na E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan.	102

SUMÁRIO

1 Introdução	13
2 O mundo a ser lido, a partir do contexto do Ensino de Arte em uma comunidade escolar.....	25
2.1 Espaços paradoxais: diálogos possíveis entre educação e comunidade no contexto escolar	30
2.2 Ensino de arte na escola pública: perturbamentos a partir dos processos de escuta e reflexão.....	37
3 Processos <i>dodicientes</i> e diálogos na Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan	46
3.1 Percepções Adjacentes sobre a própria comunidade escolar: olhares de fora	48
3.2 Olhares de dentro da escola: enxergamos nosso meio?	57
4 Construção de material artístico pedagógico a partir da Criatividade Coletiva	69
4.1 O partir de nós para nós, na prática docente	70
4.2 Construindo processos <i>dodicientes</i> por meio do <i>Tudooh</i>	78
5 “TUDO OH”: Perturbamento do familiar na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan	90
5.1 A Aplicação	90
5.2 Releitura de mundo: novas maneiras de ver nosso território	98
6 Considerações Finais	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	108
Apêndice - A – Grupos Focais	108
APÊNDICE- B – Material “Tudooh” que produzimos é conhecimento. ...	138
APÊNDICE C	151

1 Introdução

A construção da presente Dissertação de Mestrado do Programa Prof-Artes, vinculada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, esteve ao longo de sua estruturação correlacionada à minha trajetória na área da Educação, enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio e, nos dias atuais, como Professor de Arte na Rede Municipal de Educação, no município Francisco Morato-SP. Tal como o título da presente pesquisa, compreendemos que a base do trabalho apresentado perpassou pela reflexão acerca do espaço de uma comunidade escolar do município de Francisco Morato, viabilizada por meio do diálogo. Desta feita, a partir desse espaço com amplo potencial dialógico foi possível contextualizar e se debruçar sobre diferentes metodologias ao ensino de arte.

Como ponto de partida contextualizamos em breve histórico a cidade de Francisco Morato-SP. A cidade localiza-se na região norte-nordeste da região metropolitana de São Paulo. Hodiernamente contém, a partir dos dados advindos do IBGE (2019), n=165.139 habitantes. Consagradamente a cidade é conhecida por contribuir com o desenvolvimento da linha férrea railway, em projetos de otimização do trajeto da linha férrea que vinha de Santos-SP até Jundiaí-SP, em meados dos anos de 1860. Estruturou-se como alojamento dos trabalhadores da linha férrea supramencionada, a fazenda Belém, forma que possibilitou ao município a emancipar em 1965, que por sua vez ordena o município de Francisco Morato, como observado ao longo da pesquisa, com raízes proletárias.

Pelo exposto, em diálogo ao proletariado, a localidade caracteriza-se como uma cidade dormitório. Parafraseando Maria Cecília Caiado (2005) esse conceito é atribuído a cidades que tiveram seu crescimento populacional de maneira não planejada, devido à migração de pessoas de diversos estados brasileiros para a capital do

estado de São Paulo, em busca de oportunidades de emprego. A dificuldade de instalação próximo à capital São Paulo corroborou com a ação dos trabalhadores na busca por alternativas para residir em distância minimamente viável ao seu local de trabalho, já que o custo de vida nesse espaço é elevado, Francisco Morato-SP devido ao seu valor acessível de moradia, se tornou uma alternativa para a lógica em dirimir custos. A prática contribuiu com que houvesse dificuldades ao desenvolvimento estrutural local, no qual tanto a concentração de renda quanto o tempo que moradores despendem no local, não ocorreram de maneira plena, visto que a maior parte do tempo os munícipes encontravam-se em trânsito ou no trabalho, na capital.

É acerca da presente premissa que o município de Francisco Morato se desenvolveu. Local perimetral de São Paulo que carrega desde seu início característica proletária e periférica social, composta por pessoas que buscam novas oportunidades de ascensão em São Paulo- encontram os desafios da realidade da capital paulista e vislumbram em cidades dormitórios, como Francisco Morato, um refúgio.

Para além dessa perspectiva acerca do espaço de Francisco Morato, acreditamos que problemas estruturais e sua própria caracterização, enquanto município dormitório, construiu uma percepção diferente em relação ao espaço em que os moradores vivem, entendemos, por exemplo, que o pouco tempo vivido em sua residência pode ter contribuído à dificuldade de pertencimento ao local e um viés fatalista sobre os conhecimentos e cultura produzidos nesse espaço, não sendo levado em consideração à pluralidade cultural e as potencialidades dos moradores da cidade.

Na perspectiva do contexto histórico do local que, assim como a maioria dos estudantes periféricos paulistas, passei onze anos em escolas públicas municipais e estaduais. Nesse período, os anos iniciais do Ensino Fundamental da minha aprendizagem ocorreram na Escola Municipal Brigadeiro Roberto Brandini (figura 1).

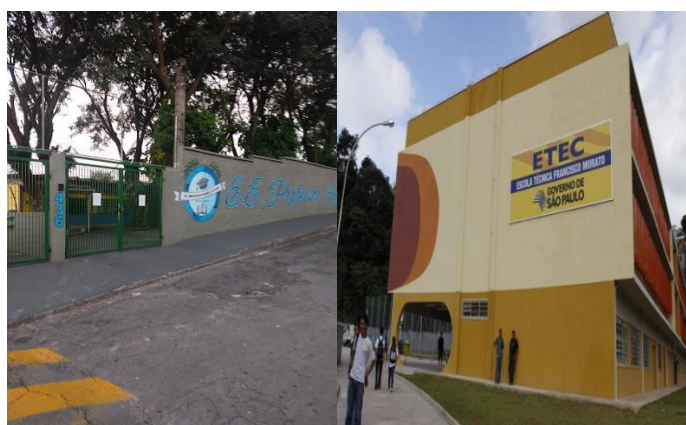
Figura 1 - E. M. Brigadeiro Roberto Brandini



Fonte: autor (2023).

Já na Escola Estadual Professor Rogério Levorin (figura 2), nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, concomitante a finalização deste ciclo, entre os anos de 2012 e 2013, no curso técnico em Administração na ETEC de Francisco Morato (figura 3).

Figura 2 Escola Estadual Professor Rogério Levorin e Figura 3- ETEC de Francisco Morato



Fonte: Google Earth (2023).

Destacamos essa questão na introdução da pesquisa como premissa inicial devido às diversas ações desenvolvidas por professores desses espaços educacionais, que em sua prática profissional relacionaram sua abordagem educativa

à realidade municipal, desenvolveram preceitos que dialogaram com elementos da Educação Popular.

A Educação Popular, delineada nesta pesquisa, foi alcunhada por educadores progressistas da América, que partem da compreensão da educação como instrumento de libertação das classes sociais, historicamente oprimidas.

João Colares Mota Neto (2016) elucida que a Educação Popular é uma combinação de conjunto de pensamentos intelectuais aliado a um movimento em prol de ações, que contribuam com novas visões de mundo às camadas populares. Destacamos Carlos Rodrigues Brandão (2015) e Paulo Freire (2014) como cientistas renomados, que refletem tal conceito no Brasil. Seus estudos e práticas sociais, como alfabetização de adultos da zona rural, perpassam pela valorização do conhecimento prévio e tácito, que as comunidades contêm e que, historicamente, são negadas. Paulo Freire (2014) apresenta a Educação Libertadora como a educação que tenha como parte da construção a cultura e a participação do povo.

[...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (2014, p. 94).

Tal como destrinchado ao longo da pesquisa, a Educação Popular compreende que a ideia de educação, em seu início, teve como primazia a relação entre pessoas como uma troca e construção coletiva de conhecimentos por parte da relação entre comunidades. Essa concepção de aprendizagem foi subvertida pela lógica colonialista que geraram opressões históricas por meio da colonialidade e, por conseguinte, a subversão dos objetivos da educação na construção dos primeiros espaços escolares. Contudo, apesar de tantas iniciativas contra as classes oprimidas, a Educação Popular almeja desenvolver ressignificações para a construção de utopias em prol do povo. Desse modo, para Freire (2021) a Educação Popular é a educação voltada, criada e compreendida pelo povo.

[...] A Educação Popular está relacionada em um primeiro momento, com a Educação das classes populares. Portanto, tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, “educação dos pobres”. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com a educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos (2021, p. 207).

É imperioso afirmar, desse modo, que a Educação Popular faz parte de todo o processo educativo que visa contribuir à emancipação de indivíduos, que historicamente sofrem a herança colonialista geradora da desigualdade de classes comum em contextos periféricos, como o Brasil.

Mesmo sendo oriunda de contextos não institucionalizados de aprendizagem em sua essência, Freire (2021) aponta que dentro do ambiente escolar é possível desenvolver a Educação Popular, basta que o compromisso político dos educadores esteja envolto dessa prática.

A partir disso, compreendemos que há um diálogo entre os princípios da Educação Popular com as iniciativas dos professores atuantes nas escolas destacadas, pois sua prática educativa contribuiu significativamente para a relação positiva com o contexto escolar e o apreço pela educação que desenvolvi ao longo do meu crescimento, elementos que influenciaram a escolha de carreira, como professor de Arte.

As ações desses educadores e educadoras se deram em contexto adverso, comum as periferias brasileiras, que sofrem com análises simplistas e fatalistas sobre a educação, todavia que por meio de planos de aula que almejavam emancipar estudantes, com relação direta entre o conteúdo programático das disciplinas que ministravam com a realidade de estudantes, seus anseios, interesses e conhecimentos como um todo, a partir de uma perspectiva problematizadora, contribuíram à amplitude de percepções por diversos estudantes, bem como a importância da educação reflexiva sobre o meio que estão inseridos.

As buscas pela educação que emancipa estudantes, tal como é apresentado na história de vida de Paulo Freire, estiveram presentes na essência de diversas abordagens dos professores que buscavam correlacionar seu conteúdo com a realidade em que os estudantes estavam condicionados, nesta dissertação direciona-se às escolas do município de Francisco Morato-SP, *lócus* empírico da pesquisa. Desse modo, entendemos que tais atitudes foram sementes que floresceram à perspectiva educacional, que hoje na docência percebe-se tal forma de pensar a educação como necessária às realidades periféricas do país.

A presente contextualização que aborda breve excerto sobre a realidade municipal *lócus* da pesquisa e experiências discentes aqui mencionadas, fundamentam motivações da presente pesquisa, pois as heranças dessas práticas

voltadas à Educação Popular inspiram a prática docente deste pesquisador, enquanto professor de Arte na Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan, espaço em que a pesquisa foi desenvolvida (figura 4).

Figura 4- Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan



Fonte: autor (2023).

A Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan faz parte da rede municipal, sendo composta por 938 alunos matriculados¹, no qual atende estudantes do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, divididos entre o período matutino e vespertino.

No passado o espaço em que hoje localiza-se a escola era um sítio e em 2003 foi doada para a construção escolar. Sendo a senhora Isabel Lupianhes a proprietária e doadora do espaço, foi homenageada como patrona da escola, que herdou seu nome.

Assim como na realidade de diversos bairros, no município *lócus* da pesquisa, o público da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan é composto por pessoas provenientes de camadas populares. A comunidade escolar é constituída por famílias que vislumbram, naquele espaço, um caminho natural de seus filhos para iniciar seu processo de aprendizagem.

Ao longo das observações docentes, é notório, assim como apresentado na historização municipal, o estigma de não pertencimento à comunidade escolar, comprovado empiricamente ao longo das reflexões propostas em sala de aula. Seja

¹Dados extraídos da plataforma Qedu.

por meio de comentários depreciativos sobre o local onde residem e/ou o não reconhecimento da produção cultural, enquanto potencial presente naquele espaço.

A preposição de que a comunidade escolar não é boa esteve presente em diversos comentários em sala de aula. Aliado a essa questão, a ideia subestimada e simplista sobre o ensino de arte também é presente em comentários que resumiam a aula de arte em produzir cópias e a expectativa de reprodução de elementos estereotipados em datas comemorativas.

Por conseguinte, enquanto conceito da fundamentação teórica, tanto para contribuir com observações iniciais na pesquisa quanto para possibilitar outras e ampliadas reflexões sobre a arte no cotidiano escolar, utilizamos como base dos planejamentos da aula e ao longo do desenvolvimento da pesquisa as premissas decoloniais de aprendizagem.

Na fundamentação da presente dissertação, é possível perceber que a Decolonialidade é um conceito refletido por diversos pensadores nos anos de 1980, que participaram nos anos 2000 a rede modernidade/colonialidade. Um coletivo de pensadores que ponderou sobre as mazelas do colonialismo durante e após a sua aplicação. Destacamos, nesta pesquisa, pensadores como Katherine Walsh (2005), Enrique Dussel (2008), Aníbal Quijano (2010) e Nelson Maldonado Torres (2022), assim como também pensadores que contribuíram com tais reflexões como Boaventura de Sousa Santos (2010), Adolfo Albán Achinte (2023) e Flavia Bastos (2010).

Nas reflexões de Walsh (2005) a colonialidade é a ferramenta que implica o processo de desumanização, que as classes subalternizadas enfrentam ao longo da história, dessa forma, a Decolonialidade perpassa por medidas que almejam visibilizar a luta desses povos, em busca da superação dos paradigmas impostos pelas classes dominantes oriundas do colonialismo, uma vez que ambicionam a estruturação social e a compreensão dos povos oprimidos acerca da necessidade de mudança do meio em que são provenientes. Essa reflexão dialoga com o pensamento de Quijano (2010) e Dussel (2008).

Quijano (2010) contribui com a percepção de eurocentrismo em que é elucidado a naturalização da hegemonia das referências europeias, enquanto produtora de conhecimento e detentora natural do globo, manipula o trabalho e seus produtos, a natureza e os seus recursos de produção e materiais, bem como a

autoridade juntamente com seus instrumentos de coerção. Desse modo é desenvolvido o monopólio do poder em todas as instâncias do eurocentrismo.

Desta feita, o autor reflete as estratégias que o preceito do eurocentrismo utilizou para construir a naturalização da dicotomia entre aqueles que contêm o poder e aqueles que são oprimidos sociais. Para elucidar, o autor destaca as invenções que a cultura eurocêntrica aplicou (e ainda o faz) na humanidade. Destacamos, por exemplo, como o fenótipo enquanto fator determinante de diferença em relação àqueles que foram oprimidos por meio da construção da noção de raça.

Da América. Acrescentou-se o fenótipo. [...] a força de trabalho e o fenótipo não são atributos biológicos diferenciais. A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz não tem nenhuma consequência na história do indivíduo é certamente menos ainda nas suas capacidades históricas. E do mesmo modo, ser trabalhador “manual” ou “intelectual” não tem relação com a estrutura biológica. Por outras palavras, o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a “natureza”. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais. Da mesma maneira, a “naturalização” das categorias sociais que dão conta do lugar desses elementos no poder, é um produto histórico-social vazio (Quijano, 2010, p.119).

Salientamos que as contribuições do autor, fundamentam a utilização de conceitos como “raça” para delimitar estruturas opressoras de poder.

As ações impostas pelo mundo colonial resultaram na construção do imaginário, que valorizou durante a modernidade e colonialidade a hipótese de superioridade das práticas europeias em relação a conhecimentos produzidos na América. O desenvolvimento é apontado, para Dussel (2008), como mito da modernidade, em que é naturalizada a ideia de opressão, desde 1492, de um povo dito moderno e superior em detrimento ao povo considerado por eles inferiores ou bárbaros.

Em diálogo com as reflexões de Quijano (2010) e Dussel (2008) há reflexões basilares na colonialidade do ser, a partir do trabalho de Maldonado Torres (2022). Se por um lado são levantadas estruturas que condicionaram a colonialidade, Maldonado reflete sobre o aspecto da escravidão e a negação do ser caracterizado como detentor de história.

A reflexão dos autores são elementos basilares à construção da problemática da pesquisa, pois em primeira análise os autores expõem alicerces da colonialidade, que são usados até hoje no processo de desigualdades, tal como o racismo.

Para além, o estudo dos respectivos autores em diálogo com outros pensadores, concomitantemente fundamentam nossas reflexões sobre mudanças nessas estruturas. Voltamos a destacar Dussel (2004), a partir do axioma de transmodernidade como elemento possível à mudança radical das ideias da modernidade/colonialidade impostas ao povo.

Em diálogo com essa questão, a pesquisa, em paralelo, busca a contribuição de Boaventura Sousa Santos (2010), a partir do conceito da ecologia de saberes e a noção pós-abissal do mundo. Fundamentação que apresenta a divisão abissal de mundo a partir da compreensão de barreira Norte e Sul, no qual o norte é tido como espaço dos privilegiados e o sul dos oprimidos sociais. A compreensão pós-abissal do mundo apresenta a possibilidade decolonial de valorizar as epístemes dos povos do sul global, para que coabitem com conhecimentos presentes no Norte, formula a ideia da Ecologia de Saberes. Desse modo, com aproximações de Dussel (2004) sobre a valorização epistêmica do povo, como dispositivo decolonial.

Tanto no aspecto de construção do pensamento da colonialidade, quanto das possibilidades não fatalistas em sala de aula, os respectivos autores contribuíram à construção teórica do panorama que historicamente foram impostas às classes oprimidas e refletem até os dias atuais. Sobretudo ao ambiente em que a presente pesquisa ocorreu no âmbito escolar e do ensino de arte, nesse contexto.

Para estabelecer tal conexão, fundamentamos as premissas iniciais de Achinte (2023), no qual o autor chileno apresenta a reflexão de como o conceito artístico na colonialidade foi subvertido como exclusividade da cultura eurocêntrica.

A concepção de arte contribui à reflexão de como essa área de conhecimento pode ser exposta dentro do contexto escolar, em perspectiva de Decolonialidade. Entendemos que tal processo pode ser construído a partir da compreensão que conhecimentos das comunidades periféricas devam ser encarados como epísteme. Em diálogos com os autores da modernidade/colonialidade e de pensadores que refletem de maneira decolonial o processo epistêmico das comunidades populares, utilizou-se como elemento basilar da pesquisa, o trabalho de Flávia Bastos (2010) para traçar o caminho entre as questões decoloniais e o ensino de arte, a partir do perturbamento do familiar. Essa alcunha representa destacar sobre conhecimentos desenvolvidos nas comunidades periféricas, que são observados com naturalidade pela comunidade, que são invisibilizadas pelo caráter “corriqueiro”. Compreendemos,

assim, que os objetivos da pesquisa também caminham em direção a evidenciar conhecimentos desenvolvidos na comunidade escolar da E.M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

As contribuições dos autores supramencionados trazem a reflexão de como as práticas colonialistas subverteram as potencialidades das comunidades periféricas ao longo da história.

Além da colonização física dos espaços, as práticas desumanizantes presentes na escravidão e na concepção de superioridade entre uma cultura sobre a outra, buscou esconder o caráter epistêmico que povos africanos, originários das terras ou herdeiros desses povos produzem. Nesta medida, a proposta da Decolonialidade é ressignificar a forma que as classes privilegiadas naturalizaram as narrativas de desigualdade ocorridas ao longo do processo de colonização. Assim, compreendemos que relacionar o conceito de Decolonialidade com a realidade do município *lócus* da pesquisa é algo pertinente, uma vez que assim como no aspecto macro da colonialidade, podemos perceber que os desafios dos povos oriundos da colonização são os mesmos problemas locais da cidade, pois desde problemas estruturais quanto a não compreensão plena do potencial cultural de seu povo, o município é espaço composto por herdeiros provenientes dessas desigualdades da modernidade. Tais reflexões a respeito dessa relação também estarão no cerne da presente pesquisa, no capítulo inicial.

Tendo em consideração tal premissa, ao longo das observações em sala de aula enquanto minha prática docente e prática pesquisadora, entendemos que um caminho viável à aula de arte, em uma perspectiva decolonial, é abordar de maneira consciente e não estereotipada a cultura indígena brasileira, a cultura africana e Afro-brasileira, bem como as produções culturais periféricas contemporâneas, à saber, a Arte Urbana e o movimento *Hip-Hop*.

Vale destacar que, mesmo fundamentando as aulas na hipótese da construção de aprendizagens contra hegemônicas que a Decolonialidade subsidia, a percepção é destinada a aprendizagem que reflete sobre as estruturas opressoras impostas, como paradigmas na sociedade e que almeja traçar estratégias que rompam com abordagens desse viés, desenvolvendo, assim, a percepção emancipadora de conhecimento. Haja vista que a dificuldade de correlacionar esse capital artístico/cultural com o espaço em que vivem ainda se faz perceptível em

algumas atitudes dos estudantes. Na coleta de dados, após as observações ocorridas ao longo dos procedimentos metodológicos, pensamos em desenvolver estratégias que contribuíssem à criação de um dispositivo que destacasse a produção de conhecimento cultural na comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, que contribuíssem com a aprendizagem em arte de maneira emancipadora.

Isto posto, após as observações iniciais, desenvolvemos o seguinte problema de pesquisa: como desenvolver um material artístico pedagógico criado e destinado à comunidade escolar da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan?

Com a problemática de pesquisa definida, a investigação que é apresentada ao longo da dissertação, caracterizou seu objetivo geral em desenvolver abordagem pedagógica, por meio do material de apoio para educandos, a partir das vivências dos mesmos, que evidenciam abordagens decoloniais no destaque da cultura produzida na comunidade escolar na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

O objetivo foi desmembrado em alguns pontos específicos, tais como:

(i) identificar as percepções iniciais acerca de um ensino de arte, que seja decolonial, a partir do diálogo com representantes da comunidade escolar;

(ii) observar quais reflexões são possíveis, a partir do contato com educandos, pela abordagem inicialmente em Artes Visuais, com foco na evidenciação da produção artístico/cultural da comunidade escolar e, por fim;

(iii) suscitar proposições a partir dos elementos obtidos ao longo da pesquisa que inter cruzam as vivências dos representantes da comunidade escolar, com possíveis abordagens de ensino em arte, que se converta em material artístico pedagógico.

Como premissa metodológica qualitativa, optamos por fundamentar nos trabalhos da etnografia, a partir dos estudos de Florence Weber (2009) baseada no “*observar*”, “*escutar*” e o “*estar com*”. Ao organizar a sistematização dos representantes da comunidade escolar, sendo eles estudantes e moradores do entorno escolar, compreendemos a necessidade de utilizar como ferramenta de pesquisa, nos procedimentos metodológicos, o *grupo focal*.

A partir dos estudos de Maria Cecília Minayo (2014), os grupos focais são compostos por participantes da pesquisa, que a partir do diálogo desenvolvido, apresentam contribuições. Para além, a autora destaca que o grupo focal pode ser observado como ferramenta que subsidia a metodologia etnográfica. Pelo exposto, a

partir das observações dentro do contexto escolar aliado à utilização do grupo focal, composto por representantes da comunidade escolar, concretizou-se a construção do material artístico/pedagógico, resultado da presente pesquisa.

O nome do material foi escolhido, a partir de experiência nostálgica, presente no contexto escolar enquanto professor, ao observar estudantes ao longo da aula constatou-se que eles possuem o hábito de brincar com material em formato de cartas de papelão, que tradicionalmente são chamados de *card's*. O fato curioso dessa prática, enquanto um processo educativo, é que diferente do meu tempo enquanto estudante, os alunos não dizem a palavra jo-ken-po², os estudantes gritavam “*Tudooh*”, dessa forma, por ouvir essa frase durante várias vezes no cotidiano laboral, percebemos que tal título poderia ser uma simbologia interessante na elaboração do material que tem como premissa evidenciar a identidade dos estudantes, assim como a proposta freireana de valorização do conhecimento tácito, como ponto principal de desenvolvimento.

Nesta esteira, destacamos como delimitação do tema da pesquisa que aqui apresentou-se como reflexões, a partir de material artístico pedagógico, voltado a comunidade escolar da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan e elaborada por ela mesma, no fazer dialógico entre escola e comunidade, por meio do ensino de arte.

² A definição original é Jan-Ken-Po. Um jogo popular no Japão que serve para resolver pequenos conflitos.

2 O mundo a ser lido, a partir do contexto do Ensino de Arte em uma comunidade escolar

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Paulo Freire (2021, p.36).

Durante o processo de observação inicial da investigação, consideramos que um caminho possível para o início da pesquisa seria observar o cotidiano escolar da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan, instituição pública que atende o público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Educação do município Francisco Morato, SP. Todavia, doravante reflexões ocorridas ao longo dos dias inserido na comunidade, foram suscitadas a necessidade de analisar o panorama macro do grupo que compõe a comunidade escolar e os reflexos que essa realidade implica no processo de aprendizagens dos estudantes. Para concretizar tal questão, acreditamos que o caminho viável seria buscar compreender a formação da comunidade, iniciado por dados estatísticos, sua formação histórica e desdobramentos sociais que culminaram na realidade contemporânea do município.

A partir das reflexões empreendidas, sobre a realidade do município *lócus* de pesquisa, percebemos que a cidade dialoga com as vivências de municípios periféricos do Brasil, que tiveram seu desenvolvimento pensado em prol de investimentos como linhas férreas ou por se localizarem próximos a grandes centros, sem que houvesse planejamento a médio e/ou longo prazo de desenvolvimento.

A origem da cidade foi pautada a partir da necessidade da construção de ferrovias, em meados dos anos de 1860. No Brasil essa inovação tecnológica à época mudou o perfil econômico e logístico de diversas cidades do país. Sobre isso, Agnaldo Vidali, pontua que:

Para o Brasil, que era dependente de produtos industrializados e de conhecimento técnico – científico as ferrovias se instalaram com a função de auxiliar no escoamento de matérias primas e a chegada de produtos importados, principalmente na Europa. Considerando as dimensões geográficas do Brasil, as ferrovias assumiram uma importância extraordinária (Vidali, 2019, p.22).

Apesar da premissa de desenvolvimento econômico apresentado nas análises das construções realizadas em volta das rodovias, à característica de abrigo aos trabalhadores na fazenda Belém³ pode ser considerada o primórdio do que o município viria a ser no século XX, um local de acolhida de trabalhadores e pessoas em busca de domicílios condizentes com a realidade econômica das camadas populares do país, naquele período.

A partir de 1970, Francisco Morato passa atender uma nova demanda estipulada pela Grande São Paulo. Tanto que passa ocupar a função de cidade para abrigar pessoas que trabalham nas indústrias ou não possuem condições de pagar altos aluguéis na região metropolitana de São Paulo. [...] a cidade apresentou-se como modelo de periferização próximo a região metropolitana de São Paulo (Vidali, 2019, p. 43).

Desta feita, ponderamos que com o processo de migração de várias pessoas do país para o estado de São Paulo, a oferta de empregos na capital paulista e o custo acessível de moradia na região construiu a principal característica atribuída ao município, seu caráter de cidade dormitório.

O conceito “cidade dormitório” é a alcunha dada a municípios que desde meados de 1970 no Brasil sofrem com os processos de periferização, sendo situada à margem dos grandes centros e ocupados pela população que não detém recursos para residirem na capital do estado, geralmente local de maior concentração financeira, próximo ao seu local de trabalho.

Maria de Lourdes Jardim e Tânia M. Barcellos (2005) apresentam que o termo cidade dormitório costuma ser relacionado a características de baixo dinamismo econômico, elevado crescimento populacional que é proveniente, explana fenômenos de expansão urbana com assentamentos precários de população de baixa renda. Portanto, a partir dessa premissa, subsidiamos nossa reflexão em Maria Cecília Caiado, à saber:

A segregação socioespacial dos segmentos populacionais de menor poder político e econômico, em áreas específicas do território intrametropolitano, – onde o acesso à moradia, à infra-estrutura urbana e aos serviços básicos é restrito, muitas vezes implicando grandes deslocamentos diários para o atendimento das demandas por trabalho, educação, saúde, etc. – constitui a principal faceta espacial da exclusão social a que estão submetidos esses segmentos populacionais (Caiado, 2005, p.56).

³ Fazenda Belém era o nome dado à região em que foi construída a ferrovia que mais tarde se tornaria o espaço geográfico do município de Francisco Morato-SP.

Por conseguinte, ao refletir a respeito do trabalho das autoras, é possível inferir que em diversos contextos brasileiros o processo de expansão dos grandes centros econômicos acarretou processos de segregação socioespacial, em que os moradores das regiões periféricas são condicionados a frequentar os centros econômicos - com dificuldade de locomoção devido à grande distância – apenas no momento de execução da sua força de trabalho, que em suma é mal remunerada. Logo, o trabalhador que transita nesse espaço cotidianamente, por questões econômicas e de pertencimento, é constrangido a frequentar nos seus momentos de lazer outros espaços, que não estejam nos centros econômicos.

A partir disso, acreditamos que o principal prejuízo dessa estratégia segregadora está na falta de pertencimento de cidadãos periféricos, que não conseguem frequentar no momento de lazer o espaço em que trabalha e nem sempre conseguem se identificar com o espaço periférico em que reside, gera, assim, falta de pertencimento mútua entre o local que mora e o local que vende sua força de trabalho.

Desta feita, o histórico “dormitório” do município aliado ao processo de marginalização social, acarretaram impactos negativos que influenciaram na forma em que a comunidade enxerga a sua produção de conhecimento. Aspecto esse que pode ser observado ao analisar o cotidiano das comunidades periféricas do Estado de São Paulo, em que diversos desafios comuns dialogam com sua realidade. No contexto do município de pesquisa, especificamente, uma das características enquanto cidade dormitório é o alto crescimento populacional, no qual o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, de 2022, por exemplo, é apontado que a população chegou a $n=165.139$ pessoas, esse número representa aumento populacional de 6,91% em comparação ao censo de 2010.

Outro dado para reflexão sobre a história e a atualidade de Francisco Morato é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M), também analisado pelo IBGE no ano 2010. Ao observar os dados, podemos perceber que o IDH da cidade atualmente atinge o valor 0,703, sendo considerado com desenvolvimento médio nos parâmetros do Brasil. Ao relacionar tal questão com a educação - um dos critérios para a composição do IDH - podem ser evidenciado dados referentes à estrutura das instituições educacionais, no qual atualmente, contém em sua região 49 escolas

municipais e atende em média $n=13.500$ estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Já em relação a índices medidores de desempenho na educação, ao analisar as informações fornecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, de 2021, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a rede pública municipal de Educação atingiu a nota 5,7, sendo 6,0 a meta municipal a ser alcançada, no ano de 2023.

Apesar de números não tão inferiores a média do país⁴ enquanto se trata de avaliações convencionais da Educação do Brasil, por meio das observações desenvolvidas ao longo da pesquisa, é possível conjecturar que tais impactos historicamente negativos da comunidade pesquisada sobre o próprio meio em relação a sua produção de conhecimento – questão suleadora⁵ da presente pesquisa - superam o resultado de avaliações quantitativas, pois as mesmas adotam critérios que não necessariamente refletem os desafios da comunidade escolar pesquisada. A questão pode ser observada ao analisarmos os critérios que fundamentam o Ideb, tal como é apresentado.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (Brasil, 2021).

Haja vista do caráter formal institucional presente no escopo de avaliações brasileiras, como o Ideb, compreendemos que a realidade do cotidiano escolar das escolas municipais de periferias do Estado de São Paulo, apresentam desafios que vão além da avaliação quantitativa de componentes de língua Portuguesa e Matemática ou a respeito da promoção de estudantes para séries de aprendizagem. Na perspectiva de Roberto da Silva e Luiz Sato (2019),

⁴ No ano de 2021 a média das escolas brasileiras no IDEB atingiu a média 5,9.

⁵ Elemento apresentado por Paulo Freire (2020) a respeito da compreensão de mundo de maneira opostas aos padrões estabelecidos pelo norte global, para emancipar os indivíduos o autor compreende que é necessário traçar caminhos que partam do local do povo, logo, ao invés de nortear, é estabelecido a noção de sulear.

Entendemos que limitar-se a avaliar as funções didáticas pedagógicas da escola pública brasileira e aferição de competências lógico filosóficas e lógico matemáticas não faz justiça ao esforço histórico do país para a universalização da educação escolar, não revela a centralidade que tem a escola na consolidação das políticas sociais e, sobretudo, omite o trabalho que fazem mais de dois milhões de profissionais que operam em cerca de 200 mil escolas país afora atendendo a uma população superior a 45 milhões de crianças e adolescentes (Silva e Sato, 2019, p. 5).

Aliado aos pressupostos apresentados, acreditamos que a realidade da escola pública brasileira está atrelada à comunidade escolar, sendo atribuída a ela uma função social, presente na resolução de problemas pessoais dos estudantes e suas famílias, como abandono parental, escassez de recursos básicos, alimentação mínima diária. Concomitante, destacamos como ação efetiva da escola pública, no processo de função social da escola, a assistência social e afetiva a famílias da comunidade escolar, que contribui com outros setores sociais que tem essa função regimentada, todavia não necessariamente conseguem atender a atribuição em plenitude.

Torna-se imperioso afirmar que, a partir disso, entendemos que a função social exercida pela escola constrói possibilidades de reflexão crítica sobre o meio em que a comunidade escolar é proveniente, ou seja, elementos que podem ser potencialidades na construção de cidadania dos estudantes, mas que transcendem o absorvimento tradicional de conteúdos pedagógicos. Graziela Dantas Graciani (2016) disserta sobre este conceito:

[...] Parece acertado então, deduzir que a instituição escolar desenvolve outras funções além do trabalho didático. Deste modo ela deve ir além do trabalho pedagógico em si, trabalhar conjuntamente com a sociedade e a família, na promoção de ações que potencializem processos de socialização e consolidação de valores e vínculos (Graciani, 2015, p.45).

A premissa apresentada pela autora dialoga com nossas reflexões a respeito de como são construídas as relações entre escola pública e comunidade em contextos periféricos. Compreendemos que o grande potencial da escola pública e seu grande desafio é lidar com questões que não são em primeira análise pedagógicas, porém compõem o processo de aprendizagem dos estudantes. Argumentação que o cotidiano da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan contempla.

Apesar das considerações subsidiadas em experiências docentes em sala de aula e no trabalho teórico de Silva e Sato (2019) e Graciani (2016), ainda hoje o ambiente da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, assim como outras escolas

periféricas do município, transitam diariamente na relação pedagógica e função social da escola, sendo o segundo elemento, conceito pouco destacado nos parâmetros avaliativos.

Destaca-se que, acreditamos na tríade, contexto social do município enquanto cidade periférica socialmente, o histórico que caracteriza o município como cidade dormitório e a divulgação simplista da complexidade do cotidiano da escola pública contemporânea, resumida em avaliações de desempenho de alguns conteúdos, têm contribuído com baixa autoestima e a não crença nas potencialidades da comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan sobre o seu meio.

A forma negativa de enxergar seu meio pode ser observada em comentários depreciativos em relação ao bairro, as escolas do entorno e a própria virtude individual por parte de alguns estudantes, que apesar de parecer comum, revela em primeira análise, baixa compreensão das possibilidades que existem no meio da comunidade escolar que leciono e contribui com a pesquisa.

2.1 Espaços paradoxais: diálogos possíveis entre educação e comunidade no contexto escolar

Ao observar a baixa autoestima em relação ao próprio meio da comunidade escolar, E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, ponderamos que além dos processos de marginalização que o meio sofre, outro fator que contribui está presente no aspecto macro. Ao longo do tempo, o processo de mensurar categorias de conhecimento produzido pelas classes historicamente oprimidas foram sendo considerados menos relevantes que os conhecimentos produzidos pelas classes hegemônicas ao longo da história, para subsidiar esse argumento correlacionamos a realidade observada ao longo da pesquisa na comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan - enquanto processo que, subsidiado em Paulo Freire (2015), consideramos *dodiciente*⁶ - com teóricos que problematizam a ideia de Educação, Escola e Decolonialidade.

Para contribuir com a reflexão utilizaremos como ponto de partida o trabalho de Carlos Rodrigues Brandão (2015), no qual o autor, no início o conhecimento

⁶ O processo *dodiciente* é a construção do conhecimento que ocorre na troca entre os pares na aprendizagem. Para Paulo Freire é no processo dialógico que as pessoas aprendem. Essa afirmação pode ser observada no livro Pedagogia da Autonomia (2015).

produzido pertencia a toda organização comunitária, mas com a segmentação do processo de educar, certos conhecimentos foram privilegiados a uma casta da sociedade em detrimento a aprendizagem de outras classes. Distante de negar o acesso pleno à pluralidade de conhecimentos, tiveram suas práticas consideradas menos relevantes à sociedade. Logo, conhecimentos tradicionais originários do povo foram deslegitimados em relação a conhecimentos que a organização social os intitidou como científicos ou integrantes de uma “alta cultura”.

A separação dicotômica dessas aprendizagens pode ser denominada como conhecimentos reverberados de compreensão abissal do mundo. Atribuímos essa conotação como conhecimentos do sul global foram desautorizados em relação a conhecimentos do Norte global. A questão está implicada na forma em que a cultura ocidental beneficia reflexões da classe hegemônica social privilegiada, presente na organização social e geográfica do globo. Seja na apresentação de suas práticas culturais ou na análise das epistemes incomuns, historicamente o norte global traçou uma linha abissal em que somente o que está ao seu lado é considerado plenamente qualificado.

Isto posto, subsidiamos no trabalho de Boaventura de Sousa Santos, que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo do ‘outro lado da linha’ (Santos, 2010, p.32).

Por sua vez, aquilo que está abaixo na perspectiva da linha abissal, considerado o Sul global, não tem sua cultura caracterizada como episteme, e quando é analisado como tal, sofre a caracterização elaborada pelo Norte como algo pitoresco, curioso e outras derivações de análises pejorativas. O processo polarizador, historicamente, foi usado como medidor de importância, o conhecimento produzido pelo Sul é tido como menos importante, no qual o sofrimento que o lado do sul sofre é considerado menos importante, as metas de mudança de quem vive no sul global, quando não beneficiam (in)diretamente, por lucro ou outra prática opressora, são consideradas inviáveis. Por assim dizer, em diálogo com a premissa do autor, podemos sublinhar que as práticas sociais e os processos educativos na realidade ocidental são divididas em dois polos, um é apresentado como detentor do

conhecimento e o outro polo tem sua cultura taxada como subalterna. Desenvolve-se de forma naturalizada uma prática social em que a cultura do polo privilegiado subjuga o outro, historicamente oprimido socialmente.

A reflexão no panorama material, permite compreender que esse modo de enxergar o mundo reverberou no senso comum de que o conhecimento produzido pelas camadas populares não fosse encarado como episteme, questão que impacta na forma em que o próprio povo, inserido nos contextos marginalizados, enxergam o seu espaço.

Ao conceber a forma estabelecida ao longo da história e subsidiada na vasta riqueza da produção cultural do sul global, compreendemos a necessidade de ressignificar a fundamentação teórica da linha abissal e a viabilidade apresentada nas reflexões presentes nas percepções das Epistemologias do Sul⁷.

A presente reflexão em que nos baseamos perpassa pela ideia de um pensamento que transcenda a lógica polarizada de uma realidade se sobrepondo a outra e, para além, seja desenvolvido um processo que possibilite um relacionamento sadio entre as partes polarizadas, o que configura como o “pensamento pós-abissal” que, por sua vez,

[...] pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando as epistemologias do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2010. p. 54).

Pela premissa, afirmamos que um caminho viável para ressignificar a dicotomia histórica do mundo abissal é compreender a possibilidade de uma copresença radical (ibidem). A proposta apresentada pelo mundo pós-abissal abarca no entendimento de que o conhecimento do sul deve ser visto na mesma perspectiva das epistemes historicamente provenientes do Norte, que reconhece à pluralidade da produção cultural e a necessidade de ressignificar a ideia de superioridade e da linha hierarquizante entre elas.

⁷ As Epistemologias do Sul são uma proposta contra hegemônica de pensar a pluralidade de conhecimentos desenvolvidos nas regiões marginalizadas do mundo. Esses locais são denominados como Sul Global.

Isto posto, correlaciona-se as reflexões obtidas sobre a realidade do município pesquisado e da comunidade escolar participe do estudo, com as premissas apresentadas pelas perspectivas teóricas das Epistemologias do Sul, acreditamos que o espaço escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan pode ser um dispositivo viável à pluralidade de conhecimentos produzida pela comunidade, a fim de que seja evidenciada e tida como episteme.

Outro arcabouço teórico em que nos subsidiamos perpassa no entendimento acerca do espaço escolar institucionalizado ao longo da história. É notável que a escola institucionalizada ao longo do tempo configura-se como um espaço de disputa.

István Mészáros (2008), apresenta que nos últimos 150 anos, a escola serviu aos interesses do capital. Ao propósito de

[...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito (Mészáros, 2008, p. 35).

Pelo axioma, ao contextualizar o ambiente educacional institucionalizado, sendo a sociedade historicamente desigual, e a escola, por conseguinte, reflexo da sociedade, o espaço escolar em essência por meio de seus currículos, repercute diferentes estratégias oriundas da colonialidade que contribuíram à desigualdade na história.

Concomitante, verifica-se a disposição dos currículos pedagógicos, que ao longo do tempo tem caminhado para o pouco caráter crítico na construção da aprendizagem. Utiliza a denominação alcunhada por Freire (2014), no qual entendemos que o currículo pedagógico escolar brasileiro, há muito tempo, permeia na busca de legitimar uma Educação Bancária (Freire, 2014), em que o planejamento dos conteúdos de aprendizagem sofre a constante investida de abordagens acríticas, que são disfarçadas de conterem objetivo técnico ou de serem imparciais, todavia que na prática docente significa boicote à construção de aprendizagens que possibilitam conhecimento crítico e emancipador. Compreendemos que a busca por essa abordagem de aprendizagem contribuiu historicamente como instrumento de

desigualdade presentes na naturalização do *status quo*, em que problemas como o racismo, a extrema pobreza, a dificuldade de acesso à universidade pelas camadas populares é analisada de maneira simplista e fatalista, pelo senso comum e confirma as raízes e potencialidades do pensamento abissal.

Analogicamente, ao seguir tal reflexão, é possível perceber que esse mesmo espaço, que denominamos escola, nos contextos populares é plural e em essência é espaço paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é repleta de dispositivos opressores, é terreno fértil ao planejamento de reflexões que promovam a criticidade e que consideramos a partir da análise freireana, uma educação libertadora (Freire, 2014). Acreditamos que podemos evidenciar esse ponto ao reiterarmos as contribuições da função social da escola acordada ao longo deste capítulo e – mesmo no histórico de disputa nos currículos escolares – nas iniciativas históricas de educadores no espaço escolar aliada a ação de movimentos sociais, contribuíram com frestas⁸ a respeito de como o espaço desigual escolar, com sua herança colonialista poderia ser tido como espaço emancipador. Destacamos, por exemplo, a criação das Leis nº 10.639/2003⁹ e a Lei nº 11.645/2008¹⁰, dispositivos legais que após anos de reivindicações de movimentos sociais, hodiernamente sustentam subsídios para a construção da educação contra hegemônica e antirracista no espaço escolar.

Pensar a respeito da abordagem a respeito do conceito da aprendizagem contra hegemônica no contexto escolar, nos subsidiamos em trabalhos de autores que compreendem que a hegemonia do presente se tornou reflexo das ações decorrentes do movimento conhecido como modernidade e colonialidade¹¹, em que a análise das práticas coloniais foi instaurada sob a lógica de que a cultura de um povo devesse ser inferiorizada em relação à cultura de outro, implica, assim, na identidade, no sistema econômico e na existência em geral dos povos.

Aníbal Quijano (2010), caracteriza essa prática como Eurocentrismo:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também o conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um

⁸ Utilizamos esse conceito em diálogo com o trabalho de Luiz Rufino Rodrigues Junior na tese *exu e a pedagogia das encruzilhadas* (2017). No trabalho o autor apresenta que apesar do colonialismo estar presente em nosso cotidiano, as práticas contra hegemônicas abrem frestas a essa lógica. Acredito que tal relação também está presente no contexto educacional formal.

⁹ Lei de obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira nos anos escolares.

¹⁰ Lei complementar que reitera as proposições da Lei 10.639/2003 somando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

¹¹ Subsidiados esse conceito nos argumentos do grupo de estudo Modernidade/colonialidade.

componente etnocêntrico, este não o implica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/ moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (Quijano, 2010, p. 86).

Ao longo de sua exposição, o autor apresenta que ao longo da modernidade e da colonialidade foi legitimada a ideia de que a Europa era detentora de todas as virtudes em relação aos povos que oprimia.

Dussel (1977) afirma que essa percepção foi constantemente embutida no imaginário dos povos, tanto os privilegiados quanto os oprimidos, sendo objetivada a naturalização das ferramentas desumanizadoras do colonialismo. Aliado com essa questão Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) sublinha que,

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura clássica, pois permanece no tempo, desconhecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos (Silva, 2007, p. 500).

Mesmo após o colonialismo as estratégias hegemônicas geraram o conceito da colonialidade, a herança deixada pelo colonialismo - adicionando no século XX mais uma nação com vieses hegemônicos, os Estados Unidos- sendo desenhado o arquétipo do Norte Global em que abordamos, a partir do trabalho de Santos (2010).

Em consideração ao elemento presente na abordagem pedagógica da presente pesquisa, que dialoga com a realidade da comunidade da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, faremos um breve interposto ao conceito de educação antirracista abordado ao longo do parágrafo.

A partir das práticas oriundas da colonialidade compreendemos que tais investidas foram cruciais para que a educação fosse negada aos povos oprimidos, sobretudo no contexto brasileiro destinado a população negra que historicamente tiveram seus direitos negados, devido ao racismo institucional presente no colonialismo e reverberado ao longo do tempo nos contextos educacionais institucionalizados. Destacamos, por exemplo, parte da Constituição Federativa brasileira (Brasil, 1988) da primeira república que mesmo disfarçada com atributos

“progressistas” para aquele período, impediu o ingresso de pessoas negras nas escolas. Essa questão pode ser observada na Lei nº1, de 1837 e decreto nº15 que disserta sobre a instituição primária no Rio de Janeiro-RJ, de 1839, durante o período do Brasil república.

Artigo 1º As Escolas Públicas de instrução primaria compreendem as três seguintes classes de ensino.

1º Leitura, e escrita; as quatro operações de Aritmética sobre números inteiros, fracções ordinárias, e decimaes, e proporções princípios de moral cristã e da Religião do Estado; e a Grammatica da Língua Nacional.

Art. 2º A matricula dos alunos será dividida nas três classes de ensino sobreditas: e nenhum será admitido a frequentar alguma das duas classes ultimas, sem que se tenha mostrado pronto em todos os elementos da primeira.

Art. 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (Brasil, 2005, p. 205).

Já a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), ao longo de pesquisas sobre a História da Educação no Brasil, evidencia que espaços de aprendizagens não institucionalizados ou escolas isoladas organizados e direcionados às pessoas negras no estado de Minas Gerais já existiam no séc. XIX, mas com a institucionalização dos espaços de aprendizagens, demonstra que a escola se tornou uma barreira para essas pessoas, sendo negado sua capacidade de aprendizagem e questionada a relevância de seus conhecimentos culturais no espaço escolar. Desse modo, a pesquisadora elucida que espaços de aprendizagens escolares serviram como instrumento de assimilação da desigualdade de direitos destinados às pessoas negras.

[...] Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprias e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade (Silva, 2007, p. 495).

Pelo excerto aponta-se a necessidade de ressignificar as engrenagens racistas presentes na escola por meio da construção de suportes que possibilitem a educação das relações étnico-raciais. Pela abordagem étnico-racial é possível plantar sementes da educação antirracista.

Em diálogo com o trabalho de Thiago Motta (2021) compreendemos que pensar um ensino Antirracista é conceber um ensino libertador, que transcenda os pilares do racismo presente na história da Educação Brasileira.

Portanto, frente as resistências de movimentos sociais e de intelectuais negras e negros, professoras e professores, compreendemos a potencialidades das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e entendemos que ambas refletem o papel histórico de resistência no país, que mesmo em contextos pensados para o oposto, tal como a escola, tem subvertido rotas programadas pela colonialidade.

Ademais, relaciona o processo de reconhecimento da cultura produzida pela comunidade com a prática educativa institucionalizada, no qual acreditamos que o espaço escolar na contemporaneidade é espaço vivo, que poderá contribuir à superação ou manutenção do *status quo*, que depende da forma como os conhecimentos nesse território serão desenvolvidos e refletidos. Nesta esteira, mesmo que a escola historicamente tenha contribuído com o não reconhecimento da produção cultural da população marginalizada, ainda pode tornar-se ambiente viável para ultrapassar tal paradigma.

2.2 Ensino de arte na escola pública: perturbamentos a partir dos processos de escuta e reflexão

Nessa etapa da reflexão, o enfoque será como o ensino de arte, enquanto disciplina presente no contexto escolar, lida com o paradoxo do espaço educacional formal, entre ser abordada como uma disciplina em sala de aula com potencialidades emancipadoras ou sendo resumida a perspectiva “bancária” (Freire, 2014) de aprendizagem e as possíveis perspectivas que pensar o ensino de Arte, em foco decolonial.

Quando ponderamos sobre a perspectiva colonialista, podemos observar que a realidade das colônias e das metrópoles ao longo do tempo, representou cisão entre a desigualdade e a perversidade, que a metrópole impôs sobre as colônias. Enquanto o espaço do colonizador é desenvolvido sobre uma base de privilégios a cidade do colonizado

[...] é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade: acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (Fanon, 1961. p. 29).

Essa descrição do cotidiano das colônias, apresentadas por Frantz Fanon (1961), dialoga com as reverberações que os herdeiros das colônias, hoje denominados como periferias, vivem. Tal questão pode ser observada, por exemplo, no contexto brasileiro, por necropolítica e o racismo estrutural¹², que assolam o cotidiano da população e reverbera no contexto escolar, tal como apresentado no capítulo inicial.

Pelas práticas da colonialidade ao longo da história, as camadas populares na contemporaneidade sofrem com mecanismos que servem como manutenção da desigualdade. Um desses mecanismos são as instituições totais. Fundamentando-se em Erving Goffman (1961), as instituições totais são entidades que tem como objetivo servir como mecanismo que condicionem o indivíduo a uma norma estabelecida como correta. Acreditamos que tais práticas presentes em algumas instituições contribuem aos objetivos da colonialidade.

Destaca-se que o ensino de Arte, como linguagem presente em espaços escolares e culturais, que carregam características em sua essência de instituições totais, concomitante pode ser encarado por algumas perspectivas como possível dispositivo de manutenção da desigualdade. Ao longo da história, por exemplo, a prática artística foi resumida a elementos e domínios de técnicas eurocentradas, no qual toda a produção que não contemplasse esse recorte era vista como menos importante ou pitoresco.

Adolfo Achinte (2023) afirma que:

[...] Albretch Dure, pintor e gravurista alemão do Renascimento, reconheceria, com assombro, que muitas das peças levadas da América e à Europa poderiam ser consideradas obras de Arte devido a técnica empregadas nelas. Já na apreciação de Humbolt, elas eram consideradas apenas material

¹²Práticas contemporâneas que são oriundas do colonialismo e que hoje assolam o cotidiano das comunidades periféricas, o conceito de Necropolítica é apresentado por Achille Mbembe (2003) em relação ao poder dado ao Estado a quem deve morrer ou viver. Já o conceito Racismo Estrutural é alcunhado ao Professor e filósofo, atual ministro dos Direitos Humanos Sr. Silvio Almeida, e apresenta reflexões de como o racismo está enraizado em todos os setores da sociedade.

etnográfico em suas investigações em terras americanas (Achine, 2023, p. 92).

A lógica colonialista desenvolveu diálogos com processos de invalidação das camadas marginalizadas socialmente e, ao longo do tempo, traçou estratégias que tentaram retirar o caráter epistêmico, que é presente na cultura das comunidades periféricas.

Ademais, as reflexões obtidas até esse momento da pesquisa, aliado a prática docente do pesquisador, possibilitou refletir que o ensino de Arte pode ser visto como um dispositivo que contribui ao combate da tradição colonialista presente nas camadas populares e um dos caminhos para viabilizar é a valorização dos conhecimentos prévios que ela produz.

Um dos caminhos para refletir sobre tal questão no espaço escolar, é pensar como a Arte é organizada e apresentada curricularmente e na prática do cotidiano escolar. Apesar de sua herança tecnicista desenvolvida pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 5.692/1971, a constante deslegitimação contemporânea, a partir de ameaças de lógicas neoliberais inseridas em documentos oficiais e tal como apresentado por João Francisco Duarte Junior (1985) a cultura de desvalorização da disciplina em relação a outras áreas do conhecimento dentro da escola, acreditamos ser possível perceber diversas potencialidades do ensino de Arte, enquanto disciplina fértil na construção de ambiente de aprendizagem emancipador, tal como o desenvolvimento crítico ao analisar produções artísticas ao longo da história, o conhecimento da pluralidade de linguagens, que o possibilita expressar perante sua realidade e questões subjetivas dos estudantes a respeito de reflexões sobre o espaço que ocupa.

O ensino de Arte em seus diferentes contextos de atuação é território fértil para pensar estratégias contra hegemônicas que contribuam à lógica decolonial de aprendizagem. Entendemos a decolonialidade como prática que visa combater tradições colonialistas, que assolam comunidades periféricas ao longo da história. Neste sentido,

[...] la decolonialidad implica partir de la deshumanización del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser) para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos. Por lo tanto, hablar de la de-colonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde

su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas [...] (Walsh, 2005, p..24).

Em diálogo com estudos pós-coloniais juntamente com os estudos do grupo modernidade/colonialidade, compreendemos que ambos conceitos podem contribuir à proposta emancipatória de aprendizagem em Arte, no contexto da sala de aula. Ressalta-se que a Decolonialidade almeja contribuir à mudança social radical, com o planejamento histórico que é destinado às classes menos favorecidas. Afirma João Mota Neto:

Propomos que o conceito de Decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas do pensamento e da educação (Neto, 2016, p. 44).

Tais elementos opressores, historicamente, estão presentes no contexto da população com a arte, seja a que consome ou a que produz, por isso em diálogo com as reflexões inicialmente apresentadas com os preceitos da Decolonialidade, entendemos que para a prática artística ser emancipadora deve transcender e combater a lógica da colonialidade, uma vez que

[...] [a]inda que a arte permita que o sujeito se desenvolva plenamente em suas capacidades perceptivas, reflexivas e produtivas, é necessário construir um sentido de arte capaz de gerar um pensamento crítico frente a nossas realidades contemporâneas e frente a nossos passados possíveis de serem revisitados e ressignificados (Achinte, 2023, p. 93).

A partir da perspectiva do autor, o primeiro passo após reconhecer as potencialidades da Arte, enquanto prática humana, é produzi-la como dispositivo de criticidade.

Dessa maneira, os sistemas de controle das subjetividades que vêm tomando forma desde nossa confrontação com a Europa são questionados não tanto como um sistema de interpelação crítica de nossa realidade, decolonizando o sujeito criador e colocando-o na reta de auto afirmar-se pelo seu próprio lugar, sem ter que recorrer à negação do somos pela pretensão de ser como os outros desejam que sejamos historicamente (Achinte, 2023, p. 33).

Nesse sentido, a arte pode contribuir com preceitos decoloniais na sociedade e acreditamos que podemos traçar um encontro dessa perspectiva com a forma em que o conteúdo artístico/pedagógico pode ser relacionado no contexto escolar.

No cotidiano da escola, é possível perceber que já estão imbricados no imaginário dos estudantes, mesmo os mais jovens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a imagem icônica de Monalisa, 1503, de Leonardo da Vinci como símbolo de perfeição e representação simbólica do que é uma obra de arte considerada valiosa. Assim como, o efeito “tarsilístico”¹³ dentro das salas de aula, presentes em diversas atividades com a imagem do Abaporu, 1928, de Tarsila do Amaral.

Ao analisar essa tradição no ambiente escolar com o que entendemos como necessário a aprendizagem dos estudantes provenientes das camadas populares - a partir da sua realidade, contexto, mundo a ser lido - acreditamos que essa prática e temática tradicional de pensar o ensino de arte não são suficientes para contemplar os preceitos educativos em Arte, que, por sua vez, em uma ótica Freireana pode possibilitar. Não negamos a potencialidade de trabalhar elementos consagrados, como o renascimento europeu e o modernismo brasileiro em sala de aula, entretanto acreditamos que tais elementos em uma perspectiva decolonial devem estar correlacionados com uma forma de aprendizagem que dialogue com o contexto dos estudantes, para que fique explícito que tanto Tarsila, quanto os pintores locais oriundos das regiões periféricas produzem Arte relevante ao desenvolvimento da aprendizagem e da sociedade.

Ressalta-se, desse modo, a perspectiva freireana de aprendizagem que baseamos a construção da presente pesquisa, acreditamos que um dos caminhos para o ensino de Arte ser emancipador, deve partir da leitura de mundo dos estudantes.

Freire nos diz que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (2021, p.36). Interpretamos as linguagens artísticas como face dessas dinâmicas textuais mencionadas e compreendemos que o Ensino de Arte dentro do contexto escolar

¹³Neologismo que em discussões ocorridas na disciplina História do ensino de arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade do programa Prof-Artes que foi atribuído a Regina Silveira que em nossa análise contempla a realidade de muitas temáticas no ensino de Arte aplicadas ao Ensino Fundamental no Brasil.

deve partir dessa conjectura, uma relação de aprendizagem ampla sobre a Arte ao longo da história – englobando ao mesmo tempo temas tradicionais - que parta da realidade e faça sentido dentro do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Para discutir a ideia do ensino de arte como dispositivo que pode contribuir à emancipação de indivíduos com foco na “comunidade”, nos fundamentamos dos estudos de Flávia Cunha Bastos (2005), que apresenta proposições da valorização da produção cultural local como prática em Arte/Educação. A autora denomina sua pesquisa como “Arte Educação baseada na comunidade”, essa concepção de aprendizagem em Arte compreende potencialidades artísticas presentes nas comunidades provenientes de camadas marginalizadas socialmente, parte do conhecimento da produção artística local e reflete sobre a ressignificação de como integrantes se enxergam em seu contexto. Sobre esses aspectos a autora apresenta a relevância do pensar a Arte/Educação, onde escreve que

A prática de arte/educação com base numa visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística, mais ampla e a possibilidade de maior participação social. Portanto, a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta [...] (Bastos, 2010, p. 229).

Vale destacar que a autora fala desde o contexto estadunidense, do Estado de Indiana (EUA), localizado em zona rural, que de acordo com Bastos (2010) é desprovida economicamente. Desde esse contexto, a autora evidencia a necessidade de pensar a leitura de mundo como caminho a ser desenvolvido em ensino de Arte que valorize o conhecimento produzido pelas camadas populares.

Para desenvolver a proposição a autora utiliza como eixo basilar os trabalhos de Freire (1987) em diálogo com os trabalhos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa (2014), a respeito da “alfabetização visual”, enquanto ferramenta de leitura e reflexão.

Nos estudos de Freire (2001) e Barbosa (2014), é possível perceber que ambos compreendem que o processo educacional é um processo político. Freire (2001) evidencia esse ponto ao destacar a impossibilidade da educação ser neutra perante as relações humanas no processo de aprendizagem

É preciso assumir a politicidade da educação. Não posso assumir a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver

com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais impresto um poder mágico (2001, p.25).

Nessa perspectiva a concepção política apresentada por Freire (2001) está presente na prática educativa direcionada a trazer a realidade do estudante como dispositivo do processo de aprendizagem. Outro ponto Freireano presente na prática da autora é a valorização da cultura das comunidades.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou conjunto de “temas geradores”. Esta investigação implica, necessariamente uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos (Freire, 2014, p. 121).

A utilização do tema gerador é um ponto que vai ao encontro da prática da Arte Educação baseada na comunidade através do perturbamento do familiar de Bastos (2010). No campo da Arte Educação também é possível perceber o compromisso com o potencial político e dialógico com o trabalho de Ana Mae Barbosa (2014). A autora ao longo de seus trabalhos evidencia o potencial do ensino de Arte no desenvolvimento político dos indivíduos.

Sem o conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (2014, p.34)

Porém a autora apresenta que essa questão cotidiana da aprendizagem em arte não ocorre, pois os conhecimentos da comunidade não são vistos da mesma forma que os trabalhos “convencionais” artísticos.

O que temos entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi é a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular (Ibidem, 2014, p.34).

Desse modo, através das reflexões de Ana Mae Barbosa (2014) é defendido o direito das classes populares a cultura, sobretudo a que é produzida por ela. A partir desse ponto evidenciar essas questões na aula de arte através da evidência da

cultura popular, em nossa perspectiva, é um ato político. Fator que dialoga com a arte educação baseada na comunidade e com o perturbamento do familiar de Bastos (2009), conceito que subsidia a pesquisa.

A relação da Arte como conteúdo educativo poderá levar a caminhos que contribuem ao desenvolvimento pessoal do indivíduo no processo de autocompreensão, enquanto ser detentor e construtor de história.

O processo de auto reconhecimento, a partir dos conhecimentos da comunidade é denominado “perturbamento do familiar”, um processo de ressignificação da Arte, que é produzida e interpretada no contexto do meio das comunidades periféricas, sobre isso Bastos argumenta que:

Frequentemente, a arte que existe em nossa vida cotidiana é invisível. No entanto, quando a arte local é interpretada a partir de seu contexto, essa interpretação aciona não só uma maior compreensão da arte em si, mas também uma análise crítica do sistema de produção e dos valores nela refletidos. Essas interpretações tem tremenda importância em comunidades fora do eixo das grandes metrópoles e tidas como ‘sem cultura’ (2010, p. 233).

Ao longo de seu trabalho nos Estados Unidos, a autora entrevistou educadores que utilizam a cultura local como ferramenta pedagógica em suas aulas. Apresenta a importância dos estudantes reconhecerem algo corriqueiro como dispositivo cultural, perturbar o que já está estabelecido no seu dia a dia, mas pouco reparado.

Bastos (2010) diz que o processo de perturbar o que já é familiar é revisitar a arte produzida em seu meio e compreender a importância dessa produção. Dessa feita, o processo poderá contribuir de modo que a comunidade seja provocada a ter criticidade sobre a própria cultura produzida, o que pode desencadear pensamentos e reflexões sobre as potencialidades que podem emergir de populações que vivem em regiões mais afastadas dos centros e as necessidades de mudança naqueles contextos.

Salientamos, após a análise dos estudos de Achinte (2023) e Bastos (2010) - com a perspectiva freireana e decolonial, que compreendemos de educação necessária aos contextos escolares das camadas populares - que aliado a valorização das culturas originárias, outra etapa possível de pensar um ensino de Arte emancipador/decolonial está na valorização dos conhecimentos produzidos pela comunidade.

Após observações em sala de aula durante o início da pesquisa aliado a leitura dos teóricos que contribuem fundamentam nossas indagações, compreendemos que além de uma perspectiva etnográfica enquanto pesquisador inserido no contexto foi também necessário traçar meios que contemplassem a proposta de ensino de Arte pensado pela comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Em nossa compreensão, entendemos que representantes da comunidade escolar poderiam fazer parte do processo de construção do dispositivo educativo que está em processo de desenvolvimento e que denominamos **“TUDO OH!” Que produzimos pode ser conhecimento.** Ao longo do trabalho iremos expor as motivações que levaram a escolha desse nome durante o processo de confecção do material.

Logo, para contemplar esse ponto, entendemos que para encarar os interlocutores da pesquisa como sujeitos participantes, faz-se necessário que participem do processo de construção do Dispositivo educativo. Para isso, entendemos a necessidade que, ao longo das observações, fosse propiciado ambiente de diálogo entre professor, pesquisador e comunidade, a fim de que as percepções iniciais sobre o meio em que a E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan está inserida sejam apresentadas por quem faz parte todos os dias da construção e manutenção daquele espaço.

Pelo exposto, antes de refletir sobre o formato do dispositivo educativo, elaboramos a organização de dois grupos focais. Um grupo de representantes da comunidade escolar, maiores de idade, que fizeram parte enquanto estudantes da região e hoje fazem parte enquanto munícipes. O outro grupo foi elaborado com estudantes da própria escola em que a pesquisa foi realizada que se encontra no último ciclo daquele contexto escolar.

Pelos apontamentos apresentados por participantes da pesquisa, foram coletadas informações que deram corpo a esse dispositivo educativo que almeja representar a comunidade e suscitar perturbamento na forma em que ela se enxerga.

As análises realizadas sobre as conversas compõem a próxima parte deste trabalho.

3 Processos *dodicientes* e diálogos na Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan

[...] Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que já são em si alegres.

Paulo Freire (2015, p. 89).

Ao longo de toda caminhada docente pude sentir que houve a troca *dodiciente*, visto que sempre pude ao ensinar algo, aprender com os educandos em meio ao processo. E esse fator tem sido uma das minhas motivações e suporte na difícil rotina de um educador.

Na busca por estabelecer diálogo com a epígrafe de Freire (2015), apresentada no início do capítulo, acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa – atrelada a prática docente – em diálogo com estudantes pode caminhar com os princípios de um objetivo exigente e primordial, tal como a valorização dos conhecimentos da comunidade, a fim de almejar construir valores da educação democrática.

Para contemplar o objetivo da pesquisa de desenvolver um material educativo feito por educandos, estabelecemos inicialmente a metodologia etnográfica como observação das turmas, entretanto no decorrer da pesquisa, objetivou-se estabelecer relação ativa com a comunidade escolar, pensamos em organizar um grupo focal. Para estruturar a proposta, fundamentamos nossa abordagem em Minayo (2014). Para a autora:

A construção do roteiro para a realização da entrevista em grupo tem pelo menos duas condições imprescindíveis, ser suficientemente provocador para permitir um debate entusiasmado e participativo; e promover condições de aprofundamento fazendo jus ao que pretende com essa técnica (Minayo, 2014. p. 192).

Por tais elementos a autora salienta que um dos caminhos para suscitar o desenvolvimento do grupo focal é necessário partir de uma questão disparadora, que suscite a discussão principal. Assim, as questões levantadas no grupo focal, outrora organizado, perpassam por indagações a respeito de como os participantes da

pesquisa compreendem sua comunidade e a Arte, que a representa dentro de seu contexto.

Para a organização do grupo focal, foi elucubrado desenvolver um processo de escuta que contemplasse a comunidade escolar e estudantes regularmente matriculados na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. Contudo, apesar do apoio da gestão escolar, o contato direto com familiares dos estudantes foi processo não factível. Além da incompatibilidade de agendas oriundo também da cultura escolar da presença de pais apenas em reuniões periódicas pré estabelecidas e em momentos adversos de conflito entre estudantes e as normas da escola, alguns pais e mães atribuíram as perguntas da pesquisa como uma pauta de interesse político partidário ao se deparar com questionamentos sobre a comunidade, suas potencialidades e desafios.

Com a finalidade de atingir a pluralidade de pessoas que representam a comunidade no entorno da escola, consideramos a participação de ex-alunas e ex-alunos que vivenciam o cotidiano da comunidade e hoje são maiores de idade. Estas(es) estudantes, hodiernamente, enxergam o espaço escolar a partir da perspectiva de membros que vivem naquele meio. Para contemplar o perfil de representantes da comunidade escolar, convidamos ex-estudantes do cursinho Liceu Popular, projeto social independente e voluntário que este pesquisador atua há cinco anos. Os ex-alunos(as) estudaram na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan e/ou residem há muito tempo no bairro em que a escola está localizada. Após explicar o objetivo geral da pesquisa, os(as) estudantes – hoje trabalhadores(as) e estudantes universitários - aceitaram de prontidão participar da pesquisa.

O segundo grupo focal foi construído e composto por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, com este grupo foram pautadas questões sobre a comunidade em diálogo com experiências obtidas em sala de aula ao longo das aulas de Arte. Durante um ano de observação docente a respeito de uma abordagem que consideramos crítica e decolonial em sala de aula, foram apresentadas diversas temáticas que contribuíram ao contato com diferentes temáticas do ensino de arte em sala de aula, que acreditamos contribuir ao repertório dos estudantes por refletirem sobre as questões disparadoras. Após imersões em sala de aula, foram selecionadas duas turmas da escola: o 5º ano C no período matutino e o 5º ano F no período vespertino.

Os temas apresentados no grupo focal foram organizados utilizando como eixo disparador questões acerca do que consideravam como comunidade e seus desdobramentos da Arte produzida naquele espaço, por meio da análise de reproduções de obras de arte.

A partir das reflexões suscitadas pelas questões disparadoras, foi possível tecer novas criticidades, de acordo com o diálogo desenvolvido nos grupos focais.

A partir disso, a intenção dos grupos focais foi utilizar os diálogos propiciados para interpretar a forma que os estudantes e moradores do entorno da comunidade escolar da Isabel Lupianhes Romera Ryan compreendem sua comunidade e a sua produção artística. Dessa forma, as informações obtidas a partir dos diálogos estabelecidos pelo respectivo grupo focal serviram como eixo basilar no desenvolvimento do material educativo que foi desenvolvido ao longo da pesquisa.

3.1 Percepções Adjacentes sobre a própria comunidade escolar: olhares de fora

O grupo focal dos representantes da comunidade presente no entorno da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan foi composto por 8 pessoas com faixa etária entre 18 e 24 anos de idade. Ambos os participantes tinham como ocupação o trabalho em contextos diferentes da área da educação institucionalizada e estavam cursando o Ensino Superior em áreas diversas, porém que também não eram correlatos diretamente ao ensino de Arte ou com alguma licenciatura. Devido a esse ponto, não sabíamos quais caminhos as questões disparadoras iriam tomar, porém acreditamos que as experiências deles, enquanto moradores de um bairro marginalizado, tanto em aspectos sociais quanto geográficos - uma vez que se localizavam em região afastada da cidade e às experiências anteriormente propiciadas no cursinho Liceu Popular - poderiam servir como base à compreender que os participantes já tiveram contato de maneira intrínseca ou direta em seu cotidiano com a temática geral que o grupo focal propôs.

Bernadete Gatti (2005) postula que abordagem qualitativa que almeja a partir do diálogo com um grupo de participante, captar informações de maneira plural sobre uma temática a partir de percepções, sentimentos e observações, no qual os participantes se mostram solícitos a contribuir com a pesquisa, sendo é um dos

critérios para a estruturação de um grupo focal. Seguindo as premissas da autora, foi reiterada as motivações da pesquisa e o papel do pesquisador, enquanto mediador nessa etapa de discussão a respeito do tema central do grupo focal, que é elucubrar características, desafios e potencialidades que a comunidade da Escola Isabel Lupianhes Romera Ryan contém. Como ponto de partida foram realizadas algumas indagações perpassando pela temática: O que é comunidade? O que sinto por essa comunidade? Qual e como tive contato com Arte produzida pela comunidade?

Nessa etapa os nomes dos participantes, com prévia autorização, apresenta a sua identidade pessoal. Com foco na primeira questão, o participante Bruno enquanto representante da comunidade apresenta.

Bruno - Uma visão geral de comunidade é todo mundo que faz parte de um determinado ciclo. É você inserido no contexto geográfico. Mas pode se abranger como bairro. Na verdade vai depender de qual ponto de referência está o macro, sabe? Por exemplo, dentro de São Paulo estado, Francisco Morato é uma comunidade. E dentro de Francisco Morato o meu bairro é uma comunidade. Mas na minha concepção minha comunidade acaba sendo as pessoas que conheço que estão ao meu redor geograficamente. A Taís, por exemplo, é uma pessoa que eu não conheço e ela está em apuros, mas sinto que eu não tinha tato de conseguir ajudar ela quanto uma pessoa que está dentro da comunidade dela.

Grupo Focal, abril de 2023.

Do depoimento do participante Bruno pode ser destacado compreensão sobre a noção e conceito do que é comunidade, para ele a construção de comunidade inicialmente é tida pelo espaço compartilhado, entretanto ao longo de sua reflexão postula que a ideia de comunidade está presente nas relações com seus entes próximos.

Em diálogo com essa questão a participante Tais apresenta que comunidade é

Tais - [...] dependendo do consenso, de consciência de pouca novidade também chega a ser parecido com o que o Bruno falou, só que eu também enxergo como se fosse uma outra comunidade, com gostos parecidos e culturas parecidas.

Então quando eu falo sobre comunidade eu falo sobre pessoas que passam a mesma coisa que eu, que entre aspas tem o mesmo gosto e talvez as mesmas dificuldades.

Grupo Focal, abril de 2023.

Da fala da participante Taís, entendemos que dialoga com a noção “geográfica”, que o participante Bruno almeja relatar, a noção de pertencimento do

território de maneira subjetiva. A partir do depoimento é possível identificar que, de modo subjetivo, a comunidade é o conjunto de ações que aproximam as pessoas.

Por outro lado, apesar de concordar com os argumentos dos participantes que se manifestaram inicialmente, a participante Amanda e Camila focaram sua argumentação na questão estrutural da comunidade.

Amanda - [...] por exemplo, estou em uma comunidade, mas não necessariamente eu tenha um vínculo com todos da comunidade. Eu gosto das pessoas que tenho mais vínculo, mas eu acho a comunidade ruim, sendo sincera. Questão de saúde e segurança, lazer... Agora está melhorando, mas não considero uma comunidade boa para as pessoas viverem bem.

Camila - No geral a comunidade é ruim, real. Mas eu gosto das pessoas, pelo afeto, antigamente se dissessem: quer ir embora de Morato? Eu diria sim. Hoje em dia eu já penso um pouco pelo vínculo com as pessoas.

Grupo Focal, abril de 2023.

É notório que a noção da realidade também é destacada pelos participantes, reconhecem a potencialidade da comunidade, mas não analisam de maneira simplista o cotidiano da comunidade, todavia consideram seus desafios diários, especialmente no que tange à saúde, segurança e lazer.

A reflexão das participantes a respeito dos problemas da comunidade escolar dialoga com a herança colonial que assola a contemporaneidade das periferias, tal análise pode traçar diálogos com Fanon (1961) quando se descreve as características dos povos colonizados como um lugar mal afamado. A compreensão sobre o meio que ocupam é revista através dos desafios contemporâneos presentes em um bairro periférico.

Alice - Eu gosto, mas os pontos citados pela Amanda a cerca de saúde, segurança e Lazer eu tenho dificuldade em ter uma experiência boa nessa comunidade. Mas é um lugar que mesmo com dificuldades, ao mesmo tempo é um lugar que me deu boas experiências, muitos aprendizados e por essas questões.

Amanda - É que acolhe né?

Alice - Exatamente! Eu me sinto pertencente.

Grupo Focal, abril de 2023.

Quando os moradores olham para o seu meio, não raro, questões voltadas à necessidade de bens básicos são naturalmente apresentadas, elementos da negligência, que acontece em questões a respeito de bens comuns são problemáticos, que de modo geral tentam resumir a realidade e características das comunidades periféricas. Contudo é axiomático perceber que mesmo a comunidade

do entorno da escola estando repleta de desafios reiterados pela fala dos participantes, é perceptível suas potencialidades, que se fazem presentes nas falas dos participantes. A ideia de pertencimento e vínculo são destaques constantemente presentes no relato dos participantes. É irrefutável que a comunidade do entorno da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan reconhece seus problemas, porém entendem de maneira crítica que as pessoas naquele espaço podem contribuir com melhorias em seu meio.

Pelo exposto, ainda se faz pertinente o caráter dormitório da comunidade municipal, que foi objeto de destaque em relação ao pertencimento e vínculo local.

Alice - Eu acho que deveria haver mais eventos que fortalecessem esse vínculo para não precisar buscar em outra cidade. Algo para a gente se divertir, por exemplo.

Bruno - Eu morei em São Paulo, SP na maior parte da minha vida e quando vim para Morato eu senti uma noção maior de pertencimento. Quando estudei em São Paulo, SP era mais uma relação de escola casa, casa escola. E aí quando vim para Morato eu apenas conhecia minha família. Mas quando fui para o P.P.A era perceptível esse trabalho de pertencimento em relação a comunidade.

Grupo Focal, abril de 2023.

Nessa etapa da conversa os assuntos percorreram um ponto crucial sobre motivações da pesquisa, pois ao longo das reflexões sobre a comunidade, evidenciaram, a partir de suas experiências, como é a realidade de comunidades populares, que seguem os parâmetros sociais municipais.

Outro ponto que pode ser destacado é a relação positiva com o contexto escolar entre aqueles que estudaram no Ensino Fundamental e Médio. Na finalização desse encontro, um dos participantes destacou as ações que ocorrem na Escola Estadual Pedro Paulo Aguiar. A (figura 5). Escola Estadual localizada há alguns metros da Escola Isabel Lupianhes Romera Ryan é uma transição natural de uma escola para no decorrer da vida escolar dos estudantes da Isabel Lupianhes Romera Ryan ao ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio.

Figura 5-Escola Estadual Pedro Paulo de Aguiar



Fonte: Avaliações Brasil (2023).

A relação positiva com a Escola Estadual Pedro Paulo Aguiar novamente é destacada na última temática do encontro do grupo focal questão que pode possibilitar tal como Freire (2021), a aprendizagem institucional tem o potencial de desenvolver vetores de libertação pela Educação Popular. Elemento presente de maneira intrínseca no discurso dos participantes, enquanto antigos estudantes dessa escola.

A última etapa do grupo focal foi a respeito produção artística da comunidade do entorno da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan. Quando indagados sobre o que tiveram contato enquanto Arte na comunidade, a resposta foi

Tais - Muita coisa! Por incrível que pareça Francisco Morato tem muita Arte. Pelo menos eu sempre pude fazer parte de grupos ou de coisas que ajudassem a ter isso na cidade. Na escola (P.P.A) eu já participei de grupos que fizeram oficinas de Lambe-Lambe e de *Stencil*. Dentro da escola sempre teve querendo ou não esse incentivo para a arte e aqui mesmo em Morato existe o galpão da cultura que é um lugar que você consegue fazer cursos tanto de arte, dança e acho sim que isso é muito bom para a comunidade, para uma cidade, porque você acaba incentivando, né?

Bruno - Eu enxergo a Arte na comunidade de uma maneira bem ativa, principalmente por causa da Escola. Justamente quando eu me mudei para cá, por causa do PPA e pude participar de algumas oficinas que estavam ocorrendo lá. Fizemos peças de teatro, foi bem legal.

Grupo Focal, abril de 2023.

As experiências que continuaram a permear as informações apresentadas foram novamente a vivência dos representantes da comunidade e ex-estudantes na sua escola, durante os Anos Finais do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio na Escola Estadual Pedro Paulo Aguiar. Destacou a participante Alice,

Alice - Eu Acho que o contato que todos nós tivemos maior com Arte foi depois que a gente entrou no PPA. Como o Bruno disse, lá tem oficinas e tal's. Aqui em Morato tem muita coisa, mas acho que a falta um pouco de busca das crianças agora. Mas as crianças de ir atrás, igual a casa de cultura. Acho que dava para as crianças procurar mais se envolver nisso.

Camila- Eu acho que tem que partir dos pais né!

Alice- É, mas tipo assim, ó igual à gente, que depois que entramos no PPA, que tivemos mais contato com o teatro, um pouco mais daquilo, desperta mais interesse para sabermos oque a gente gosta ou não gosta. Eu acho que se tivesse como implementar isso já na pré escola, acho que ficaria mais fácil de saber oque elas querem.

Grupo Focal, abril de 2023.

Ao refletir sobre as elucubrações dos participantes, algo que contribuiu para as observações é o reconhecimento ao acesso que a Escola construiu ao possibilitar o contato inicial com linguagens artísticas. Durante os diálogos em grupo, apesar de sua fala parecer carregada de aspectos de culpabilização, a participante Alice destaca aspectos importantes sobre acesso e relação com a Arte na escola, que teve acesso somente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o contato com a arte em ambientes educativos deveriam ser algo que abrangesse a aprendizagem dos estudantes desde o início da sua vida estudantil.

Ao longo dos diálogos do grupo focal, os participantes reiteraram os projetos de linguagens da Arte, que professores da Escola Estadual Pedro Paulo Aguiar elaboraram e o indagante é que em sua maioria os projetos eram organizados por professores de áreas do conhecimento diferentes das de Arte, tal como filosofia e História.

Ao longo das observações desses relatos é possível traçarmos a relação com a reflexão desenvolvida no início do trabalho, no qual é possível perceber o ambiente educacional institucionalizado como um espaço vivo e de constante disputa, pois mesmo que ao longo do trabalho os participantes reconheceram as dificuldades estruturais que existem na sua comunidade e que impactam o ambiente escolar, demonstraram que reconhecem o espaço como um vetor passível de emancipação, que utiliza a prática da Arte como caminho de aprendizagem, que em nossa perspectiva carrega de maneira freireana um viés libertador.

Ainda na terceira etapa do grupo focal, os participantes indagados sobre a concepção do contexto da arte salientaram a relação do acesso à Arte, que a escola possibilitou, sobretudo, ao compreenderem a pluralidade que a linguagem da Arte possibilita. A questão é contemplada na fala da participante Camila.

Camila -Ó na minha cabeça eu separo, tipo em duas vertentes, a arte da comunidade e as artes que são trazidas para a comunidade. Então, tipo a arte da comunidade. Quando eu morava em São Paulo, SP. [...] Não tinha arte de brincar na rua, brincar na terra, no barro, essa arte da comunidade.
Grupo Focal, abril de 2023.

A expressão apresentada pela participante Camila vai ao encontro de outras possibilidades de expressão artística, pois em sua percepção a prática produzida na cultura da comunidade presente no seu dia a dia, pode ser considerada Arte. A motivação dessa afirmação se deu devido à comparação com o outro local que morou na infância, aparentemente mais urbanizado no aspecto de pavimentação do que as ruas e calçadas da comunidade da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Consideramos a reflexão satisfatória, pois apesar da participante atrelar a prática cultural como sinônimo de prática artística, o caminho que seu pensamento percorre, chega a nossas considerações em relação a potencialidade do pertubamento do familiar (Bastos, 2010).

A participante apresenta, ainda, esse olhar sobre a cultura presente em seu bairro, por meio da maturidade que adquiriu, segundo sua fala, graças às experiências educativas que teve contato em seu município, sobretudo na Escola Estadual Pedro Paulo Aguiar.

Camila – Foi no P.P.A mesmo antes, era muito raso o que eu via tipo, eu conhecia a casa de cultura porque eu fiz Studio Dance, mas eu também não tinha concepção de dança como uma Arte. Assim, a concepção que eu tive, “tipo” dessas Artes que a arte da comunidade, de brincar na rua que é arte, foi no P.P.A mesmo para mim.

Com o Valsilio e tal e mais afundo, anda no Liceu, mas também ao ver grupos de poesia... Todas essas coisas foram muito recentes. Tive contato com isso no Liceu e antes no P.P.A.

Grupo Focal, abril de 2023.

Salientamos que a compreensão do espaço escolar como espaço de possível transformação é evidenciado ao longo dos relatos. Mesmo que em diversos momentos foi destacada a complexa realidade da comunidade escolar, é notório perceber que o contato com a arte e, com um olhar diferente sobre o meio que ocupam, se deu a

partir do convívio escolar. Os relatos dialogam com a premissa destacada ao longo do trabalho sobre a função social da escola (Graciani, 2015). Pois o contato, reflexão e produção sobre as práticas artísticas também é função de outros setores da sociedade e não exclusividade da escola, que historicamente são elitizados, tal como museus e galerias. Salientamos, dessa forma, que a escola, seja de maneira emancipadora ou não, é o primeiro espaço que muitos estudantes terão seu primeiro contato com o arcabouço das produções artísticas humanas.

Na última etapa do grupo focal foram apresentados como dispositivo disparador a análise e reflexão sobre duas imagens.

A primeira imagem foi uma imagem tradicional da obra Monalisa, de Leonardo Da Vinci. A imagem foi apresentada para traçar diálogos com a reprodução do mural intitulado Dona Sandra (figura 6). Mural desenvolvido pelo coletivo Corja, no município. A respectiva obra Dona Sandra homenageou Sandra Venâncio, figura histórica do movimento negro local.

Figura 6-Dona Sandra, 2022.



Fonte: mídia social do coletivo corja (2022).

Compreendemos a relevância de selecionar o trabalho artístico na composição do grupo focal pela possibilidade de entender as figuras que almejam atingir conquistas do movimento negro no mundo e no Brasil, em diálogo com figuras que exercem a mesma trajetória, porém no espaço local.

Ao longo da conversa foram suscitadas diversas peculiaridades da obra renascentista. Contudo, apenas duas participantes conheceram esse trabalho elaborado pelo coletivo artístico Corja. Ao longo da conversa os participantes refletiram a respeito da relação de uma imagem com a outra. Elucidou-se sobre o objetivo da pesquisa e como evidenciar os conhecimentos locais e produção artística local era vital nesse processo. Assim, de maneira coletiva, desenvolveu-se a referida análise da imagem.

Camila - Eu conheço essa imagem, porque o Valcilio me contou.

Alice - E fala sobre o quê?

Camila - Não me lembro ao certo mas ela servia comida para as pessoas se não me engano, era importante para a comunidade

Grupo Focal, abril de 2023.

Ao longo da conversa, também foram apresentadas diversas peculiaridades da obra renascentista Monalisa.

Bruno - Essa eu conheço as fofocas (risos).

Tais - Eu já soube das fofocas também.

Alice - Eu ouvi que ela era amante do Leonardo Da Vinci.

Camila - Eu já ouvi tudo isso, mas também ouvi dizer que ela era somente alguma esposa de um cara importante.

Grupo Focal, abril de 2023.

A primeira parte da análise foi feita pelos participantes de maneira formalista, contudo ao refletir sobre a relação com as duas obras e sua relevância no contexto da aprendizagem, foi possível compreender ao longo do diálogo que a ideia de relacionar ambas poderia ser um caminho viável para traçar reflexões sobre a produção artística e a cultura desenvolvida na comunidade escolar.

Por fim, no encerramento do encontro, a partir de todos os assuntos levantados e os caminhos que cada reflexão conduziu, foi sugerido que cada participante destacasse a figura do seu cotidiano que representou um facilitador de sua compreensão sobre a cultura desenvolvida na comunidade e o contato com as linguagens artísticas.

Alice - Bom, eu já cito a Taís, está entre nós que trabalha com arte, porque ela faz também é muito legal e destaca muito.

Tais - Cito meus professores que eu tive no teatro porque são pessoas que até hoje trabalha com isso e conseguem levar essa arte para a rua. Então, muitas vezes no teatro de rua e algo que eu admiro muito e é por isso que eu gostava muito de fazer arte, ou melhor, participar desse meio.

Amanda - Eu vou citar o professor Valcilio, o professor Danilo, que são pessoas que eu tive mais contato. O grupo Corja, não para citar apenas os dois individualmente. O corja é o grupo de grafite que eles fazem parte. Também destaco a professora Roseli pela arte que ela nos apresentou na escola.

Camila - Oi, eu vou citar o pessoal mais jovem aí, que assim não tenho contato, mas me admirou bastante que é o Julio, a Lorraine, o pessoal do coletivo Trilho. Eu acompanho eles pela internet e, pô, eu acho muito louco que eles fazem e pelo estudo que eles têm para trazer [..].

Grupo Focal, abril de 2023.

Nessa última etapa do respectivo encontro os participantes contribuíram com o destaque a produção artística desenvolvida na cidade que contribuíram com sua aprendizagem. Além das reiteraões do papel do espaço escolar nesse processo, os participantes destacaram os cursos teatrais fornecidos pela secretaria de cultura municipal e a produção independente de coletivos artísticos da cidade, organizados inclusive, por jovens e adolescentes.

Consideramos que o processo de diálogo desenvolvido ao longo do grupo focal foi etapa fundamental na reflexão da presente pesquisa. A partir das contribuições dos participantes foi possível encontrar aproximações sobre a nossa reflexão inicial com as percepções dos participantes referentes ao seu meio. Em primeira análise ambos participantes evidenciaram dificuldades estruturais municipais, que são refletidos no cotidiano da comunidade escolar, pela fala dos participantes são destacadas dificuldades de saneamento, lazer e segurança. Por outro lado, os participantes evidenciam a visão, em suma, não fatalista, devido a experiências escolares pregressas. Constantemente foi salientado que a escola foi dispositivo de reflexão sobre como enxergar o espaço em que vivem e como compreender a Arte desenvolvida e refletida no respectivo contexto.

Além disso, ao longo dos diálogos estabelecidos no grupo focal, identificamos compreensão das práticas culturais que têm potencial de ressignificar a forma que a cidade é vista. Informação que contribuiu para a construção do presente material educativo, desenvolvido a partir da pesquisa.

3.2 Olhares de dentro da escola: enxergamos nosso meio?

Ao longo da continuidade do capítulo 2 iremos discorrer sobre a última etapa do grupo focal, organizado entre os meses de abril e maio de 2023. No respectivo

capítulo iremos apresentar reflexões a partir da compreensão dos estudantes sobre a comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan e produção cultural desenvolvida nesse espaço.

O recorte de participantes se deu a partir das turmas da 5º série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental intitulados como 5º ano C e 5º ano F. Em cada turma foram entrevistados 9 participantes. Com vistas a ilustrar a participação de todos os estudantes, iremos destacar os trechos, utilizando, conforme anunciado, nomes fictícios.

Ao longo do capítulo foram tecidas reflexões a partir dos argumentos de participantes da pesquisa em relação às aproximações e distanciamentos dos modos de entendimentos sobre o espaço em que vivem e sua produção artístico/cultural.

Nesta etapa do trabalho, partimos da necessidade de escutarmos outros agentes fundamentais a o desenvolvimento da presente investigação, os estudantes matriculados na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. Mesmo que os participantes da pesquisa sejam estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendemos que por mais breve que seja sua experiência de vida até o momento, terá contribuições significativas ao trabalho, já que é destinado a esse público. A partir da crença de almejar o desenvolvimento de um material artístico/pedagógico emancipador, é necessário a não hierarquização ou rotulação de saberes. Todos participantes da comunidade escolar que quiserem contribuir com a pesquisa estão dentro do seu local de vivência. Buscamos propiciar uma horizontalidade da manifestação de saberes nos subsidiando nas contribuições de Jacques Rancière (2011).

Há desigualdades nas manifestações de inteligências segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica a inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação e que se abre para toda a aventura no país do saber (2011, p. 49).

A atitude basilar para a construção de um ensino emancipador e no contexto do ensino de arte decolonial é dar voz aos estudantes. Portanto, o segundo grupo focal foi organizado em duas turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental da E.M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. Os estudantes que participaram dos dois grupos focais, tinham em média 10 anos de idade.

A organização do grupo focal foi disposta na sala de aula da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan e teve como proposta disparadora dois pontos: O que é Comunidade? Como é produzida a Arte na comunidade?

A proposta perpassou por apresentar as questões discutidas no outro grupo, mas com o cerne dos estudantes. Como ponto inicial foi contextualizado o objetivo da pesquisa nos subsidiando em temáticas já trabalhadas em sala de aula, em diálogo com as vivências extra escolares dos estudantes. Em princípio, iniciou-se a primeira indagação na turma do 5º ano C sobre o que é uma comunidade:

Janaina - (...) comunidade são bairros, casas, postes. E só.

Hélio - São moradores, casas e comunidade.

Ana - Ruas, bairros, campos e a quadra.

Grupo Focal, abril de 2023.

No início do diálogo os estudantes partiram do princípio literal ao caracterizar elementos da comunidade em que vivem. Após a pergunta sobre o que é comunidade buscamos mediar o grupo e sugerimos outra conotação a esse elemento disparador, em que foi apresentado recorte sobre a como é a comunidade em que os estudantes vivem.

Sara- Comunidade é onde tem casas, ruas, becos e asfalto. Muitas não têm asfalto, inclusive na minha rua... Não. Minha rua tem, mas na rua de baixo não tem. As ruas também tem muito lixo, tênis no fio e um monte de coisa professor.

Grupo Focal, abril de 2023.

Na abordagem apresentada pela estudante Sara, há o início da reflexão de maneira literal sobre o meio em que vive, todavia ao continuar seu pensamento e interpretação, é evidenciado as dificuldades de infraestrutura presente em seu bairro. Na mesma linha de percepção a participante Aline também evidencia os desafios da comunidade.

Aline- Eu enxergo a minha comunidade como se ela fosse um lugar muito poluído, porque tem muito beco nas ruas, as pessoas ficam jogando várias caixas de cigarro na rua, jogam lixo e os cachorros vão lá e pegam os lixos e rasgam tudo. Então a rua sempre está suja.

Alisson- Para mim comunidade é onde as favelas ficam, para mim é isso, mas também tem ruas, becos, tem postes e carros passando.

Grupo Focal, abril de 2023.

Outra análise apresentada por um dos estudantes foi a forma estereotipada de maneira negativa que, tradicionalmente, a comunidade é caracterizada. A primeira análise do estudante salientou algo que durante as conversas sobre a comunidade é comumente pensado, um olhar pejorativo sobre termos como favela e a comunidade escolar em que vivem. Diferente do grupo focal direcionado aos representantes da comunidade, inicialmente a reflexão do estudante Cássio apresentou compreensão ruim sobre o meio, mas aparentou estar imerso em entendimento de senso comum.

Na busca por aprofundar sobre esse ponto, indagamos o estudante a partir de um outro viés problematizador: você gosta da sua comunidade?

Cássio- Gosto bastante. A única coisa que não gosto é a parte lá do beco, porque são muitos tipos... Eles não respeitam as crianças, ficam fumando no meio da rua, você me entende?

Grupo Focal, abril de 2023.

Ao longo da reflexão dos estudantes eclodiu uma visão negativa sobre a comunidade, após os discursos, foi possível perceber que os estudantes optaram por analisar de maneira literal o termo comunidade e as características do meio em que vivem, desse modo, mesmo que inicialmente pareça uma análise simplista sobre a comunidade, ao longo do relato foi possível perceber que situações resultantes da desigualdades presente nas periferias brasileiras, sobre condições básicas de existência, tal como também abordado pelos representantes da comunidade no primeiro grupo focal.

Por sua vez, no início do grupo focal desenvolvido no 5º ano F o conceito comunidade como eixo disparador foi interpretado de maneira próxima a outra turma, mas com nuances diferentes. Ao serem questionados sobre a definição de comunidade, os estudantes Augusto e Samanta apresentaram:

Samanta- Eu acho que comunidade é um lugar que tipo um monte de pessoas vivem, onde tem um monte de coisa, não de ter um monte de casas, e buscam maneiras de se ajudar.

Augusto- Comunidade é onde muitas pessoas moram e significa uma cidade cheia de pessoas que podem se ajudar.

Grupo Focal, abril de 2023.

Destaca-se que ao longo da primeira indagação do grupo focal, os estudantes da turma do 5º ano F apresentaram outra abordagem sobre comunidade,

apresentando além de suas características, a função de se auto ajudarem. Apesar de não estar diretamente ligado à nossa pesquisa, consideramos a reflexão sobre a necessidade de cooperação da comunidade um ponto viável ao desenvolvimento do objetivo da pesquisa e a evidência de um olhar não fatalista sobre as potencialidades do convívio.

Por meio da ideia de função da comunidade presente nas manifestações dos estudantes, apresentamos a seguinte questão: quais conhecimentos podem ser produzidos em nossa comunidade?

Helena - Ela pode produzir os conhecimentos para as crianças, para elas estudarem e no futuro, elas podem ter uma faculdade e ser alguém na vida.

Emanuel - A escola pode nos ensinar várias matérias, por exemplo, português, matemática e em outras escolas que tem sexto e sétimo ano, a gente pode entender outras línguas. E quando aa gente quis ir para outros países viajar, a gente vai poder entender o que eles estão falando.

Augusto - A escola ensina Artes para se aprender coisas artísticas, para você ser uma pessoa que compreende o mundo. Porque arte faz parte da sua vida.

Grupo Focal, maio de 2023.

Ao serem questionados sobre o conhecimento produzido na comunidade, os estudantes encaminharam suas respostas direcionando a produção de conhecimento desenvolvida dentro da escola e em sala de aula. Os relatos tangenciaram a respeito das potencialidades que o ambiente escolar pode conter na ótica dos participantes e, novamente, foi mostrado na perspectiva dos estudantes um olhar positivo sobre o contexto institucionalizado de aprendizagem.

No contexto da turma do 5º ano C, o questionamento acerca da produção cultural que a comunidade escolar da Escola Isabel Lupianhes Romera Ryan produz geraram novas reflexões. Para iniciar a reflexão também foi apresentada a seguinte pergunta: existe arte na comunidade?

Helio - Sim, existe. Eu acho que eu vejo na comunidade são as ruas sujas. Mas eu também vejo as paredes pixadas [...]. O grafite aqui é muito forte.

Cássio - Eu “acho” a arte muito presente na comunidade, vejo uma união de todo mundo, eu vi o pessoal pintando a rua na copa. Eles também pintam os muros e as casas.

Grupo Focal, abril de 2023.

Ao observar essa etapa, podemos que apesar dos estudantes do 5º ano C destacarem elementos negativos inicialmente, ao serem questionados sobre as potencialidades da comunidade no quesito artístico, mencionam produções que

vivenciaram no seu cotidiano. O estudante Hélio, por exemplo, utilizou o termo pichação, mas sem carregar em sua frase o estereótipo de comparação de valor em relação à nomenclatura grafite e Pixo. Já o estudante Cássio, o mesmo que usou de maneira pejorativa o termo favela, ao longo do diálogo destacou a união presente na comunidade na produção cultural.

Outro ponto que foi ao encontro das reflexões apresentadas do presente trabalho, a produção cultural comunitária destacada na pintura das ruas durante o período da copa do mundo de futebol.

Após essas colocações as conversas continuaram sendo direcionadas às produções culturais populares no entorno da comunidade escolar. Optamos por direcionar a conversa e as manifestações culturais diversas para atender a gama de compreensões sobre arte que estivesse presente na comunidade para além das práticas das Artes Visuais, com o intuito de atender a pluralidade da Arte por outras linguagens, tal como Teatro, Dança e a Música.

Cássio – [...] ah! Meu tio faz capoeira e eu também já fiz. Ele dava aula na casa dele, mas agora ele dá aula em um lugar bem grande, fica pulando em cima dos outros.

Roberto - Na comunidade eu vejo muita pichação e arte nos muros. E muitas vezes eu vejo os caras pintando a rua. Qualquer desenho assim, só para divertir. As crianças também desenhavam com giz na rua, é isso para mim.

Grupo Focal, abril de 2023.

Dentro da realidade em que vivem, os estudantes reconhecem as experiências comunitárias como produção artística. Algo que consideramos interessante nos respectivos relatos foi o destaque a produção de Arte Urbana desenvolvida por grupos/ coletivos que atuam no bairro e o destaque por práticas simples na comunidade, tal como o riscar o chão da calçada com o giz, uma brincadeira tradicional nos bairros quando o grupo de crianças encontram giz ou algum pedaço de tijolo, sendo ressignificado como um elemento de brincadeira.

A compreensão da prática artística analisada pelos estudantes teve como premissa produções voltadas às técnicas das artes visuais. Para expandir a reflexão sobre a produção presente na comunidade, salientamos a possibilidade de refletirmos sobre outras práticas que não fossem segmentos do desenho.

Ariel - Arte não é só desenho, mas tipo, agora eu quero falar das artes que eu costumava ver aqui na escola que são desenhos, eu costumava ver, aqui na escola, por exemplo, tinha algumas, não sei se você lembra, tinha

algumas artes. Eu também costumava ver muito no P.P.A e em outros vários lugares.

Grupo Focal, abril de 2023.

Assim como destacado no primeiro grupo focal representado por integrantes da comunidade, os trabalhos desenvolvidos na escola Escola Estadual P.P.A, voltados a Arte Urbana, se tornaram referências em relação à produção artística na comunidade. Além disso, o estudante destacou trabalhos anteriores realizados em outras turmas que também seguiam a temática da Arte Urbana dentro da Escola Municipal Isabel Lupianhes, no contexto das aulas de arte.

O destaque à Escola Estadual ao lado da E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan contribuiu com nossa proposta reflexiva sobre como a relação comunidade contribui na forma em que as pessoas identificam a cultura produzida no espaço em que vivem. Outro destaque apresentado foi o contato com cursos livres de dança organizados por projetos do município.

Aline - Eu já fiz balé aqui no bairro.

Juliana - Eu não faço arte não, só que eu e minha amiga ficamos dançando na rua.

Sara - A arte da favela é, às vezes, nos portões. Portões pixados, tem um desenho muito bonito que é perto do Céu, que é um muro que está desenhado uma onça assim.

Grupo Focal, abril de 2023.

O objetivo das proposições do respectivo grupo focal foi de possibilitar uma análise plural das características da comunidade e a produção de linguagens artísticas. Ao analisar o desenvolvimento das respostas dos estudantes, consideramos que esse objetivo foi alcançado. Foram apresentadas como exemplo, aulas de dança presentes no bairro, no qual a prática de experienciar a dança como linguagem artística elaborada no cotidiano também foi destacada pela primeira vez e dialogou com a reflexão sobre o ato de riscar o chão apresentado pelo estudante Roberto. Porém o maior destaque dado ao longo das reflexões foi a produção cultural da comunidade esteve presente na Arte Urbana, representada em maioria pelo Grafite/Pixo, que por diversas vezes mencionada pelos estudantes como produção da comunidade.

A relação se dá pelo contato cultural que o bairro desenvolve e as experiências desenvolvidas em algumas aulas de arte dentro dos contextos escolares, sobretudo no trabalho desenvolvido pela escola Escola Estadual P. P. A., em que ao

longo da pesquisa foi apresentada como um dispositivo significativo na forma em que a comunidade escolar compreende seu meio através da produção artística no viés do Grafite.

Na última etapa do grupo focal, também foi apresentado às duas turmas, as imagens da Monalisa (figura 6) e da Dona Sandra (figura 7). Inicialmente consideramos a reflexão dessas duas imagens caminho viável à concluir os diálogos propiciados ao longo do grupo focal.

Na fase final direcionada ao grupo focal do 5º ano C foi apresentada a figura da Monalisa e direcionada a pergunta disparadora: quem conhece aquela obra? Naturalmente todos os participantes levantaram a mão e o estudante Cássio fez uma colocação:

Cássio - Eu vi em um tutorial no Youtube que na verdade a Monalisa é o Leonardo da Vinci, é verdade?
Grupo Focal, maio de 2023

A partir do questionamento do estudante foi necessário contextualizar a respeito das teorias desenvolvidas ao longo da História da Arte e que aquela era uma delas, mas salientando o caráter que carrega o conceito de teoria.

Por sua vez, ao apresentar a segunda imagem de Dona Sandra (figura 7), foi utilizado como questionamento aos estudantes falarem em que local no município o respectivo grafite estava exposto. Após nenhuma assertiva no 5º ano C, os alunos ficaram indagados em relação a quem produziu aquela obra e quem era aquela personagem. Nesse momento, compreendemos que foi necessária maior intervenção no grupo focal para contextualizar a relevância daquela obra e, assim como no primeiro grupo focal, ser possível evidenciar que ambos os trabalhos são necessários ao desenvolvimento da aprendizagem.

Para explicar o contexto de resistência que estava presente no trabalho de dona Sandra, desenvolvido pelo coletivo Corja, buscamos como exemplo o planejamento aplicado em sala de aula no ano de 2022, intitulado “Super-Heróis Negros”. Nessa temática foram abordadas, em sala de aula, a história de diversas personalidades negras ao longo do tempo, tal como Luis Gama, Teresa de Benguela, Angela Davis e Malcon X.

Após os estudantes se recordarem sobre o respectivo trabalho desenvolvido, convidamos à reflexão de que além do aspecto macro, em nosso contexto local, também há pessoas que lutam sobre a causa do movimento negro na cidade.

Após se interessar sobre a temática, convidamos os estudantes a não esquecerem das informações levantadas, pois elas seriam necessárias para a última etapa da pesquisa.

A última etapa do grupo focal direcionado ao 5º ano F também perpassou pela reflexão sobre o grafite no contexto da cidade e a pintura renascentista. Diferente da primeira turma, um estudante havia reconhecido esse grafite pela reprodução impressa. Assim como na turma anterior foi necessário contextualizar a obra. Dessa vez os estudantes ficaram curiosos em relação ao tamanho e em que museu a obra Monalisa se encontra. Em relação ao trabalho que homenageou Dona Sandra, os estudantes após algumas colocações, ficaram interessados na relação elaborada entre figuras já trabalhadas em aula, tal como abordado anteriormente com a outra turma e a figura de alguém que está próximo de sua realidade.

O diálogo, mediado sobre a produção de grafite na cidade em que homenageia uma figura icônica no município, consideramos interessante abordar o seguinte questionamento como fechamento: qual Arte é produzida na sua comunidade?

Raquel - Rua esburacada (risos).

Emanoel- Grafite colorido.

José- O circo.

Emanoel - Tem casas coloridas e o Rap.

Grupo Focal, abril de 2023.

Ao longo dos relatos, destacaram a produção cultural voltada à Arte Urbana. Mas após algumas mediações, outros estudantes elencaram atividades disponibilizadas no espaço cultural intitulado como “céu das crianças”. Direcionado a esse espaço, narraram acerca das aulas de capoeira e a dança. Como fechamento do diálogo, em consonância com as percepções que a participação dos estudantes propiciaram, indagamos: quais melhorias vocês gostariam de ver na sua comunidade?

Helena - Mais arte para o povo. Tem muita cidade que tem isso, mas onde mais vi, foi em Itaquera. Lá na estação tem muitas coisas, relacionada a Arte, muita coisa pintada, igual a esse quadro que o senhor mostrou agora.

Grupo Focal, maio de 2023.

Destacamos, ao longo do diálogo, a relação que a estudante Helena realizou com o bairro de São Paulo-SP, intitulado Itaquera. A observação vai ao encontro com a relação cultural presente em bairros da capital paulista em comparação a cidades dormitório, como a do lócus de pesquisa. Mesmo que historicamente o bairro de Itaquera seja caracterizado como periferia, em seu espaço existem diversos contextos que propiciam aproximação com a comunidade, tal como a Virada Cultural a alta gama de centros culturais e Escolas Ceu.

Outrossim, no contexto da localidade da pesquisa, no qual realizamos um recorte no entorno da comunidade da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, que tais potencialidades culturais na respectiva comunidade periférica ainda ocorrem de maneira embrionária. A observação não almeja comparar um juízo de valor em relação à qual bairro ou cidade sofre mais, enquanto periferia, mas destacar que mesmo com iniciativas, ainda requer esforço para que a produção cultural seja vista em diversos contextos do dia a dia, desde um espaço institucionalizado de aprendizagem ou de um local de trânsito de pessoas. Por fim, tanto na turma do 5º ano C quanto na turma do 5º ano F, sugerimos, como fechamento de nosso trabalho, que os estudantes procurassem quando fossem a região central da cidade, a imagem icônica local, trabalhada ao longo do grupo focal.

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi transformar o processo de criação do respectivo labor artístico pedagógico em proposta de trabalho horizontal e plural, que tivesse como base o exercício do diálogo de maneira *dodiciente*.

O vetor principal do diálogo estruturou-se como atributo da escuta, onde compreendemos que para elaborar material que tenha os conhecimentos da comunidade pautados, se faz necessário que a comunidade escolar participe de maneira efetiva. Pela abordagem compreendemos forma em que a comunidade entende o seu meio e a produção cultural, que ocorre no entorno da escola E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Pela fundamentação teórica em Freire (2019), compreendemos que após o ambiente familiar na infância, a noção de quintal se expande e possibilita, ao longo do tempo, desenvolver novas análises sobre os espaços que passamos.

O quintal de minha infância como que se desdobra ou vem se desdobrando em tantos outros espaços nem sempre necessariamente outros quintais. “Sítios” em que o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver

ângulos não percebidos antes. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa (Freire, 2019, p. 40).

Ao organizar o primeiro grupo focal, nos subsidiamos na abordagem de análise freireana, por compreendemos que representantes da comunidade poderiam apresentar panorama de como foram suas vivências e o que tais informações poderiam contribuir ao desenvolvimento da pesquisa. A questão, concomitante, foi replicada aos estudantes da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. As contribuições foram fundamentais ao planejamento do material, a fim de que tivesse sido plural e correspondesse aos desafios e potencialidades que existem na comunidade escolar.

Pelo pensar das informações destacadas, ao longo do grupo focal, destacamos a relação da comunidade escolar com os desafios estruturais presentes no município, mais especificamente no entorno da escola. Em ambos os grupos focais, foram destacados desafios estruturais de necessidades básicas, tais como: saneamento básico, segurança e lazer. Relatos dos participantes do grupo focal foram ao encontro da nossa análise sobre os desafios que são históricos e presentes no município, supramencionados.

Nos depoimentos, é tangível a percepção de que a escola esteve presente em suas vivências na comunidade, sendo responsável por propiciar reflexões a respeito do meio em que vivem e o contato com a produção cultural comunitária. A abordagem esteve presente na relação dos representantes da comunidade, ao destacar suas experiências em projetos escolares na Escola Estadual Pedro Paulo Aguiar, como também nas observações dos estudantes da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, onde foram destacadas atividades pontuais dentro do contexto da escola e extraclasse, originadas no ambiente da escola estadual. Os depoimentos reiteraram o potencial de mudança que o ambiente escolar pode conter, visto que, mesmo historicamente, espaços escolares serviram a uma ordem que presa pela manutenção do *status quo*, cada relato demonstrou caráter de ressignificação do contexto escolar, no qual atribuímos caráter decolonial dentro desses espaços.

Haja vista, que a principal produção cultural desenvolvida pelos estudantes perpassa por elementos da Arte Urbana. Ao longo do processo dialógico, diversas vezes, a relação com o grafite foi mencionada, seja dentro do contexto escolar ou em locais presentes no entorno da comunidade, a linguagem artística foi mencionada. Compreendemos que o destaque e preferência por essa linguagem, oriunda do Hip-

Hop, se deu pelos projetos e abordagens presentes nas escolas, como também na acessibilidade da linguagem no cotidiano dos estudantes, pois a produção do grafite não requer espaços “sacralizados”, tal como um museu, portanto de fácil acesso à comunidade.

Ademais, a execução do grupo focal permitiu identificar nova possibilidade de compreensão sobre o espaço da escola municipal. Mesmo que houvesse a análise crítica sobre a comunidade, foi possível também perceber a visão não fatalista sobre o meio em que os estudantes vivem, foram destacados desafios e, para além, potencialidades do espaço, sobretudo na produção artística. Almejamos que o material artístico pedagógico desenvolvido, contribua à premissa de ambiente emancipador, dentro e fora das escolas, que continue crescendo, por meio da participação dos agentes da comunidade.

4 Construção de material artístico pedagógico a partir da Criatividade Coletiva

[...] Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticas na busca de algo. Instala-se, então uma relação de simpatia entre ambos. Só ali há comunicação.

Paulo Freire (2020, p. 141).

Ao pensar acerca do desenvolvimento do material artístico pedagógico, consideramos que a premissa principal fosse sua confecção construída de maneira representativa, no respeito às características da comunidade, com diálogo horizontal, onde os conhecimentos produzidos pela comunidade tivessem lugar de evidência, pelos estudantes e a comunidade escolar.

Frente a análise dos diálogos realizados com participantes dos grupos focais, tanto em relação aos representantes da comunidade escolar, quanto em relação aos estudantes regularmente matriculados na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, consideramos que a premissa do diálogo, em destaque na epígrafe de Paulo Freire (2020), foi contemplada no decorrer das observações em campo, enquanto cotidiano docente e nas trocas ocorridas ao longo dos grupos focais. Por fim, acreditamos que a partir da troca entre participantes do grupo focal, foi possível construir ambiente colaborativo e horizontal, que possibilitou reflexões construtivas no desdobramento do processo de elaboração do material artístico/pedagógico, finalidade desta pesquisa.

Apesar de contextos históricos e educativos diferentes – já que a prática docente refletida nessa pesquisa parte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – acreditamos que a busca por uma construção de uma educação libertadora na contemporaneidade se faz necessária e ao longo do desenvolvimento dos grupos focais, visto serem reflexões que partiram de representantes da comunidade e contribuem ao viés educacional.

A partir das contribuições, ocorridas ao longo dos grupos focais, desenvolvidos sobre a realidade da comunidade escolar da E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan, concebeu-se à construção de estratégias para iniciar o desenvolvimento do material artístico educativo, partindo da premissa que a comunidade escolar compreende seu meio e de como a Escola, a Arte e a Educação

podem ser importantes vias de discussão, aprendizagem e diálogos sobre as potencialidades presentes nos contextos periféricos.

Ao longo do próximo capítulo iremos discorrer sobre o processo de criação do material artístico/pedagógico, intitulado ***TUDO OH que produzimos é conhecimento***, bem como os dispositivos propiciados pela prática docente em diálogo com os estudantes partícipes da pesquisa.

4.1 O partir de nós para nós, na prática docente

No cotidiano docente, por meio de diferentes abordagens em sala de aula, é rotina do fazer docente organizar o planejamento das aulas de Arte, com abordagem temática que evidencie o ensino de arte, com foco em propiciar diálogo entre os conhecimentos tradicionais presentes no currículo e livros didáticos da disciplina, abordagens que consideramos carregar caráter decolonial. Desta feita, temáticas presentes nos livros didáticos, tal com as festas populares brasileiras, a herança deixada pelos povos originários e a cultura Africana no país, são propostas que pela linguagem das artes visuais permitem aprofundamento de conteúdo nas aulas de Arte da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

A partir da sistematização do projeto que resultou a presente pesquisa, juntamente aos resultados obtidos pelas observações das atividades desenvolvidas em sala de aula, permitiu-se observar que igualmente em temáticas tradicionais, como capoeira ou contemporâneas como o *Hip-Hop*, estivessem presentes na vida de alguns estudantes, as abordagens eram vistas com certo distanciamento e não como potencialidade da comunidade em que os estudantes são provenientes.

Todavia, não raro, subsidiados nas experiências de seus familiares destacavam produções artísticas. Pela premissa, a motivação inicial ao desenvolvimento do respectivo material artístico pedagógico, que compôs a presente dissertação, se deu a partir dos pontos de intersecção entre artes, conhecimento, polarização norte/sul, reconhecimento de cultura para além do tradicional.

Precisamente, a busca por utilizar o conhecimento desenvolvido pela comunidade, como dispositivo de apoio ao processo de aprendizagem em arte e interdisciplinar dos estudantes problematizou-se a realidade complexa do espaço em que a comunidade escolar se localiza e, por fim, o material pedagógico busca

contribuir à análise, com vistas ao desenvolvimento do ensino de arte, nas perspectivas decoloniais e emancipadoras de aprendizagem. Assim sendo, pelas justificativas do desenvolvimento material, juntamente à organização dos grupos focais, o objetivo geral do produto final vai ao encontro do escopo da dissertação, desenvolver e executar um material pedagógico que foi pensado pela e destinado para a comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Ao longo da construção de rascunhos produzida, diversas possibilidades foram tecidas. Desde o princípio da pesquisa, mesmo com a tradicional sugestão das TIC's aplicadas a Educação¹⁴ por documentos oficiais direcionados ao ensino formal, no qual entende-se sua viabilidade no contexto geral de aprendizagem que vivemos. Corrobora-se que o material ora planejado devesse ser impresso, visto compreendemos como forma de ir contra a tendência digital e valorizar a ideia impressa de materiais de aprendizagem, bem como as potencialidades que acreditamos conter esse formato. Para além, o foco está em dialogar com a realidade da escola que contribui a pesquisa, uma vez que apesar da popularização de *smartphones*, a realidade das crianças da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan não contempla tal realidade, tão pouco a estrutura escolar que em diversos momentos não contém suportes mínimos, tais como: internet com amplo alcance nos espaços da escola, aparelhos eletrônicos, equipe com conhecimento técnico e manutenção da infraestrutura.

Seguida a definição do formato do material, refletiu-se a respeito de qual estilo seria organizado o material impresso. Inicialmente planejamos ser material organizado pelo suporte de *softwares* de edição de imagem, a fim de propiciar caráter formal do material de aprendizagem, elaborado a partir da ótica da comunidade escolar. Entretanto, ao longo dos diálogos com os participantes dos grupos focais e as reflexões, pesquisamos estratégias para que a produção do material fosse confeccionada de maneira coletiva.

Ao longo da análise das práticas artísticas mais destacadas pelos estudantes e mencionadas pelos participantes ao longo dos grupos focais, as linguagens artísticas que transitam pela cultura da Arte Urbana foram amplamente sinalizadas, sejam os subgêneros do grafite como o *stencil*, o *lambe-lambe* ou práticas

¹⁴Tecnologia da Informação e Comunicação aplicada a Educação.

contemporâneas periféricas como o *Slam*. As temáticas motivaram os estudantes a participarem das aulas e estavam igualmente presentes nos relatos de ex-estudantes das escolas, do entorno da comunidade escolar. Tendo em vista a premissa do contato favorável com temáticas e linguagens urbanas, optamos por utilizar o recurso gráfico independente dos *Fanzines*.

Inspirado em elementos da cultura independente popularizados em meados da década de 1940, os *zines* ou *Fanzines* são produções independentes, que almejam abordar temas diversos da cultura de seu tempo, tal como bandas de músicas, histórias em quadrinhos subsidiados na contra-cultura *Punk*.

Sobre o uso do termo *fanzine*, Diego El Khouri Souza (2022) afirma que seu surgimento ocorreu

[...] na década de 1940 e trata-se da redução fônica da expressão *fanatic magazine*. Neste início, o termo era usado para se referenciar às publicações independentes concentradas na visão de fãs sobre temas específicos: bandas, cinema, poesia, quadrinhos etc. No Brasil, os primeiros *fanzines* foram voltados para o universo da ficção científica. Inclusive, um dos primeiros *fanzine* pertencia a um clube que se chamava Boletim de Intercâmbio de Ciência- Ficção Alex Raymond, que circulou na década de 1960, na cidade de Piracicaba (SP) por Edson Rontani (Souza, 2022, p. 9).

Ao interpretar as ideias apresentadas pelo autor, percebemos que o caráter colaborativo e independente são as principais características do *zine*¹⁵. Mediado pelo intercâmbio entre pessoas que gostam de temáticas semelhantes, desenvolveu-se um circuito próprio de materiais gráficos informativos que carregam, em sua produção, um caráter subversivo ao sistema econômico vigente, o que permite apontar que o *zine*, em sua essência, é pensado pelo viés político. Toda a produção foi concebida e aplicada para serem acessíveis e contra a lógica de produção massificadora.

Pelo exposto, Edwar de Alencar Castelo Branco (2015) afirma que

Acostumados a narrativas lineares e as prosas certeiras e diretas, uma sensação esquisita nos assalta quando lemos essas revistas. Há, no material, uma circulação de falas mais ou menos diversa, às vezes contraditória, mas apesar disso é possível constatar um argumento central que arrasta nossa atenção para um unânime *não*. A primeira impressão que nos fica é a de que os *fanzines* são acima de tudo a expressão de uma negação. Mesmo quando o enunciado parece ser afirmativo, como no caso da defesa da paz mundial, [...] as falas são articuladas a partir de uma negação do *sistema*, entidade que catalisa e atrai – assim como uma espécie de imã – a fúria negativa dos *zineiros* (Branco, 2015, p. 743).

¹⁵Terminologia utilizada comumente para definir a palavra *fanzine*.

A partir da reflexão da função histórica da produção de *zines*, ao longo do tempo, compreendemos o caráter colaborativo, independente e crítico da modalidade marginal de escrita. Dialogam com os objetivos da presente pesquisa, bem como defendemos seu caráter criativo e colaborativo presente na essência da história da produção de *zines*, pode ser atributo viável a contemplar os objetivos da produção do material artístico/pedagógico, anteriormente planejado.

Corrobora-se, pois, antes da organização da equipe que compôs a confecção do material educativo, planejou-se sequência didática direcionada a estudantes dos 5º anos da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan, voltada à construção de *zines*.

Na execução da proposta contextualizou-se a criação dos *zines* na história da criação das máquinas copiadoras. Após o breve diálogo, foi entregue aos estudantes um montante de seis folhas, que ao dobrarem seria o corpo do *zine*, desenvolvido pelos quintos anos.

Como abordagem, foi solicitado que cada estudante desenvolvesse o *zine* com temáticas diversas. Ao contextualizar a história e função desse segmento sugeriu-se que escolhessem um tema e compuseram desenhos e/ou colagem, com informações diversas. Ao longo do processo, optaram por temas como clubes de futebol, temas religiosos, linguagens artísticas, poesias e a criação de personagens.

Após a confecção do material, desenvolveu-se exposição dos trabalhos dos estudantes com o intuito de divulgar a linguagem do *zine*. Os trabalhos dos estudantes foram dispostos no formato de varais (figura 8). A disposição do material remeteu-se a linguagem do cordel e possibilitou o diálogo com outros trabalhos desenvolvidos nas turmas de anos anteriores.

Figura 7 e Figura 8- Montagem exposição de zines na E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan.



Fonte: autor (2023).

Tal como supramencionado, o intuito de abordar a linguagem do *zine* com os grupos de estudantes, foi perceber se haveria adesão pela temática e se o respectivo formato gráfico seria caminho viável à confecção do material artístico pedagógico. Dessa forma, ao observar o interesse estudantil, percebemos sua fácil forma de produção e possibilidade de elaborar o material a sua maneira. Estabeleceu-se como pontos de destaque que confirmaram nossa hipótese inicial em confeccionar o respectivo material artístico e educativo nesse formato.

A construção do material educativo buscou estabelecer a relação da produção artística e os conhecimentos da comunidade da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan com a estética e princípios marginais de produção de conhecimento, potencialidade da linguagem. Perpassa por sua acessibilidade via a cultura do mimeógrafo ou cópias (xérox) e busca fundamentação no caráter crítico, no qual o *zine* pode evidenciar conhecimento produzido pela comunidade escolar como caminho de aprendizagem.

A etapa seguinte do processo de construção consistiu em escolher o título do material educativo, tal como destacado anteriormente, o título escolhido para o material artístico pedagógico foi “**Tudooh**”: **que produzimos aqui pode ser conhecimento**. A motivação do título ocorreu a partir de nossa proposta em pensar o

objetivo da dissertação e estabelecer diálogo com algum elemento da prática cotidiana docente.

Após algumas observações, algo que sempre consideramos forte costume nas escolas municipais e que ainda hoje ocorre, são as brincadeiras desenvolvidas com *cards*, ou seja, cartas de papelão com personagens de desenhos animados diversos, utilizados por estudantes em jogos em que a dinâmica consiste em bater com as mãos em um montante de cartas com o intuito de virá-las.

A lógica de brincadeira no intramuro escolar, para alguns professores é quase um tabu, devido ao fato dos estudantes quererem jogar diversas vezes em qualquer momento vago no horário de aula. Em análise, a regra de definir o integrante que inicia o jogo intrigou este pesquisador, pois ao invés de gritar as tradicionais palavras *jo-ken-po* que sempre estive acostumado, os estudantes gritam ao realizar o jogo a seguinte expressão: Tudooh. No qual, a partir dessa fala, iniciam a partida.

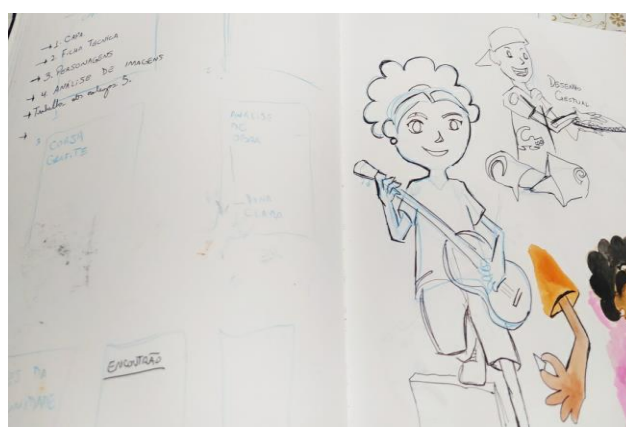
Ao pensar no título do material educativo que dialogasse com algo que os estudantes conhecessem e com a temática abordada ao longo dessa pesquisa, acreditamos que o título “Tudooh”, acompanhado com uma espécie de *slogan*, faz alusão a uma frase potente sobre a comunidade escolar: “o que produzimos pode ser conhecimento”.

A nomenclatura após apreciação nos pareceu interessante ao trabalho, pois entendemos que contempla potencialidade da construção do material coletivo em diálogo com a cultura presente no espaço escolar do Ensino Fundamental da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Após delimitar a estética de diagramação, que melhor dialoga com o material educativo e um possível título, iniciamos o processo de construção do material. Seguidamente às leituras e reflexões sobre a prática docente, enquanto professor de Arte, houve a oportunidade por meio do desenvolvimento e discussões ao longo da pesquisa, em ter um contato direto com primeira prática poética, o desenho. Assim, iniciou-se a construção do *zine*, a partir do desenvolvimento de três figuras com características marcantes de educandos, do ano de 2022 e 2023, que compõem características comuns de estudantes na comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. A ideia da criação das figuras do *zine* almejou evidenciar características que representam parte do perfil da comunidade escolar.

O *design* da primeira personagem (figura 9) seguiu características de alguns estudantes que se interessaram pelas aulas e, felizmente, seus familiares deram suporte ao aprofundamento do conteúdo de Arte, seja por possibilitar acesso a materiais como telas e tinta a óleo ou a visita a espaços culturais distantes do município em que residem.

Figura 9-Planejamento da personagem do material educativo.



Fonte: autor (2023).

Já o segundo design (figura 10) dos personagens seguiu uma característica muito corriqueira das escolas periféricas do município de Francisco Morato - SP: o estudante oriundo de famílias de vertente religiosa protestante. A inspiração da criação desse personagem ocorreu a partir da experiência com estudantes que enriquecem o andamento das aulas com o domínio de práticas artísticas, consideradas tradicionais, geralmente atreladas à linguagem musical. Igualmente enriquecem as aulas com indagações e reflexões, a partir dos possíveis conflitos com a sua formação religiosa, frente ao caráter laico educacional.

Figura 10- Planejamento do segundo personagem do material.



Fonte: autor (2023).

Por fim, a última personagem carrega características dos estudantes que utilizam a estética de “quebrada” como estilo de vida. Em alguns casos o estilo de vestimenta que adotam os estereotipa de forma negativa no espaço escolar. O estilo “vileiro” geralmente é o mais comumente adotado pelas crianças, jovens e adultos de região periférica, seja parcial ou totalmente, a estética composta por bonés, bermudas largas, camisetas de time de futebol e marcas de grife nacionais e internacionais, apresentadas por cantores em clipes de música - no qual em maioria trata-se de reproduções falsas dos produtos - compõem a forma em que muitos estudantes se apresentam e se identificam no cotidiano.

A inspiração desse personagem perpassou por cada aluno que, a partir da cultura periférica imersa no seu dia-a-dia, apresentou potencialidades na cultura que consome, mantém práticas tradicionais em vigência nas periferias, tal como o fato de brincar de bolinha de gude, pipa e pião.

Figura 11-Planejamento do terceiro personagem que irá compor o material educativo.



Fonte: autor (2023).

Salientamos aqui que a ideia de apresentar um personagem afetivo com experiências docentes pessoais do pesquisador perpassou pela ideia de ilustrar características comuns ao cotidiano da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, com cuidado para respeitar essas características comuns de estudantes do ambiente escolar, desprovido de juízo de valor de um estilo sobre outro. A proposta de criar tais personagens foi pensar em representantes da diversidade de perfis, que conferem, dentro do contexto escolar e durante a aplicação do material, instigar estudantes a criarem seus próprios personagens.

4.2 Construindo processos *dodicientes* por meio do *Tudooh*

Nesta etapa do trabalho, passamos a confeccionar o material com estabelecimento de roteiro, para que o material contemplasse a aprendizagem dos estudantes em Arte, a partir dos diálogos estabelecidos ao longo dos grupos focais e possíveis desdobramentos. Apesar do grupo focal ter contemplado estudantes que ficaram encarregados de escolher imagens que serviram como eixo disparador de reflexões e atividades interativas e dinâmicas ao longo da utilização com temas de interesse dos estudantes e os assuntos percorridos no grupo focal.

Como ponto de partida foram dispostas diversas imagens de obras de Arte, que dialogavam com as referências destacadas dos grupos focais, tal como murais e

outros elementos pertencentes ao conceito de Arte Urbana e da cultura popular. Em paralelo foram expostas reproduções impressas de obras de arte que foram utilizadas ao longo dos dois anos de aula de Arte na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. Destacados trabalhos voltados à valorização da cultura Indígena contemporânea e voltada às relações étnico-raciais. Além disso, também foram expostas reproduções de obras culturalmente presentes no cenário da sala de aula de Arte no Brasil, tal como o Abaporu (1928), de Tarsila do Amaral e os trabalhos do Ivan Cruz (1990) com temáticas de brincadeira tradicionais.

A proposta consistiu em elaborar grupo focal correlacionado com preceitos de abordagem triangular, pois ao se deparar com a imagem os estudantes compuseram uma reflexão e contextualização a partir do diálogo desenvolvido no grupo focal e a produção na montagem do material. Desta etapa pode-se destacar algumas falas dos estudantes que compuseram o grupo focal.

Como ponto de partida, a estudante Amanda destacou a imagem da série Jatobás (figura 12) de Rosana Paulino e do grafiteiro Crânio (figura 13):

Figura 12- Rosana Paulino, Série Jatobá, 2019.



Fonte: Rosana Paulino (2023).

Figura 13- Crânio, os índios somos nós, 2016.



Fonte: Dionísio Arte (2023).

Após análises, os participantes discutiram a respeito das impressões sobre as imagens:

Livia - Eu achei interessante, não sei se está saindo leite do peito dela ou se é água aqui. Mas achei interessante essa parte.

Ester - Esse eu achei curioso, por que ele fez todo Azul.

Miguel - Parece o avatar.

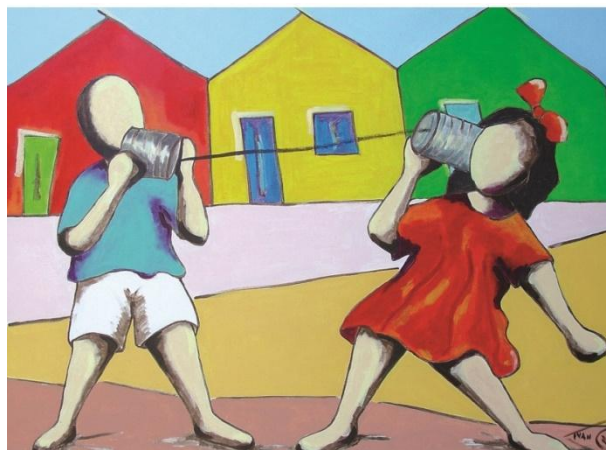
Livia - É brasileiro. É interessante esse outro, por que ele usou bastantes formas geométricas. (...) Esqueci o nome dele agora, mas eu lembro que a gente trabalhou é, achei interessante porque eles estão brincando.

Grupo focal. agosto de 2023.

Na primeira reflexão, os estudantes elucubraram sobre três imagens distintas, no qual na primeira destacaram o trabalho de Rosana Paulino, sob a série Jatobás. Na compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. No segundo elemento foi o trabalho do artista Crânio, artista que fez parte do planejamento de algumas atividades elaboradas no ano de 2022, na respectiva

escola. Por fim, a observação final foi referente ao trabalho de Ivan Cruz (figura 14); artista que tradicionalmente é abordado em aulas no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais.

Figura 14- Ivan Cruz, Série Brincadeiras, 1990.



Fonte: Pintando diversão (2023).

Adiante é sabido que há gama diversa de interpretações sobre quais obras contribuem com o material Tudooh. A estudante Amanda ao longo de sua reflexão sobre a obra de Rosana Paulino (figura 12) e em outros momentos ao longo dos grupos focais, apresenta potencial interesse entre questões que permeiam a Educação das relações étnico-raciais, tanto em temáticas da valorização da cultura indígena, quanto na valorização da cultura afro-brasileira. Já ao analisar as observações iniciais da estudante Lívia, compreendemos que a estudante destaca a relação significativa entre sua aprendizagem com uma abordagem realizada em sala de aula durante o 4º ano do Ensino fundamental, a respeito do trabalho desenvolvido pelo grafiteiro Crânio.

Assim, por outro lado, ao refletir sobre suas colocações, a estudante não conseguiu se recordar das motivações do artista para produzir um personagem azul e indígena. Apesar da reflexão não ter ocorrido no grupo focal de maneira espontânea, entendemos que a obra a ser selecionada pela estudante para o material Tudooh foi algo satisfatório, pois o trabalho do artista possibilita diversas reflexões e experimentações, com aprofundamento dos temas abordados pelo trabalho do artista. Outro ponto que destacamos é a reflexão sobre a relação com o que é apresentado

em diversas nuances na escola, em diálogo com a realidade do que é produzido na comunidade. Em análise, Livia evidencia o potencial do tradicional trabalho de Ivan Cruz e a aula em que foi abordado o trabalho do artista Crânio, utilizado nas aulas. A motivação de sua escolha se deu por já ter trabalhado e por já ter brincado daquela forma. Desse modo compreendemos a relevância em tal artista estar presente no Tudooh.

No segundo momento do encontro em diálogo com a estudante Livia, o estudante Miguel iniciou a análise da imagem igualmente em destaque ao trabalho de Ivan Cruz, o trabalho de Candido Portinari.

Miguel - Essa que eu achei interessante também porque parece com a Mônica e eu achei interessante porque esse artista quase sempre pinta com brincadeiras antigas. Eu também vou destacar essa aqui (figura 15), obra que eu achei que era feliz, mas na aula o senhor comentou que era uma obra triste. São esqueletos? [...] Eu também gostei da Monalisa porque ela está em vários museus e essa aqui (figura 16) porque as crianças também estão brincando.

Grupo Focal, agosto de 2023.

As imagens selecionadas pelo estudante Miguel suscitaram a reflexão sobre as imagens da produção artística de Candido Portinari, tanto na obra Os retirantes (figura 15) quanto na obra crianças brincando (figura 16).

Figura 15- Candido Portinari, Os retirantes, 1944.



Fonte: google Arts and Culture (2023).

Figura 16- Candido Portinari, Meninos brincando, 1955.



Fonte: google Arts and Culture (2023).

A escolha possibilitou o diálogo sobre o intuito dessas produções e a partir desse círculo dialógico estabeleceu-se a relação sobre a Arte pintada nesse período e sua relação com problemáticas sociais brasileiras, tal como a seca no Nordeste e a relação do artista com as brincadeiras de infância.

Pelo diálogo, foi possível perceber que a organização das imagens do grupo focal, por si, tornou-se espaço de aprendizagem. Assim, destaca-se as contribuições da estudante Amanda e da participante Livia:

Amanda - Aí, então eu acho que está mais, eu achei aqui desse aqui. Parece com racismo, porque na antiguidade tinham brancos que cometiam racismo com os negros. E policiais também, que tipo, na época antiga fazia racismo. E achavam que era ladrão porque era negro.

Livia - Deixa eu falar rapidinho, mas você percebeu que é o negro que está fazendo com o policial e não o policial com o negro, olha aqui os policiais.

Amanda - Olha aqui.

Grupo focal, agosto de 2023

O pequeno debate entre estudantes se deu a partir da análise da imagem da obra intitulada: a Revolta de Iansã (figura 17). Ora realizada pelo artista Sidney Amaral, ao retratar sua leitura sobre a imagem, que a estudante destacou, porém foi confrontada pela Livia, que não havia percebido o plano inferior esquerdo do trabalho.

Figura 17- Sidney Amaral, Mãe preta ou fúria de lansã, 2014.



Fonte: Pinacoteca (2023).

Na condução da análise, a estudante Amanda igualmente destacou, assim como o estudante Miguel, a fama da obra Monalisa, por ser conhecida mundialmente. E foram citadas as obras de Daiara Tukano (figura 18) e da grafiteira Minhau (figura 19).

Figura 18-Daiara Tukano, Selva mãe do rio menino, 2020.



Fonte: CURA (2023).

Figura 19- Minhau, Sem título, 2013.



Fonte: Justila (2023).

Amanda - Essa aqui eu acho já vi em São Paulo, SP. (...) Essa obra é linda de se ver e vejo várias imagens dessas em prédios. É uma obra que tem uma cor muito linda. Ela usa cor que é colorida e deixa a imaginação liberada. Muita cor, pastel eu acho tão bonito.

Grupo focal, agosto de 2023.

As observações apresentadas pela estudante Amanda possibilitou abordagem reflexiva em relação a como as produções de Arte influenciam e contribuem para a construção de reflexões.

Por sua fala, vislumbraram reflexões a despeito de temas considerados centrais na pesquisa: ensino de arte que possibilite reflexão crítica e problematizadora em pautas fundamentais, como a busca da educação antirracista, libertadora, equitativa e o reconhecimento de práticas artísticas culturalmente produzidas pelas camadas periféricas. O estudante Miguel destacou a experiência propiciada, devido ao grupo focal que participou.

Miguel- Lembra aquela coisa que o povo falou, que foi feita por alguns professores do P.P.A, que fizeram em um muro? Eu a vi numa escada, perto do banco da caixa, mas as cores estavam diferentes.

Grupo Focal, agosto de 2023

A intervenção do participante possibilitou elucubrar acerca do processo de construção da aprendizagem, que pode ser desenvolvido ao longo da pesquisa. Relatos apresentados pelos estudantes no grupo focal anterior possibilitaram viabilizar a abordagem do grupo focal, a fim de que houvesse processo de aprendizagem significativo na experiência dos estudantes. Após nosso diálogo, o estudante em oportunidade pretérita, continuou sua análise por iniciativa pessoal. Seja pela análise da significação histórica da figura ou a análise da sua composição, o estudante demonstrou que a troca, advinda do grupo focal, possibilita viés crítico e emancipador, dentro e fora do ambiente escolar.

Ao longo dos diálogos as falas dos estudantes perpassaram pelo trabalho de artistas que trouxeram algum vínculo ao seu processo de aprendizagem: seja pelas experiências dentro da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan ou experiências extraclasse, dentro da sua comunidade, onde cada estudante apresentou uma argumentação para a escolha das obras.

Dessa feita, compreendemos que a junção das argumentações com as contribuições dos grupos focais e o formato gráfico no estilo *zine* estabeleceram base estrutural intelectual do material desenvolvido.

A última etapa do encontro consistiu na confecção do trabalho, cada etapa foi pensada a fim de que suscitasse reflexão que possibilitasse contextualização a partir do diálogo entre os estudantes e, por fim, propiciasse a produção da pesquisa.

Como etapa inicial, os estudantes tiveram contato com a criação dos personagens que foram criados inicialmente (figura 20) e com o *storyboard*, de como estaria disposto no trabalho.

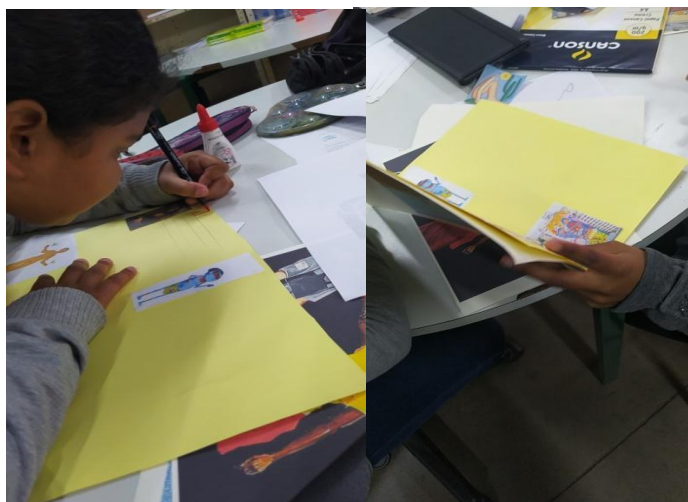
Figura 20 - confecção do material



Fonte: autor (2023).

Outro ponto compreendido como possibilidade de estratégia interativas é a construção de fichas técnicas. Desse modo, cada um dos participantes desenvolveu uma ficha técnica (figura 21) em que algumas obras seriam previamente identificadas, enquanto outras deveriam ser pesquisadas pelos estudantes. Ao longo do diálogo foram pensadas curiosidades de conhecimentos que a comunidade produz, tal como jogos e brincadeiras.

Figura 21-Confecção do Material.



Fonte: autor (2023).

Paralelamente, com o intuito de produzir a reflexão pelo Tudooh, algumas obras que foram destacadas durante o grupo focal, foram selecionadas a compor a proposta de leitura de imagem presente no material artístico pedagógico.

O processo de aprendizagem desenvolvido pela escuta dos representantes da comunidade, juntamente com a participação e confecção do material educativo dos estudantes foram primordiais à construção do respectivo material Tudooh.

Em cada contribuição, conseguimos perceber a premissa decolonial, que esteve presente na proposta emancipadora da confecção do material. Por tal ação foi possível perceber desdobramento ao longo da pesquisa, pois ao longo dos grupos focais, estabeleceu-se um espaço de escuta sobre o meio que os estudantes e professores vivem, sendo destacadas potencialidades e desafios da comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Igualmente foi possível conjecturar um ambiente dialógico sobre como as obras de Arte, dentro do contexto escolar, contribuem à formação do imaginário e atravessam a compreensão dos estudantes sobre Arte e outros assuntos em sua vida dentro e fora da escola. Pelo destaque dado a artistas tradicionalmente presentes nas aulas de Arte, como Ivan Cruz e Tarsila do Amaral, ou por meio de destaque dado a artistas locais e/ou presentes no cotidiano dos estudantes, tal como o coletivo Corja e

a grafiteira Minhau, evidenciou-se que o processo de curadoria presente no planejamento das aulas de Arte é elemento fundamental à construção do imaginário dos estudantes e, por conseguinte, da comunidade, uma vez que compreendemos que os mesmos são vetores que propagam suas aprendizagens.

Seja sua percepção a respeito das produções culturais que ocorrem em seu meio, ou a aproximação ou não com determinados movimentos presentes na História da Arte, entendemos que a seleção de obras e a forma disposta contribuem com percepções sobre a Arte e em qual contexto está presente.

Espaços artísticos institucionalizados, como museus e galerias, em contextos periféricos, será dentro da escola e em seus bairros que os estudantes terão contato e servirão como subsídio ao processo de aprendizagem.

Na pesquisa ficou evidente que o que é abordado dentro da sala de aula poderá ter uma participação fundamental na forma em que o estudante compreende a Arte e o conhecimento produzido dentro e fora de seu meio. Pela perspectiva, reiteramos a crença na viabilidade do material artístico pedagógico Tudooh, pois sua confecção perpassou pela participação dos estudantes e da comunidade escolar, a partir de sua compreensão em relação às produções culturais, que contribuem ao processo de aprendizagem dentro de seu contexto. A potencialidade vai ao encontro do ensino de arte que a comunidade, tal como refletida juntamente com o trabalho é visto como base.

5 “TUDO OH”: Perturbamento do familiar na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan

Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz à simples tarefa de retardar o que virá ou assegurar a sua “chegada”, mas reinventar o mundo. [...] A educação, “leitura do mundo” e “leitura da palavra” se impõe como prática indispensável a essa reinvenção de mundo.

(Paulo Freire, 2019, p. 69).

No presente capítulo estão desenvolvidas reflexões a partir da aplicação do Tudooh no contexto das aulas de Arte na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. A abordagem do material Tudooh teve como premissa inicial sua elaboração, advindas de reflexões da comunidade escolar e direcionada a mesma. Ao longo do presente capítulo é evidenciado o que essa busca em sistematizar conhecimentos para a aprendizagem em Arte, em diálogo com as comunidades periféricas, podem servir em suporte à construção da aprendizagem.

Na última etapa do trabalho selecionamos novamente os estudantes dos 5º ano C e 5º ano F dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a aplicação do material utilizamos o planejamento das aulas no quarto bimestre do ano letivo de 2023. Os objetivos foram propiciar ambiente emancipador de aprendizagem em diálogo com as demandas educacionais que a secretaria de Educação do Município de Francisco Morato-SP apresenta, subsidiada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A partir da análise, compreendemos que as habilidades e competências demandadas pelos documentos oficiais do município foram respeitadas, mas abordados pelo viés crítico e problematizador, que partiu da realidade da comunidade escolar e seus interesses, elemento propositor de habilidades e competência ao processo educativo dos estudantes, dentro e fora da sala de aula.

5.1 A Aplicação

A primeira etapa da utilização do material consistiu na explicação e contextualização da proposta para estudantes. No segundo momento, tendo como preceito a interatividade e subjetividade, características dos *zines*, foram

apresentadas as mascotes, que são personagens basilares do material artístico e educativo. Por tal premissa estabeleceu-se a proposta que os estudantes grifassem a primeira atividade do Tudooh, para desenvolver um “avatar” (figura 22), que os representasse.

Figura 22- Confecção do material



Fonte: autor (2023).

Motivado pelas reflexões dos grupos focais, o primeiro convite a refletir sobre a produção cultural da comunidade esteve presente na segunda proposta, onde a atividade foi sublinhada pela seguinte questão: quais conhecimentos são produzidos em nossa comunidade?

Consideramos essa etapa como espaço introdutório que possibilitou a estratégia de vínculo de temas característicos dos *zines*. Tal como destrinchado nos grupos focais, a reflexão sobre o que a comunidade produz enquanto conhecimento cultural.

O resultado da etapa foi ao encontro dos relatos presentes nos grupos focais, em que relataram a prática do grafite dos muros, a capoeira, alguns elementos de artesanato e produções artísticas diversas.

Já na outra página, esteve presente a comunicação sobre a produção do grafite Dona Sandra. Nessa etapa os estudantes analisaram a imagem e

comunicaram que iriam procurá-la dentro do espaço da cidade. Após a aplicação do material, diversos estudantes relataram que ao saírem de seu bairro para o centro do município encontraram o respectivo trabalho (figura 7).

Salientamos que essa abordagem ao longo da pesquisa foi um ponto relevante. Pelo destaque dado a Dona Sandra, compreendemos que há ponte entre figuras icônicas do movimento em prol dos direitos dos povos negros, tal como Abdias do Nascimento e Angela Davis- já abordados ao longo das aulas de arte – com figuras locais que lutam pela causa antirracista dentro do município. A aproximação, em nossa perspectiva, contribui à compreensão que assim como refletido em outros contextos, dentro da comunidade, existe a interpretação não fatalista sobre a realidade em que os moradores municipais são provenientes.

Já no intuito de estabelecer relações entre obras de Arte com o contexto da comunidade escolar, o material Tudooh teve como contexto a ficha catalográfica. Nesse momento, foram abordadas 6 (seis) obras de Arte, selecionadas ao longo dos grupos focais. A proposta consistiu, inicialmente, por *smartphones* de alguns estudantes, a fim de que fossem pesquisadas as fichas técnicas das respectivas obras. A pesquisa consistiu em buscar a biografia dos artistas, escrita pelos estudantes (figura 23), ano de produção da obra, para qual das obras mereciam destaque pessoal.

Figura 23-Confecção material Tudooh



Fonte: autor (2023).

Consideramos o momento da atividade como construção de aprendizagem e pesquisa, por meio de recursos presentes em seu cotidiano, desde livros - alguns didáticos -, revistas e pesquisas na internet, essa etapa possibilitou diálogo entre a essência do *zine* com as TIC's voltadas à educação. Além disso, a pesquisa foi realizada em grupo e os estudantes puderam compartilhar outras informações, a respeito dos artistas e obras que pesquisaram.

Já na página central do Tudooh optamos pela proposta de leitura de imagem, a partir de obra de arte que gerou um profundo diálogo ao longo dos grupos focais. A obra *A revolta de Iansã* (figura 17) tal como previsto, suscitou diversos diálogos ao longo da análise da imagem e dentre as manifestações, uma das estudantes destacou que Iansã fazia parte de sua religiosidade. A evidência contribuiu para levantar diálogo de pouco realce no cotidiano escolar: a pluralidade religiosa dos estudantes.

No fazer docente, é possível perceber diferentes vertentes religiosas, desde cristã a de matriz africana; mas sempre a diversidade é mascarada devido ao preconceito religioso presente na sociedade, que não leva essa diversidade em conta durante o planejamento escolar. Uma estudante com a possibilidade de poder compartilhar sua crença sem medo de ser criticada foi satisfatório ao longo da leitura da obra de Sidney Amaral.

Além disso, a discussão a respeito da necropolítica, apresentada com outros termos presente nas análises dos estudantes, como o racismo por considerar que o rapaz negro era bandido, evidenciaram como a problemática da violência policial é reflexão madura, mas não surpresa, devido ao contexto marginalizante, que muitos desses estudantes vivenciam em sua rotina.

A proeminência temática dá palco a contribuição de Nelson Maldonado Torres (2022) a respeito da colonialidade do ser, em que historicamente, povos que sofreram a desigualdade propiciada pela escravidão, na colonialidade, tiveram sua existência subjugada pela cor da sua pele e seu potencial de ser compreendido como agente social negado, sendo colonizado a ideia de ser. Torres sinaliza que,

[...] A colonialidade do ser não se refere, pois, meramente à redução do particular à generalidade do conceito ou a um horizonte de sentido específico, mas à violação do sentido da alteridade humana, até o ponto em que o alter-ego queda transformado em um sub-alter. Tal realidade, que acontece com regularidade em situações de guerra, é transformada em um assunto ordinário através da ideia de raça, que desempenha um papel crucial na

naturalização não ética da guerra através de práticas do colonialismo e da escravidão racial (2022, p. 48).

A premissa apresentada pelo autor reverbera no imaginário colonial, que ainda se faz presente na sociedade hodiernamente. Tal como levantado ao longo da pesquisa e reiterado na análise da respectiva obra, a ideia de produzir elementos materiais que decolonizem ao ser, ainda hoje, se faz necessário.

Correlacionar tais questões com a premissa decolonial que esse trabalho está fundamentado, como premissa, percebemos que o processo de ponderação desenvolvido ao longo da leitura de imagem, pode ser uma ferramenta no processo de superação desse caráter de colonialidade do ser, pois a partir do devido destaque as produções culturais daqueles que são herdeiros dessa classe oprimida – locais periféricos como a comunidade escolar, por exemplo - acreditamos ser possível possibilitar um contraponto ao imaginário negativo que colonialidade do ser colaborou com a forma que as pessoas negras são vistas socialmente. Compreendemos que a abordagem de análise e leitura da obra de Sidiney Amaral (2014) evidenciou o potencial antirracista presente no material Tudooh pois por meio dessa fala, possibilitou abordar contextos na sala de aula fundamentais ao processo de decolonização da aprendizagem.

Em diálogo com esse processo, o outro elemento do Tudooh perpassou pelos exercícios de colagem de conhecimentos que poderíamos considerar originários. Ao elaborar esse momento do trabalho, diversos conhecimentos culturais foram evidenciados pelos estudantes. Visibilizamos o recorte dos estudantes em relação a linguagens, como a capoeira e instrumentos musicais indígenas, como também a figura 24, com a imagem de *rappers* e *Mc's* em batalhas de rima.

Ao longo do processo de colagem das imagens foram dialogados com os elementos que constroem a ideia de conhecimentos originários. Que podem ser consideradas práticas indígenas, práticas culturais de comunidades quilombolas e comunidades ribeirinhas.

Figura 24- Aplicação do material Tudooh



Fonte: autor (2023).

Após a seleção de imagens dos estudantes, percebemos que novamente os conhecimentos a respeito sobre os povos originários brasileiros estiveram em diálogo com práticas artísticas periféricas. Ressalta-se a observação dos estudantes ao considerarem a batalha de rimas e os murais de grafite presentes no contexto artístico da comunidade escolar.

Apesar de ter sido sublinhado aos estudantes, ao longo do diálogo propiciado pela abordagem pedagógica, o conceito de povos originários é atribuído aos primeiros povos nativos do Brasil, o entendimento de que as práticas culturais presentes em sua comunidade carregam esse mesmo caráter, é compreendido por nós como um ponto positivo. Mesmo que não contemple as características corretas do que é o cerne dos povos originários, entendemos que a linha de raciocínio dos estudantes perpassam pelo fato de, no transcorrer da pesquisa, salientou-se a importância de tais elementos culturais, que em suma contribuem as primeiras ações sobre o seu meio.

A análise vai ao encontro do processo de alavancar a compreensão das potencialidades culturais presentes na comunidade escolar, em que desde os mestres de capoeira, a confecção de vasos de barro ao encontro de *slam* e a produção de murais de grafite, a base dessa comunidade é percebida para além de seus desafios

históricos, contribui ao processo pós-abissal (Santos, 2010) de maneira prática na ação compreensiva de como os estudantes entendem o espaço em que vivem. Todo o caminhar pode ser caracterizado como dispositivo que evidencia conhecimentos da comunidade, é essência decolonial, que fez parte do planejamento e da execução do material artístico pedagógico Tudooh.

As práticas culturais da comunidade escolar, mesmo que contemporânea, tem demonstrado o potencial que os conhecimentos originários contêm. Por práticas artísticas, como o grafite, o rap, o *slam* e as batalhas de rima, formam pautas basilares sobre como a comunidade pode ser compreendida, seja pela reflexão dos seus desafios e/ou a evidenciação de suas potencialidades. *Concomitante* entendemos que a abordagem do Tudooh em sala de aula pode suscitar reflexões que vão ao encontro das premissas decoloniais (Motta, 2017) e de educação libertadora (Freire, 2014), que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa.

Tradicionalmente no Brasil, os controles de narrativas induziram ao entendimento que o papel das classes oprimidas fosse deturpada. Ilustrou-se a figura de classes passivas, que teoricamente não lutaram e/ou resistiram, todavia esconderam a luta da causa indígena e as resumiu à venda de quinquilharias. Por sua vez, aos afro-brasileiros, criou-se o imaginário de vítimas de estereótipos negativos e, mais adiante, a narrativa eurocêntrica sobre os conhecimentos herdados pelos povos oriundos, que são herdeiros dessa classe.

Essas questões estiveram presentes em currículos e livros didáticos que influenciaram sobremaneira nos processos de ensino e de aprendizagem nos contextos brasileiros, sobretudo no impacto nas comunidades periféricas. Desse modo, abordagens artísticas pedagógicas como o Tudooh, por exemplo, têm contribuído com estratégias que decolonizem esse imaginário.

Por fim, como última etapa do Tudooh novamente foi proposto que os estudantes, a partir das quatro linguagens tradicionais artísticas, Artes visuais, Dança, Teatro e Música, pudesse desenvolver um personagem que o simbolizava. A ideia foi comparar a criação dos personagens iniciais, carregado de informações de sua cultura visual, como imagens de jogos, animações e afins, com as reflexões desenvolvidas ao longo do *zine*. A ideia seria perpassar pelas linguagens artísticas, mas perceber se algum elemento das discussões poderia fazer parte de seu esboço.

O resultado dessa etapa, tal como supomos, contribuiu ao processo de registro dos estudantes, alguns se inspiraram nas discussões sobre a representação do grafite em sala de aula, outros sobre a prática de algum instrumento musical.

Como encerramento, foi salientado que a ideia do Tudooh é ser um material planejado pela comunidade escolar e direcionado a mesma, para que conhecimentos produzidos no entorno da comunidade escolar sejam salientados.

Como resposta às proposições, abordadas nesta dissertação, os estudantes das 2 (duas) turmas trouxeram contribuições sobre o seu gosto pelos temas levantados e a vontade de se aprofundar em práticas, tal como o grafite. Evidencia-se, como fechamento da aplicação, a “reinvidicação” enquanto alguém que escuta a comunidade escolar, bem como o espaço externo do contexto escolar, tal como a escuta que permeou a pesquisa (figura 25):

Figura 25- encerramento da aplicação Tudooh



Fonte: Autor (2023).

Ademais, a última etapa do Tudooh perpassou pela escuta da demanda dos estudantes em realizar uma atividade há muito tempo, quando ainda estavam no 4º ano do Ensino Fundamental. Apesar de não ter sido previamente planejada, entendemos que essa espontaneidade e escuta das demandas dos estudantes dialogam com o nosso processo criativo, cada um livre para fazer intervenções em sua produção. A aplicação teve como encerramento a proposta de cada estudante a sua maneira, desenhasse o espaço em que compõem a E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Pelo exposto, após a aplicação do Tudooh em diálogo com Mézaros (2015) e Paulo Freire (2014), podemos reafirmar a partir da aplicação do material Tudooh que o ambiente escolar pode ser um espaço emancipador mesmo que não tenha sido pensado inicialmente para esses fins. Corroborado por Santos (2010) ao longo dos conhecimentos da comunidade escolar destacados no material artístico pedagógico, compreendemos dentro da proposta do pensamento pós-abissal, que no âmbito do ensino de arte foi possível trabalhar com a valorização dos conhecimentos que a comunidade da Escola Municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan contém em sua essência.

5.2 Releitura de mundo: novas maneiras de ver nosso território

A partir dos processos de reflexão possibilitados pelo Tudooh, desde seu planejamento, muitas execuções compreenderam as etapas de confecção e puderam contribuir ao processo de ressignificar a compreensão de como é enxergada a comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan pelos seus pares. Ao longo da utilização do Tudooh a gama diversa de qualidades da comunidade escolar pode ser vista como epísteme. As organizações independentes culturais da comunidade foram salientadas e as linguagens artísticas oriundas da cultura periférica também puderam ser evidenciadas.

Seja através de práticas centenárias como a capoeira ou de práticas pensadas e direcionadas pela – e para - a comunidades periféricas pela da respectiva abordagem artístico pedagógica, entendemos que as características da comunidade, para além de seus problemas históricos, ganharam espaço positivo na forma em que o imaginário dos estudantes está sendo desenvolvido, a respeito de práticas do seu povo. Tanto no aspecto macro de ancestrais, enquanto descendentes de povos originários e afro-brasileiros, quanto em relação à produção contemporânea, que ocorre nos entornos do bairro em que moram.

Nessa etapa da reflexão cabe evidenciar os problemas desse espaço social, com o intuito de pensar sobre suas causas e identificar vetores que almejam

melhorias, para a construção do senso crítico sobre a realidade de maneira não fatalista. Tal como destacado na epígrafe deste capítulo, traça-se diálogos com Freire (2019), que reconhece a realidade pela leitura do mundo dos estudantes e da comunidade escolar.

Após a aplicação do Tudooh foi possível refletir sobre o tema que foi caro a pesquisa: o método em que os conteúdos de Arte são apresentados e trabalhados no contexto da sala de aula. Tal como discorrido ao longo da pesquisa, reiteramos a crença que os conteúdos selecionados ao longo das aulas de arte puderam transcender tradições negativas, tal como predominância de obras eurocentradas (Santos, 2010) no contexto da sala de aula e de movimentos artísticos brasileiros, sem a preocupação com a contextualização e reflexão dos estudantes. Ao longo da abordagem artística pedagógica, propiciada pela pesquisa, foi notório que dentre os fatores que contribuem o processo de aprendizagem dos estudantes, há proposições que respeitam seus conhecimentos prévios e os da comunidade em que os estudantes são oriundos. Na perspectiva de Bastos (2005), juntamente com os dados obtidos ao longo da pesquisa, entendemos que a arte educação, baseada na comunidade, se faz necessária em contextos periféricos, pois compreendem diferentes nuances de seu meio, onde é possível ser alimentada a compreensão não fatalista a respeito das potencialidades de mudança do seu meio.

Salienta-se como uma iniciativa de reavaliar a forma que compreendemos o ensino de arte, no contexto da comunidade, é a função do estudante nesse processo. A tradição negativa de compreensão, a respeito do contexto escolar, nega o potencial crítico dos estudantes, sobretudo quando crianças. No caminho oposto dessa ideia, as proposições do Tudooh demonstram que tanto análises subjetivas ou formalistas, a reflexão de diferentes formas pode ser abordada ao longo da aplicação do material. Em diálogo com a questão, dentro da execução do Tudooh foi possibilitado ao estudante se apropriar a respeito da arte que seu meio produz, as correlacionando com outras imagens tradicionais em seu processo de reflexão. Além disso, a forma de construir a aprendizagem contemplou o objetivo da pesquisa, pois foi planejada pela comunidade e pelos estudantes, bem como executada nas escolas. Tratou-se de um fechamento importante para que outras possibilidades de relação com o contexto escolar, em aula de arte e também no currículo, como todos poderiam ser pensados.

Também destacamos que todo o processo de aprendizagem desenvolvido desde o início do projeto foi planejado dentro do contexto da sala de aula. Pela ótica reiteramos que o espaço escolar, problematizado ao longo das observações e reflexões ao longo da pesquisa em sua essência colonizadora, serviu a manutenção do *status quo*, porém tal como já destrinchado ao longo da pesquisa, salientamos que o ambiente escolar se mostra como espaço paradoxal, uma vez que essa mesma instituição também pode ser ambiente passível de reflexão crítica, que possibilita mudanças no imaginário e, por conseguinte, na forma que estudantes, enquanto provenientes de realidades periféricas, interagem com o mundo.

Ademais, após a abordagem artístico pedagógica ocorrida durante a aplicação do Tudooh. com os quintos anos das séries iniciais do Ensino Fundamental da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, propiciou perceber que todo o processo desenvolvido, até o presente momento, pode ser considerado como construção teórico-prática desse material, como proposta decolonial de aprendizagem.

Enxergar o espaço em que estamos inseridos, que historicamente sofre com a herança deixada pelos ataques coloniais de outras perspectivas, pode ser o caminho para vencer as diversas camadas da colonização que tentaram impedir que os “condenados da terra”, se emancipassem. Desta feita, pelo ensino de arte no recorte da comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, acreditamos construir coletivamente um ambiente decolonial, em que a compreensão sobre as potencialidades do espaço que vivemos seja também vivenciada no contexto educacional.

6 Considerações Finais

A presente pesquisa contemplou o processo de construção de um ambiente emancipador, mediado pelos processos de ensino e de aprendizagem. Pelo Tudooh compreendemos que foi possível construir ambiente que problematizou a forma em que a comunidade escolar compreende o local em que moram, enquanto moradores de bairro periférico e pertencentes ao público da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan.

A abordagem artística pedagógica, presente no Tudooh, problematizou e identificou como foi constituído os desafios da cidade, contudo também evidenciou a pluralidade cultural presente na comunidade escolar da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan, local que reflete o caráter paradoxal das instituições escolares, apresentado durante o caráter introdutório no primeiro capítulo.

Vale destacar processos que foram refletidos ao longo do desenvolvimento da presente dissertação, sendo possível problematizar as premissas teóricas que fundamentaram a abordagem da aprendizagem em Arte, com viés emancipador. Por meio das contribuições de teóricos da Decolonialidade, em diálogo com pensadores da arte educação, possibilitou fundamentar estratégias epistemológicas basilares do desenvolvimento criativo do material artístico pedagógico Tudooh, com a premissa da ecologia de saberes e a arte educação, baseada na comunidade como pontos nevralgicos no desenvolvimento e busca de desenvolver os objetivos do material do Tudooh.

Outro ponto que entendemos ter contribuído a o objetivo geral da pesquisa esteve presente ao longo do capítulo “Processos docentes e diálogos na Escola Isabel Lupianhes Romera Ryan entre pesquisador e sujeitos” onde podemos destacar o aprofundamento das observações da comunidade escolar a partir da organização de grupos focais. A partir da escuta dos representantes da comunidade escolar, utilizando os preceitos da Educação Popular (Freire, 2021).

Ao refletirmos sobre a etapa de confecção do trabalho presentes no Capítulo “Tudooh: Construção de material artístico pedagógico a partir da Criatividade Coletiva” percebeu-se que a escolha pelo destaque de *fanzine*, enquanto essência do material foi proposta viável, pois durante a aplicação, o manual do material – assim como a sua essência transgressora – tornaram-se potenciais ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à aplicação, exposta no capítulo TUDO OH: Perturbamento do familiar na E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan”, foi possível nova visão sobre o meio em que residem. Seja conhecendo artistas locais presentes em projetos escolares, conhecendo figuras emblemáticas do movimento negro ou identificando práticas artísticas da comunidade escolar.

Ao refletirmos sobre todo o processo desenvolvido ao longo da pesquisa, compreendemos que a construção de um ensino de arte dialogado com a comunidade é caminho viável à concretização da aprendizagem emancipadora. O material Tudooh que produzimos é conhecimento, contribui às abordagens nas aulas de arte, que buscam atingir viés emancipador.

Consideramos que o potencial artístico cultural da comunidade escolar contemplou nosso objetivo geral e contribuiu à confecção de material direcionada para a comunidade e pensada por ela.

Entendemos que o potencial possa ser ampliado, para além de uma abordagem em sala de aula, mas algo que contemple todo o ambiente escolar, para isso instrumentos já institucionalizados como o Plano Político Pedagógico da instituição ou a ampliação dessas abordagens, por meio de eventos e outros projetos escolares (figura 26) construídos em prol e pela comunidade escolar podem ser caracterizados como ampliação das ideias que o Tudooh propõe.

Figura 26- Projeto de Arte na E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan.



Fonte: Autor, 2024.

Através do contato cotidiano com a comunidade escolar, compreendemos que os conhecimentos do povo são um vetor viável para a ressignificação de como as comunidades periféricas se compreendem enquanto produtoras de epísteme. Fator que em uma perspectiva decolonial e libertadora as práticas e derivações de práticas pedagógicas como o Tudooh estão tentando contribuir no dia a dia do chão de escola.

Esse é o momento em que após a conclusão dessa etapa, continuamos almejando desenvolver no espaço na E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan, alavancar os potenciais presentes em nossa comunidade escolar pelo ensino de arte.

REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Adolfo. A comunidade criativa. Uma pedagogia da imagem. In: BARBOSA, Ana. **Criatividade Coletiva no século XXI**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2023.
- BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo-SP: Cortez, 2005. p. 227-244.
- BARBOSA, Ana. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana. **Criatividade Coletiva no século XXI**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2023.
- BRANCO, Edward. **Mídias Táticas**: os fanzine como fontes para a pesquisa histórica. Diálogos. Maringá-PR. V.19, 2015, p.741-762.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** São Paulo-SP: Editora Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Lei nº 1, de 1837 e o Decreto nº 15, de 1839, sobre **Instrução Primária no Rio de Janeiro**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas-RS, n. 18, p. 199-205, set. 2005.
- CAIADO, Maria . Estruturação intra-urbana na região do Distrito Federal e entorno: a mobilidade e a segregação socioespacial da população. **Revista Brasileira De Estudos De População**, v. 22(1), 2005, p. 55–88.
- CIRCUITO URBANO DE ARTE-CURA. **Selva Mãe do Rio Menino**. Disponível em : < [https:// cura.art/index.php/portfolio/daiara-tukano/](https://cura.art/index.php/portfolio/daiara-tukano/) > Acesso em 25 de julho de 2023.
- DIONISIO ARTE. **Os Índios Somos nós, Cranio Arte**. Disponível em : < <https://dionisioarte.com.br/os-indios-somos-nos-cranio-arte/> > Acesso em 25 de julho de 2023.
- DUARTE JR, João. Por que **Arte-Educação?** Campinas-SP, Papirus, 1985.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo-SP: Loyolla, 1977.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro-RJ: Civilização.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo-SP: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. América Latina e Educação Popular, Rio de Janeiro-RJ: Paz&Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-RJ: Paz&Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro-RJ: Paz&Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro-RJ: Paz&Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro-RJ: Paz&Terra, 2020.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo- SP. Autores e Associados. 2012.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo-SP: Perspectiva. 1961.

GOOGLE ARTS & CULTURE. **Meninos Brincando. Candido Portinari**. Disponível em: < <https://artsandculture.google.com/asset/boys-playing/QgFnhweQifHuJg?hl=pt-br> >. Disponível em 13 de novembro de 2023.

GOOGLE ARTS & CULTURE. **Os retirantes-Candido Portinari**. Disponível em: < https://artsandculture.google.com/asset/northeasternmigrants/rwE_FvmjjW5QDg?hl=pt-br >. Disponível em 13 novembro de 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre-RS: Editora Mediação, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2022. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/francisco-morato.html> > Acesso em: 05 de novembro de 2023.

INEPE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica: **Índice de desenvolvimento da Educação Básica-IDEB**. Brasília-DF, 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> >. Acesso em: 24 de março de 2024.

JARDIM, Maria; BARCELLOS, Tânia. Mobilidade Populacional na Região Metropolitana de Porto Alegre nos anos 90. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, v. 19, n. 4, p. 78-95, out./dez. 2005. MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. São Paulo-SP: Boitempo, 2008.

JUSTILA. **Minhau**. Disponível em : < <https://www.justila.com.br/2013/10/minhau/> >. Acesso em : 13 de maio de 2023.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo-SP: Hucitec, 2014.

MOTA NETO, João. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba-PR: CRV, 2016.

MOTA, Thiago. **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre- RS: Editora Fi, 2021.

PINACOTECA DE SÃO PAULO.. **Mãe preta ou fúria de Iansã**. Sidney Amaral. Disponível em: <<https://acervo.pinacoteca.org.br/online/ficha.aspx?ns=201000&id=20932&lang=PO&IPR=9920>> Acesso em 18 de janeiro de 2024.

QUIJANO, Aníbal.. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2011.

QEdU, **Francisco Morato**. **Escola municipal Isabel Lupianhes Romera Ryan**. Disponível em: <https://qedu.org.br/> Acesso em: 23 de novembro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. São Paulo-SP: Autêntica, 2023.

REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. **Pintando Diversão**. Disponível em : < <https://dionisioarte.com.br/os-indios-somos-nos-cranio-arte/> >. Acesso em 1 de maio de 2023.

ROSANA PAULINO. **Série Jatobás**. Disponível em : <rosanapaulino.com.br>. acesso em 20 de maio de 2023.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. 233 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2017.

TORRES, Maldonado. **Sobre a Colonialidade do ser**. Rio de Janeiro-RJ: Via Verita, 2022.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre- RS, 2007, n° 3 (63), p.489-506. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> >. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

SOUZA, Diego El Khouri. **Zine, Arte, Resistências e ações pedagógicas**. João Pessoa-PB: Marca de Fantasia, 2022.

VIDALI, Agnaldo. **A História do Município de Francisco Morato**: muito além da cidade dormitório. São Paulo-SP: Coelho rosa edições, 2019.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito-Peru: Ediciones Abya-yala, 2005.

WEBER, Florence. **Trabalho fora do trabalho**: uma etnografia das percepções. Rio de Janeiro-RJ, Editora Garamond, 2009.

APÊNDICES

Apêndice - A – Grupos Focais

Grupo Focal – Comunidade Escolar Isabel Lupianhes Romera Ryan.

Profº Erick - Primeiramente agradeço a vocês oficialmente pela contribuição com a presente pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida. Então hoje vocês têm dois papéis importantes nessa proposta. A primeira enquanto ex-alunos. Então vocês pertencem a uma questão que a pesquisa está perpassando, que é uma parte subjetiva do meu ser professor. Pois vocês marcam um momento importante na minha trajetória docente. E por outro lado vocês pertencem a essa comunidade escolar, seja de uma maneira mais efetiva, seja apenas morando, seja apenas tendo passado por uma das escolas que a gente está observando ao longo desse processo. Mas vocês fazem parte disso, então hoje, vocês irão representar essas pessoas. A ideia é a gente captar essas informações que nós temos e a partir dela a gente organizar então esse material pedagógico que é o objetivo final do trabalho, organizar, montar, aplicar e avaliar. A ideia final é que esse material contribua com a formação das crianças e transformem futuramente em uma estratégia de aplicar em educação na escola, algo que seja próximo de Morato, mas que parta de Morato. Hoje o foco principal é a ideia de comunidade. Então eu gostaria que vocês respondessem cada um com as suas palavras, pensem que é uma aula mesmo e o que a comunidade pra você? Comunidade em geral e depois o que é a sua comunidade? Como você enxerga? Então essas são as duas perguntas iniciais. Aí pode começar com o Bruno. É tipo falar uma concepção geral. E depois uma da sua comunidade.

Bruno- Bom, pra mim uma visão geral de comunidade e todo mundo que faz parte de um de um determinado ciclo. Você tipo normalmente na minha cabeça o geográfico. Mas aí ele pode se abranger tanto como bairro é que vai depender do macro sabe? Dentro do São Paulo estado. Pra mim Francisco Morato é uma comunidade aí dentro de Francisco Morato o meu bairro é uma comunidade. Então tudo vai depender da amplitude. Mas já tipo pra mim no meu pessoal minha

comunidade acaba sendo as pessoas que eu conheço que estão ao meu redor, geograficamente, mas eu faço isso sem corte das pessoas que eu conheço. Porque eu não me sinto tanto gostando de comunidade com pessoas que eu não conheço, sabe, por exemplo, a Taís é uma pessoa que eu não conheço e ela está em apuros, mas eu sinto que eu não tenho o tato de conseguir ajudar ela quanto uma pessoa que está dentro da comunidade dela. Geograficamente falando. Pra mim é isso.

Taís - Ah o meu conceito de comunidade também chega a ser parecido com o que o Bruno falou, só que eu também enxergo como se fosse outra comunidade, com gostos parecidos, culturas parecidas, então quando sobre comunidade, eu falo sobre pessoas que passam a mesma coisa que eu, que tenho uso, entre aspas, o mesmo gosto, talvez as mesmas dificuldades, então eu sinto que fazemos parte de uma comunidade em geral assim.

Alice - Mas igual e juntando também o que o Bruno e a Taís falou, além disso eu acho que é o contato, a união de todo mundo que forma a comunidade.

Amanda - Ah! Na minha cabeça também é dividido geograficamente de um geograficamente. É, por exemplo, Francisco Morato uma comunidade. Eu estou dentro de uma comunidade menor do bairro dividido em várias comunidades, mas não necessariamente eu tenha vínculo com as pessoas que fazem a mesma parte, entendeu? Tipo assim, eu e a Alice e a Camila e a Taís e o Bruno da mesma comunidade menor, mas não necessariamente eu posso ter vínculo com todo mundo que tá, entendeu A minha visão é essa.

Profº Erick - E como você enxerga a sua comunidade?

Amanda - Acho que parecido com o Bruno assim. As pessoas que eu tenho mais vínculo faz parte, assim como como eu penso?

Profº Erick - Ela é boa?

Amanda - Ela é ruim. Eu acho ruim, estou sendo sincera. Em questão de saúde, segurança, eh lazer, eu vejo que está melhorando agora. Eh lazer, as pessoas eu consigo enxergar uma melhora, mas eu não considero uma comunidade boa pras pessoas terem um vínculo umas com as outras, pra viver bem, não considero. É isso eu acho. Mas eu quando falo a comunidade eu divido mais assim também, tipo por espaço, por lugares, tá? Do bairro. Desse jeito.

Camila - Pra mim comunidade no geral é um grupo que engloba eh pessoas que estão vivendo uma mesma coisa no geral e comunidade assim minha comunidade pra mim é a mesma é a mesma coisa que vocês tipo comunidade Francisco Morato e comunidade bairros.

Profº Erick - Então ao se ver, você gosta desse bairro?

Camila - No geral a comunidade é ruim, real. Mas eu gosto das pessoas, pelo afeto, antigamente se dissessem: quer ir embora de Morato? Eu diria sim. Hoje em dia eu já penso um pouco pelo vínculo com as pessoas. Eu gostaria de gostar mais da comunidade, mas pontos como a Amanda citou saúde, segurança, lazer faz com que eu tenha dificuldade em conseguir tipo ter uma experiência.

Alice - Eu gosto, mas os pontos citados pela Amanda a cerca de saúde, segurança e Lazer eu tenho dificuldade em ter uma experiência boa nessa comunidade. Mas é um lugar que mesmo com dificuldades, ao mesmo tempo é um lugar que me deu boas experiências, muitos aprendizados e por essas questões.

Amanda - É que acolhe né?

Alice - Exatamente! Eu me sinto pertencente.

Profº Erick - Eu faço essas proposições, porque um dos pontos sobre nossa cidade quando vamos realizar uma pesquisa que a gente faz sobre Francisco Morato, seja na área de Arte Educação, Geografia, Política, Economia, o grande principal ponto que Morato sofre é com esse desvinculo. Pois somos considerados uma cidade

dormitória, todos vocês vão para o trabalho e somente chegam na cidade na hora de dormir.

Alice - Sim, a gente perde esse vínculo em alguns momentos.

Profº Erick - Mas saber que de alguma forma vocês tem esse vínculo, é algo interessante para o andamento da nossa pesquisa.

Alice - Eu acho que deveria haver mais eventos que fortalecessem esse vínculo para não precisar buscar em outra cidade. Algo para a gente se divertir, por exemplo.

Bruno - Eu morei em São Paulo, SP na maior parte da minha vida e quando vim para Morato eu senti uma noção maior de pertencimento. Quando estudei em São Paulo, SP era mais uma relação de escola casa, casa escola. E aí quando vim para Morato eu apenas conhecia minha família. Mas quando fui para o P.P.A era perceptível esse trabalho de pertencimento em relação a comunidade.. E eu sentia que o pessoal gostava da cidade, tinha esse pertencimento de comunidade. Foi aí que eu acho que desenvolvi esse pertencimento de comunidade. E acredito que tenha desenvolvido esse pertencimento muito mais morando aqui em Morato do que em São Paulo, SP.

Profº Erick - Isso é muito interessante, geralmente na organização da pesquisa partimos de alguns problemas e hipóteses. A contribuição de vocês irá enriquecer muito o desenvolvimento de nosso trabalho. No próximo encontro vocês podem trazer algum questionamento sobre a comunidade para enriquecer o nosso círculo dialógico, mas gostaria que vocês fossem com alguns questionamentos para o próximo encontro, tal como, que Morato é ruim muita gente concorda, mas por que é tão ruim? E além disso, o que vocês enxergam de produção artística cultural na comunidade escolar da E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan?

2º Encontro

Profº Erick - Vamos iniciar nossos trabalhos de hoje. Estava comentando que antes de começar a lecionar aqui no Isabel eu achava que todo o entorno fosse apenas um bairro vocês acreditam? Mas vamos começar pelas questões que levantamos no encontro anterior.

Tais - Sobre a produção artística na comunidade de morato a minha resposta é muita coisa! Por incrível que pareça Francisco Morato tem muita Arte. Pelo menos eu sempre pude fazer parte de grupos ou de coisas que ajudassem a ter isso na cidade. Na escola (P.P.A) eu já participei de grupos que fizeram oficinas de Lambe-Lambe e de Stencil. Dentro da escola sempre teve querendo ou não esse incentivo para a arte e aqui mesmo em Morato existe o galpão da cultura que é um lugar que você consegue fazer cursos tanto de arte, dança e acho sim que isso é muito bom para a comunidade, para uma cidade, porque você acaba incentivando, né?

Profº Erick - Nossa, é verdade, sabe o que eu te chamei sem refletir sobre essa questão? Para quem não sabe ela tem uma carreira de atriz pessoal.

Bruno - Já eu enxergo a Arte na comunidade de uma maneira bem ativa, principalmente por causa da Escola. Justamente quando eu me mudei para cá, por causa do PPA e pude participar de algumas oficinas que estavam ocorrendo lá. Fizemos peças de teatro, foi bem legal. Então foi bem legal e tipo, quando eu morava em São Paulo, eu morava perto de um centro cultural que era o Rute Cardoso e a maioria dos meus amigos, tipo meu, o núcleo que eu conhecia, ninguém aproveitava lá e, tipo, eu fui conhecer muito depois que que tinha lá no centro cultural tinha várias atividades. Só que tipo, não era uma coisa que era comunicada dentro ali do bairro mesmo, sabe? Já quando eu vim para Morato, eu senti muito essa diferença, tipo, o pessoal é realmente dentro das escolas, é muito valorizada a arte. E aí lá (PPA) é comunicada. As pessoas é querem que as outras pessoas participem.

Alice - Eu acho que o contato que todos nós tivemos maior com Arte foi depois que a gente entrou no PPA. Como o Bruno disse, lá tem oficinas e tal's. Aqui em Morato tem muita coisa, mas acho que falta um pouco de busca das crianças agora.

Mas as crianças de ir atrás, igual a casa de cultura. Acho que dava para as crianças procurar mais se envolver nisso.

Camila - Eu acho que tem que partir dos pais né!

Alice - É, mas tipo assim, ó igual à gente, que depois que entramos no PPA, que tivemos mais contato com o teatro, um pouco mais daquilo, desperta mais interesse para sabermos o que a gente gosta ou não gosta. Eu acho que se tivesse como implementar isso já na pré escola, acho que ficaria mais fácil de saber o que elas querem.

Tais - É que agora temos mais dificuldade de chamar, não dificuldade, mas a tecnologia, conforme ela avança. A gente vai perdendo muitas coisas. Então hoje em dia, tipo arte pra criança, fulano não no meu celular mais inteligente, exato, tá, mas substituindo esse tipo de coisa.

Camila - Eu também morava em São Paulo depois que eu entrei. No PPA também que eu comecei a enxergar a arte de um jeito diferente, porque quando eu morava em São Paulo, arte era tipo aula de arte. Vamos pintar, vamos pintar a parede, é, sei lá, pintar com tinta essas coisas. Era um desenho, era arte. A minha visão sempre o depois que eu fui PPA, além de eu ver as artes mesmo de desenho, né, que tinha nas oficinas é mudou sobre o que arte igual à gente está falando é muita coisa, então teatro é dança, tudo a minha vida. Que eu depois disso, se eu não tivesse estado no PPA, eu não sei como que é nas outras escolas, mas eu sei que o Vaucílio trouxe muito esse negócio de arte para o PPA antes dele não tinha tanto. É tinha o Danilo, né? O Danilo também, ele fazia já antes, bem antes, mas eu acho que quem trouxe esse contato mesmo para os alunos foi ele direto. Então depois que eu entrei no PPA que eu comecei a enxergar Arte de maneira diferente.

Profº Erick - O curioso é que nem um deles é professor de Arte, não é verdade?

Amanda – A professora de arte, mesmo era Roseli né? E ela também trazia muito. Ela tinha o teatro que ela organizava essas coisas. Ela trouxe antes do Valcílio, né? É que eu queria contar primeiro com ele quando tinha o contato com ela, ele foi mais. Ele abrangeu pra escola inteira, eu acho, ele não tem meu negócio de escolha, tipo, você quer participar? Você ganha e participe, entendeu? Aí a gente chama uma concepção muito pequena do que era a arte e com eles a gente conseguiu estender.

Alice - E depois que mudou a diretoria também, eu acho que ajudou um pouco, porque a diretora é muito, muito focada nisso, né? Ela gosta muito de arte.

Camila - Ó na minha cabeça eu separo, tipo em duas vertentes, a arte da comunidade e as artes que são trazidas para a comunidade. Então, tipo a arte da comunidade. Quando eu morava em São Paulo, SP. Eu e a Amanda morávamos em São Paulo, óbvio somos irmãs, enfim. Não tinha arte de brincar na rua, brincar na terra, no barro, essa arte da comunidade. Qualquer comunidade eu não conhecia isso, então quando eu mudei pra Morato, eu comecei a conhecer isso Brincar na rua, enfim. Ficar descalço no Barro, essas coisas não existia pra mim. É quando eu morava em São Paulo e as trazidas pra comunidade, foi no P.P.A mesmo antes, era muito raso o que eu via tipo, eu conhecia a casa de cultura porque eu fiz *Studio Dance*, mas eu também não tinha concepção de dança como uma Arte. Assim, a concepção que eu tive, “tipo” dessas Artes que a arte da comunidade, de brincar na rua que é arte, foi no P.P.A mesmo para mim. Obtive essa compreensão com o Valsílio e mais afundo, ainda no Liceu, mas também ao ver grupos de poesia, essas coisas. Todas essas coisas foram muito recentes. Tive contato com isso no cursinho Liceu e antes no P.P.A.

Profº Erick - Como encerramento vamos observar algumas imagens. Primeiro, você conhece essa imagem?

Acredito que sim. É uma imagem canônica. É essa? Também? Essa reflexão é muito importante. Geralmente vai, a gente vai fazer mais análises de imagem, inclusive com essas 2 obras, mas é muito importante a gente entender como que umas vezes vai ser muito mais destacada do que a outra. Como vocês já estão imersos na comunidade em relação ao contato com o próprio professor Valcílio, vocês acabam

conhecendo esse trabalho que é no coletivo que ele participa. Mas eu gostaria de saber de vocês, por exemplo, na nossa conversa inicial falamos sobre conhecimentos culturais que uma pessoa pode conter.

Pode ser um artista, uma produção de cultural que a comunidade acaba fazendo, né? Então nas escolas, geralmente ocorre essas abordagens. A partir disso, vocês conhecem essa pessoa que está nessa obra?

Camila - Eu conheço porque o Valsílio falou.

Bruno - Eu não conheço.

Alice - Não conheço.

Camila - Eu conheço. Se eu não me engano ela fazia comida para as pessoas.

Profº Erick - Certo. E essa outra aqui? Movimentos, conceitos e fofocas?

Bruno - Essa eu conheço as fofocas. (risos).

Tais – Eu ouvi falar dela nesse semestre na faculdade.

Camila - É, tem várias histórias sobre.

Tais - Eu já soube das fofocas também.

Amanda - Ouvi falar, já que ela foi Amante que era o amante, que era ele, na verdade que era o amante.

Alice - Eu ouvi que ela era amante do Leonardo Da Vinci.

Camila - Eu já ouvi tudo isso, mas também ouvi dizer que ela era somente alguma esposa de um cara importante.

Profº Erick - Sim, que ela só era esposa de um cara com dinheiro, realmente há várias teorias. Mas o que a gente pode compreender é que esse processo está no nosso imaginário e ao longo da pesquisa, a ideia é trazer um novo imaginário para as crianças para que essa arte seja reconhecida. Não excluir ela, mas que essa imagem da Dona Sandra, também seja reconhecida como importante figura da comunidade.

Alice – As pessoas tendem a valorizar mais a Mona Lisa, certo?

Profº Erick - Sim, só que ao longo da minha experiência enquanto docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que os mais velhos aprendem de fora para o de dentro e a criança se absorve o de fora partindo de dentro para fora. Então, para criança é muito mais interessante estar com a camiseta da mesma cor que a dela, do que você ter ido no a um festival de música. Entendo que a criança tende a se aproximar muito mais do que está próximo a ela como ponto de partida na aprendizagem.

Por fim, pra gente fechar hoje é só o primeiro e mais rápido . Eu queria que vocês pensassem agora e destacassem as pessoas que produzem Arte aqui na comunidade escolar que vocês ocupam.

Alice - Bom, eu já cito a Taís, está entre nós que trabalha com arte, porque ela faz também é muito legal e destaca muito.

Tais - Cito meus professores que eu tive no teatro porque são pessoas que até hoje trabalha com isso e conseguem levar essa arte para a rua. Então, muitas vezes no teatro de rua e algo que eu admiro muito e é por isso que eu gostava muito de fazer arte, ou melhor, participar desse meio.

Amanda - Eu vou citar o professor Valcilio, o professor Danilo, que são pessoas que eu tive mais contato. O grupo Corja, para citar apenas os dois individualmente. O Corja é o grupo de grafite que eles fazem parte. Também destaco a professora Roseli pela arte que ela nos apresentou na escola.

Camila – Oi, eu vou citar o pessoal mais jovem aí, que assim não tenho contato, mas me admirou bastante que é o Júlio, a Lorraine, o pessoal do coletivo Trilho. Eu acompanho eles pela internet e, pô, eu acho muito louco que eles fazem e pelo estudo que eles têm para trazer, porque eles nasceram diferentes também né, eles são muito talentosos. Não só questão de poesia, ela é muito inteligente.

Bruno – Você olhava ela na aula e já queria ser ela. (risos).

Camila - Era muito, tipo. Não sei o que foi. Existe. Ela é muito inteligente quando ela fala assim, eu me impressiono.

Profº Erick - Não, não, ela realmente é fora da curva, é prata da casa assim. Tanto é que no passado, eu falei para ela sair do cursinho Liceu Popular. Para dar uma descansada que ela só tinha 15 anos.

Taís - Nossa, mas tirou o Liceu ou para se preparar para a Etec?

Profº Erick – Para o Enem mesmo, ela é estudante da Etec de Franco da Rocha. E compreendemos que estava muito complexo se adequar a tudo.

Alice – O Liceu virou uma comunidade também não é?

Tais - Exatamente!

Profº Erick - Exatamente. Ah, essa é a ideia.

Bruno – A gente vai fazer revolução.

Profº Erick - A ideia é um dia ter um liceu lá em cada bairro, assim, um liceu, um ponto estratégico. E vocês conhecem algum artista, algum movimento aqui na comunidade?

Bruno – Estou pensando em algo para diferenciar a resposta.

Profº Erick - Vocês consideram uma mulher que costura, por exemplo, tradicionalmente uma artista?

Amanda - Sim eu vejo com artesã e todo artesanato eu vejo como uma arte.

Bruno - E eu não sei falar, então pra Mim, é Arte.

Amanda - Sei lá, eu acho que montar alguma no armário de madeira pode ser essa.

Bruno - É. Vou destacar o coletivo artístico corja, também coletivo um do outro. Professores que normalmente nos outros anos escolares, tipo, eu tinha aula com os professores e passava e meio que morria a relação. Então tipo, os professores, eles foram tão importantes pra gente no ensino médio que eles ainda continuam marcando a gente e continuam na nossa vida, tipo até hoje e ver a maneira como eles se comunicam com a arte espalhado pela cidade é bem legal.

Amanda - Muito legal ver expandido assim, saber que a gente conhece eles assim tá expandido pra Morato inteiro é muito legal.

Bruno - Está num lugar que você fala tipo, eu sei quem é a pessoa que fez isso.

Tais - Quando você observa uma imagem deles pela primeira vez e você fica: Corja!

Camila - Ai, eu acho que toca mais é conhecer profundamente os direitos que eles trouxeram para a gente.

Profº Erick - Muito bom, gente. Vou mostrar essa gravação para o Valcílio.

Alice - É que foi um negócio que se a gente quiser participar de um grafite, a gente sabe que pode contar todos. A gente pode fazer.

Tais - É como eu sei tipo a arte pela comunidade sempre estivesse de braços abertos para receber, é qualquer pessoa ou qualquer número novo, eu acho que é especificamente aqui. Assim me dê início de acolher muito.

Camila - Ah, eu acho que o acolhimento também pode considerar uma arte, porque... Não tem explicação, sabe, é muito...

Bruno – É muito singelo.

Camila - É, exatamente.

1º Grupo Focal estudantes da E.M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. 5º ano C

ProfºErick - Bom, testando, testando, um, dois.

Então, a primeira coisa que iremos elaborar é conversar um pouco sobre a comunidade em que moramos, lembrem-se de uma aula que realizamos em que a

gente desenhou a nossa comunidade com mudança que queríamos, seja na escola, ou na rua, essa atividade já fazia parte do nosso trabalho.

E em meio a esse trabalho, hoje a grande pergunta é, como você enxerga a sua comunidade? Nós podemos considerar comunidade aqui eu digo bairro, cidade, escola. Como é que você enxerga a sua comunidade? Primeira coisa, Janaina, o que é comunidade para você?

Janaina - Casas, postes, bairros, só. Já a escola eu enxergo a quadra e as salas.

ProfºErick - Vai, Hélio!

Hélio - Moradores, casas, comunidade.

ProfºErick - E como você enxerga essa comunidade?

Hélio - É... Como uma praça, um carro passando.

ProfºErick - Mais alguém? Alguém desse lado?

Augusto - A rua da minha casa é chata, porque ninguém pode jogar bola comigo, só uma pessoa que é meu melhor amigo lá na rua. E eu sei onde é a casa da Sara e do Gabriel.

ProfºErick - Legal!

ProfºErick - O que é comunidade para você Apolo?

Apolo - Olha, para mim, uma comunidade são várias ruas onde tem vários moradores. No caso, tem algumas que alugam, tem umas que compram mesmo, mas, tipo, tem algumas com asfalto também, como a Sara disse, mas é isso.

Aline - Eu enxergo a minha comunidade como se ela fosse um lugar muito poluído, porque tem muito beco nas ruas, as pessoas ficam jogando várias caixas de cigarro na rua, jogam lixo e os cachorros vão lá e pegam os lixos e rasgam tudo. Então a rua sempre está suja.

Alisson - Para mim comunidade é onde as favelas ficam, para mim é isso, mas também tem ruas, becos, tem postes e carros passando.

Profº Erick - E como você enxerga a sua comunidade? Você gosta dela?

Cassio - Gosto bastante. A única coisa que eu não gosto é a parte lá do beco.

Profº Erick - Por quê?

Cassio - Porque eles são muito, tipo, eles não respeitam as crianças ficarem fumando no meio das ruas, você me entende?

Profº Erick - Muito bem! Agradeço a participação de vocês. Na próxima etapa vamos conversar sobre a Arte na comunidade.

2º Grupo Focal estudantes da E. M. Isabel Lupianhes Romera Ryan. 5º ano C

Profº Erick - Beleza? Então, a comunidade que a gente vai considerar aqui são os bairros que estão em torno da Escola Isabel. Em volta aqui da escola, nas ruas aqui próximas, vocês passam de ônibus ou andando Existe arte?

Diversos estudantes - Sim. Existe!

Profº Erick - Sim ou não? Então após tantos “sins”, falem um pouco sobre a arte da comunidade. Quem quer falar? Vamos começar pelo Hélio e depois o Cassio. Hélio que arte você vê na comunidade?

Hélio - Eu acho que eu vejo na comunidade...As ruas são sujas, ruas limpas. Só que na comunidade também tem pintores que pintam as paredes. E picham as paredes.

Profº Erick - Picham as paredes?

Hélio - As ruas são lupas, as outras sujas. As casas são bonitas, as outras são um pouco feias, por causa que precisa de reformas.

Profº Erick - Mas aí você acha que, por exemplo, o grafite/pixo é uma arte muito forte aqui?

Hélio – Sim.

Profº Erick - Muito bem! Vai lá, Alisson. Que arte você vê na comunidade?

Alisson - Eu vejo a união de todo mundo. Pintando a rua, como pintou a rua na Copa. Eles pintam também alguns muros. Também pintam as casas deles. Isso é arte.

Profº Erick - E você já viu alguma festa popular aqui?

Cassio - Sim, já teve um baile lá que não foi ninguém. (risos).

Profº Erick - Não, mas tipo...Capoeira, por exemplo, já viu fazer?

Alisson - Ah, meu tio faz!

Profº Erick - Ah, e você já fez?

Alisson - Já fiz.

Profº Erick - Onde?

Cassio - Na casa dele, mas depois de agora ele tem um salão que é muito grande e eu não vou lá não. Ele fica pulando em cima das costas dos outros.

Profº Erick - Que tipo de arte você vê na comunidade?

Kauan - Na comunidade eu vejo muita pixação, arte de muro e muitas vezes eu vejo os caras pintando a rua, qualquer desenho, assim, só pra divertir. As crianças também desenham com giz na rua e é isso pra mim, a arte. A “oreta” também, a “moreta”.

Hélio - Para mim também é arte de paredes, pintando paredes, pintando asfalto.

Profº Erick - Mais alguém vai falar de que tipo de arte tem na comunidade? Lembrando que arte não é só desenho, tá? Pode ser dança, teatro, música e derivados.

Ariel - Arte não é só desenho, mas tipo, agora eu quero falar das artes que eu costumava ver aqui na escola que são desenhos, eu costumava ver, aqui na escola, por exemplo, tinha algumas, não sei se você lembra, tinha algumas artes. Eu também costumava ver muito no P.P.A e em outros vários lugares. Não sei se você lembra. Tinha algumas artes.

Profº Erick - Fala um pouco dessa arte.

Ariel - Na maioria das vezes era um menino, assim, andando de skate, ou alguma pessoa brincando.

Profº Erick - Era um desenho disso?

Ariel - Era.

Ariel - Também tem desenhador que escreve na parede?

Profº Erick - Fala aí, Gustavo. Que tipo de arte você vê?

Gustavo - Lá na frente da minha rua tem uma árvore mal decorada e as ruas são todas pichadas.

Profº Erick - Tem mais? Alguém já viu arte da dança aqui no bairro. Arte de dança, de teatro?

Aline - Eu já fiz balé.

Profº Erick - Aqui no bairro?

Aline - Sim.

Profº Erick - Ah, legal!

Ana - Ninguém aqui faz arte não, só tem eu e minha amiga que fica dançando no meio da rua.

Juliana - Eu não faço arte não, só que eu e minha amiga ficamos dançando na rua.

Sara - A arte da favela é, às vezes, nos portões. Portões pixados, tem um desenho muito bonito que é perto do Céu, que é um muro que está desenhado uma onça assim. Eu fui lá em São Paulo e a arte que eu vi...Eu vi pinturas, pixação e muita gente também dança capoeira lá.

Profº Erick - Beleza, então, gente. Agradeço a participação.

2º Grupo Focal estudantes da E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan. 5º ano F

Profº Erick - Ó gente, primeiro a imagem, vamos analisando. É a imagem da? Pode falar.

Helena - Eu sei que pintou! Foi o Leonardo Da Vinci.

Profº Erick - Exatamente essa imagem aqui, ela está no Museu do Louvre e é uma imagem que é quase desse tamanho, um pouquinho maior só, não é tão grande. E ela representa um símbolo de um momento artístico chamado Renascimento.

Essa imagem, gente... Ela na verdade, é uma imagem consagrada. Bom, mas aí a gente vai ver agora outra imagem. Quem já viu essa imagem? Quem é bom de memória?

Samanta - Eu já vi.

Profº Erick - Que cidade ela tá?

Emanoel - São Paulo. Franco da... Não, Francisco Morato. É um dos dois.

Profº Erick - Quem acha que tá em Francisco Morato esse desenho?

Helena - Oi, eu acho que São Paulo.

Profº Erick - Na cidade de São Paulo ou no estado de São Paulo?

Helena - Na cidade.

Profº Erick - Na verdade está...em Essa imagem está em Francisco Morado.

Raquel - Ah, verdade! Lá perto do escadão, não é?

Profº Erick - Qual escadão?

Raquel - Lá perto da caixa, não é?

Profº Erick - Nossa, você acertou! Parabéns! Exatamente lá perto do banco da caixa.

Ninguém acertou assim, é a primeira vez, acredita?

Ester - Onde P...rô?

Profº Erick - Lá perto da caixa econômica, sabe? O banco.

Raquel - Ah, tá. Perto do Itaú.

Ester - É, a Caixa e o Itaú.

Profº Erick - Isso, perto do shopping. No centro.

Emanoel - No shopping?

Profº Erick - É o shopping. Lá perto. No centro de Morato. Sabe? Lá tem essa imagem. Era uma homenagem a uma senhora chamada Dona Sandra. A Dona Sandra ainda é viva e ela foi muito importante para que acontecessem muitas coisas aqui em Morato. Ela, por exemplo, fez parte do movimento negro em Morato. Lembra ano passado que a gente desenhou os heróis negros? E comentamos sobre o Luiz Gama, falamos da Tereza de Benguela. Lembram?

Diversos alunos - Sim!

Profº Erick - Essas pessoas foram muito importantes. E essa mulher é tão importante quanto, mora em Francisco Morato. E esse mural aqui é uma homenagem de um coletivo de arte que tem aqui em Morato chamado Corja.

Quem aqui tem um irmão mais velho, um irmão mais velho que estuda ou estudou...no PPA?

Diversos alunos levantando as mãos - Eu!

Profº Erick - Ela provavelmente fez algum trabalho de grafite. Vocês já viram? Esses artistas aqui que fizeram esse trabalho. Alguns deles são professores no PPA e em alguns trabalhos talvez seus irmãos possam ter ajudado. Nessa etapa nós vamos fazer um trabalho, analisar a obra de arte deles. Agora vamos à pergunta. Que tipo de arte você enxerga na sua comunidade?

Raquel - Barro, Rua esburacada (risos).

Profº Erick - Não, não, Arte.

Emanoel - Grafite colorido.

José - O circo.

Emanoel - Tem casas coloridas e o Rap.

Profº Erick - Ah, o que mais? Lembrando que arte não é só desenho, tá? Lembra aí da dança, do teatro, da música.

Augusto - Ah, pintar, desenhar, grafitar.

José - Rap.

Profº Erick - Tem muito rap em Morato?

Diversos estudantes - Sim!

Profº Erick - Que mais? Que arte é produzida na comunidade?

Raquel - Grafite e Pop.

Profº Erick - E lá no CEU vocês sentem a necessidade de algum tipo de dança?

Emanoel - Sim! Eu já vi um cara fazendo Capoeira?

Profº Erick - Capoeira? Ah, legal. E o que coisa vocês sentem falta que deveria ter de arte aqui na comunidade escolar da nossa escola? O que vocês gostariam que tivesse na comunidade em arte?

Raquel - Ballet, capoeira, desenho.

Profº Erick - Desenho, que mais?

Helena - Mais arte para o povo. Tem muita cidade que tem isso, mas onde mais vi, foi em Itaquera. Lá na estação tem muitas coisas, relacionada a Arte, muita coisa pintada, igual a esse quadro que o senhor mostrou agora. Muitas coisas também em relação à arte, muita coisa.

Profº Erick - Legal. Mais alguma coisa, gente?

José - Eu gostaria que tivesse artes marciais.

Profº Erick - Gente, agora a última pergunta. Cada um vai falar uma coisa que gostaria que mudasse na comunidade ou uma coisa que gosta bastante.

José - Eu tenho uma. Eu gostaria de arrumar as coisas que estão quebradas. O Parque do Céu sempre estará aberto e a escola sempre vai ter volta.

Emanoel - Eu gostaria que quando as coisas quebrassem eles arrumassem para a comunidade não ficar suja e feia.

Helena - Ah, eu gostaria que tivessem os parques, os centros de diversões, clubes...É, clubes tem, né? Cinema... Assim, mais lugares divertidos pra nós.

Raquel - Que os mercados sejam maiores, que tivessem mais parques pras crianças brincarem e que a prefeitura cuidasse das ruas, né? Porque só tá misericórdia.

Helena - Eu gostaria que arrumassem essas ruas também aqui, asfaltassem. E as coisas que eram só mato grande, arrumassem. Se colocava um parque, arrumassem ou colocassem outra coisa. E no Parque do Céu arrumar as coisas quando quebrem. Que tivesse segurança. Igual na parte da academia ao ar livre que às vezes quebra. Pra que ninguém entre lá e quebre de novo ou pegar ou roubar.

Ângela - Eu queria que minha cidade só fosse assaltada, só isso.

Pietro - Eu queria que aqui tivesse um zoológico, com os animais que estão sendo extintos aqui do Brasil e no mundo.

Grupo Focal - Curadoria de Imagens para a confecção do Tudooh: que produzimos é conhecimento.

Profº Erick - Vamos organizar nossa escolha de obras de Arte que irão compor o nosso material educativo. Valendo, gente, vamos escutar a Livia.

Livia - Eu achei interessante, não sei se tá saindo leite do peito dela ou se é água aqui. Mas eu achei interessante que tá saindo leite do peito dela.

Amanda - Esse aqui eu achei curioso porque ele fez ele todo azul.

Profº Erick - Você lembra que esse a gente fez em sala?

Livia - Sim, mas eu não cheguei a fazer o desenho.

Amanda - Professor, parece um avatar.

Livia - É brasileiro. Esse daqui eu achei interessante as formas geométricas, porque ela usou bastante formas geométricas.

Profº Erick - Se você souber o nome do artista, pode falar.

Livia - Esqueci o nome dele agora. Mas eu lembro que a gente já trabalhou. Achei interessante que eles estão fazendo brincadeiras.

Profº Erick - Ai, maravilha!

Livia - E esse aqui eu achei interessante que parece 3D. É 3D a imagem.

Profº Erick - Show de bola. Então, foram esses aqui, né? Agora, Miguel, você pode repetir as que ela já escolheu ou escolher outras. Dá uma olhadinha com calma, pensa bem. Pode repetir, tá? Não tem problema. O nome desse artista é Ivan Cruz.

Livia - Esse aqui?

Amanda - Eu passei por São Paulo sábado, a gente foi lá na República, onde minha mãe trabalha, e enfim, tem muito roubo, negócio, mas eu vi tanto negócio, tanto negócio, tanto prédio pintado que era muito da hora.

Profº Erick - Legal, né?

Amanda - Eu gravei, eu tirei foto.

Profº Erick - Legal Amanda! Preparado? Vamos lá, Miguel, pode explicar.

Miguel - Essa aqui eu achei interessante também porque parece que é a Mônica, essa daqui. E eu achei interessante porque esse artista quase sempre pinta com brincadeiras antigas.

E esse aqui eu achei... No começo eu pensei que era uma arte feliz, que eles estavam livres. Só que aí você contou que era uma época triste também.

Profº Erick - Isso, retirantes do Portinari.

Miguel - É essa aqui, eu achei interessante também. São esqueletos?

Livia - Parece o Kirikou.

Profº Erick - Não, eu já explico para vocês.

Miguel - Escolhi esse porque a Mona Lisa está em quase todos os museus.

Profº Erick - Ah, e esse aí?

Miguel - Essa aqui eu achei interessante também, porque eu gosto de brincar e essa aqui eles estão brincando.

Profº Erick - Também é do Portinari. Em relação à obra dos retirantes, eles são, na verdade, pessoas e não esqueletos. Os Retirantes representam um período da história do Brasil em que, no sertão nordestino, as pessoas fugiam para outros estados para tentar conseguir fugir da seca. Ela demorava muito para chover. Demorava muito pra chover e não tinha como trabalhar e nem comer e nem se alimentar. Então eles fugiam. Por isso que eles estão com essa barriginha de Kirikou que vocês falaram. Porque na verdade era fome. Foi um momento muito triste nesse período do Brasil. Muito triste mesmo. Se vocês tiverem algum avô ou avó que morou

no sertão do Nordeste, pergunta pra eles, eles provavelmente vão falar com muita tristeza.

Miguel - Essa aqui é a última, eu achei interessante, porque quase não dá pra ver, mas parece um jogador de futebol.

Profº Erick - É mesmo, é um jogador de futebol.

Livia - É o Pelé?

Profº Erick - É! Legal, agora é a vez da Amanda.

Amanda - Minha avó... Minha avó, ela já foi índia.

Profº Erick - Sério, que legal!

Amanda - Aí, então eu acho que está mais, eu achei aqui desse aqui. Parece com racismo, porque na antiguidade tinham brancos que cometiam racismo com os negros. E policiais também, que tipo, na época antiga fazia racismo. E achavam que era ladrão porque era negro.

Livia - Deixa eu falar rapidinho, mas você percebeu que é o negro que está fazendo com o policial e não o policial com o negro, olha aqui os policiais.

Amanda - Olha aqui.

Profº Erick - Ela tá defendendo o filho dela na obra.

Amanda - É muito lindo perceber que por milhares de anos, tinha pessoas que queriam roubar, destruir, jogar tudo que era coisa. E agora ela está muito defendida lá no Museu do Louvre em Paris. E qualquer hora que for lá, se a gente ter chance de ir lá, lá, quando você entrar, tudo vai estar lotado, lotado, porque todo mundo quer ver ela. E esse aqui, lá em São Paulo, Em São Paulo tem muita arte dela,

arte desses prédios aqui pintados, que quanto mais construir prédio, quanto mais artista que tem que pintar, não é que têm que pintar, eles gostam e isso aqui também é lindo de se ver e lá em São Paulo tem vários disso e é muito bonito.

Profº Erick - Legal, o nome dela é Dayara Tucano. Ela é uma artista indígena contemporânea. Ela é indígena, mas e pinta grafite.

Livia - Eu também acho bonito quem gosta de artes, porque...

Amanda - Se você for à república, vai ter um monte, um monte.

Ester - Eu queria também aprender a gostar de artes, mas eu não sei desenhar.

Profº Erick - Mas com o tempo, vocês vão aprender. Nas aulas de arte nós vamos aprendendo juntos.

Miguel - Na nossa idade você também não sabia desenhar?

Profº Erick - Não, claro que não. Vocês não tem nem 10 anos ainda, gente. Vão aprender bastante coisa.

Ester - Eu tenho!

Livia - Eu vou fazer 11.

Profº Erick - Ah, mas aqui, ó. É um processo, sabe? Eu também sabia desenhar e demorei também, entendeu? É com o tempo. Vocês estão no caminho certo. Quando vocês estiverem com seus 16 anos, aí vocês vão ter um domínio melhor, e assim por diante.

Tá bom? Pode ter mais alguma coisa para destacar?

Amanda - E esse aqui da Arte Minhau é muito da hora, ela usa qualquer cor e deixa a imaginação liberada. Muita cor pastel, colorida, eu acho tão bonito. E ela pinta, ela pinta de prédios. Muito “da hora”. E parabéns pra ela.

Livia - Eu acho legal que o povo fala que o preto não dá vida pro desenho. Ela usa bem pouco preto, mas ela usa preto pra...O preto é. O preto dá...

Amanda - O preto serve em muitas coisas. É, porque o povo fala que o preto...

Ester - Quando eu era pequena com o meu pai, aí, toda vez que eu passava assim, eu tinha uns muros, sabe? Tudo pintado. Parecia esse desenho de gatinho, assim, ó. Era igualzinho.

Profº Erick - Pode ser. Ela desenha muito aqui na região. Tem desenho dela em Caieiras, SP. em Franco da Rocha, SP.

Ester - Ela que fez, hein?

Profº Erick - Ela anda muito pra cá, pra nossa região. Ela é muito famosa, e faz muitos trabalhos por aqui.

Miguel - Lembra aquela coisa que o povo falou, que foi feita por alguns professores do P.P.A, que fizeram em um muro? Eu vi ela numa escada, perto do banco da caixa, mas as cores estavam diferentes.

Profº Erick - Ah, é por causa da impressão. Mas é aquele mesmo. Vamos lá agora, senhorita Ester. Pode escolher cinco imagens que te chamou muita atenção.

Ester - Eu escolhi...Esse. Eu tenho muita admiração por esse desenho, no caso aqui. Eu não sei como que a pessoa se inspirou pra fazer isso, mas parece um... Como é que eu vou falar? Um gigante!

Profº Erick - Ah, legal.

Ester - Eu não sei o nome da pessoa que desenhou.

Profº Erick - Tarsila do Amaral.

Livia - Nossa, ela tem bastante artes, né? E a gente trabalha quase...

Profº Erick - Por isso que eu não trabalho muito com ela, porque todo mundo trabalha.

Ester - Aqui ó, o nome desse artista é?

Profº Erick - Sidney Amaral.

Ester - Todo mundo Amaral? Assim parece que uma pessoa pensativa

Livia - Você já percebeu que essa arte, ela tem pedaços pequenos do corpo e pedaços grandes do corpo, eu acho legal.

Amanda - Uma mão é pequena e ela é grandona, o pé é pequeno, nem todos.

Ester - Esse aqui é um monte de gato cheio de cor. Eu tenho inspiração pra fazer esse desenho, porque eu já tentei fazer, já tentei fazer esse aqui, ó. E eu consegui, não foi, Livia?

Livia - Foi. Mas eram outras cores.

Ester - É. Eu não sei como que ela pode fazer isso, porque ela é a artista miau. Eu acho que ela pinta se inspirando nas expressões dela, por causa que...

Amanda - Ela liberta a imaginação.

Ester - Aqui ela tá brava. Aí ela pode estar sentindo um sentimento de raiva. Aqui ela tá calma, feliz. Eu tenho muita admiração por ela.

Profº Erick - Eu percebi que vocês gostaram muito, da artista Minhau. Vocês e todos os quintos anos, da manhã e da tarde, ela foi a artista mais famosa naquela atividade que realizamos.

Amanda - Entre nós crianças, né?

Lívia - Eu queria tentar fazer esse artista aqui, mas eu não ia conseguir, porque o desenho dele não é feito.

Profº Erick - Você escolheu só dois? Não quer olhar outros pra ver, tem certeza?

Ester - Não só esses mesmo.

Lívia - Eu achei legal, mas se eu fosse tentar fazer esse desenho desse artista aqui.

Amanda - É tipo um da antiguidade que já pintou ou deixou registrado de uma pessoa.

Não é pirata, não é tipo pirata. É o fazendeiro, que fazendeiro anda com muita arma, negócio de couro.

Profº Erick - O nome que você está procurando é Cangaceiro. Agora gente, eu vou selecionar agora os que vocês escolheram.

Ester - Eu escolhi esses dois. Acho que esse foi a Lívia.

Amanda - Eu coloquei esses dois aqui.

Livia - Esse aqui os gêmeos ninguém escolheu, tadinho.

Ester - Será que eu posso escolher ainda?

Profº Erick - Claro, pode selecionar. Pode ir falando.

Ester - Esse aqui, ó, foi o Gêmeos. É só Gêmeos, né, Prô? Eles têm uma... Obsessão de amarelo.

Amanda - Todos os desenhos dele, eles põem cores bem vivas. Só amarelo.

Livia - Só amarelo. Parece até o Simpsons, porque o Simpsons é amarelo. Mas não foi eles que desenharam o Simpsons?

Profº Erick - Não, foi não (risos). Agora vamos realizar o fechamento e na parte prática a gente conversa mais sobre o estilo e obra dos gêmeos está bem? O sinal já vai tocar. Agradeço imensamente a participação, gente.

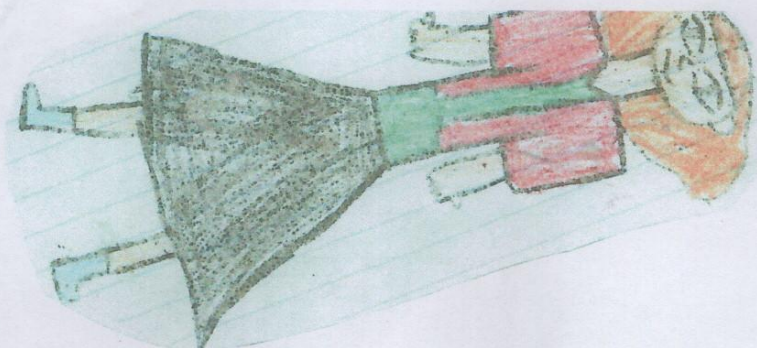
APÊNDICE- B – Material “Tudooh” que produzimos é conhecimento.





ELABORE AQUI

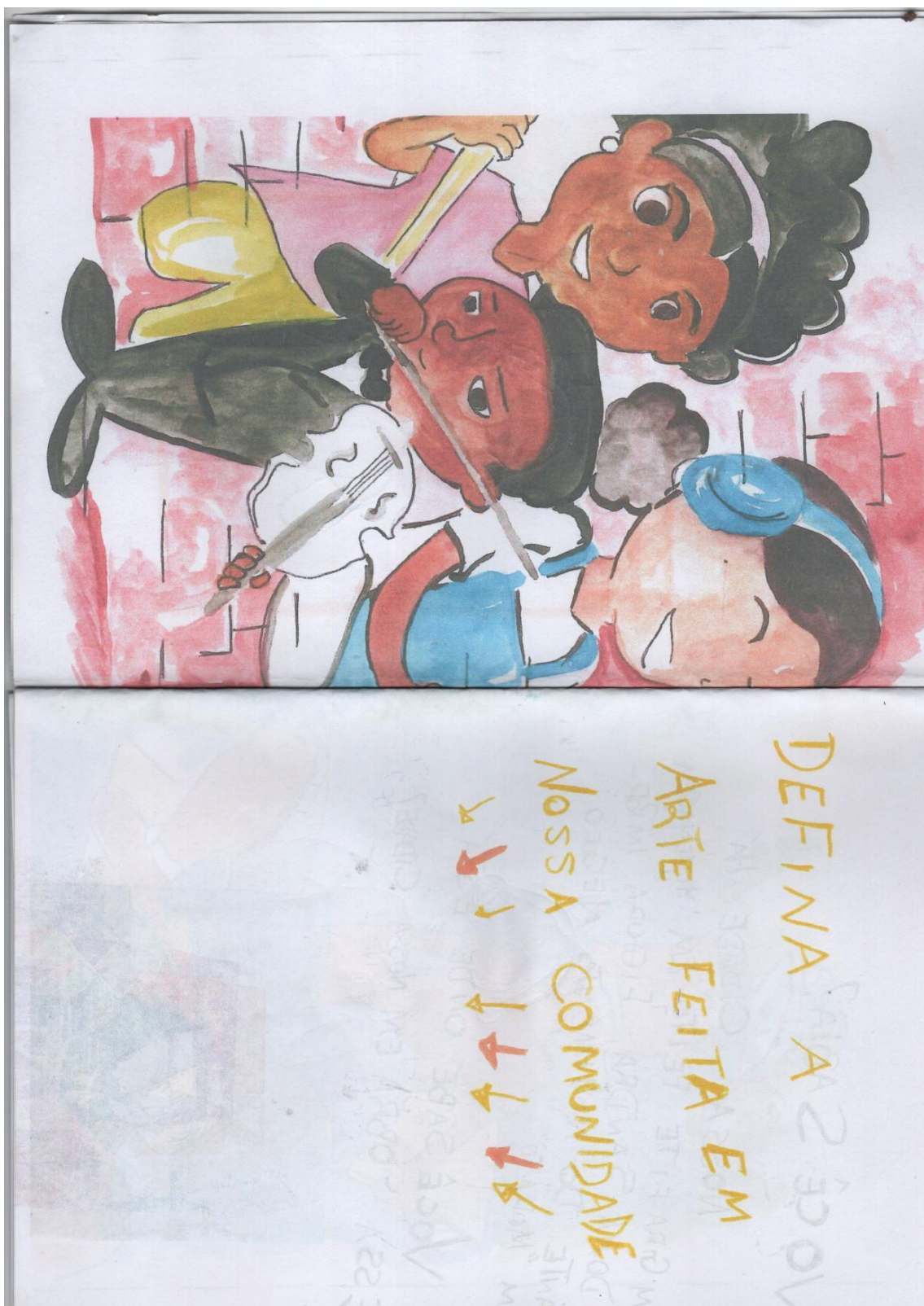
Seu



AVATAR

Eu no Rodex





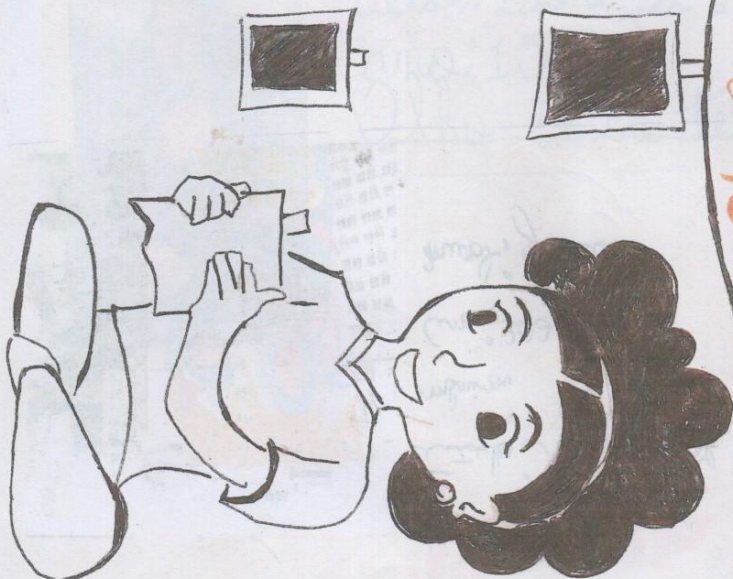
Você SAbia?

Nossa Cidade há
um GRafite FEITO EM HOMENAGEM
A DOna SANDRA, FIGURA IMBOr-
TANTE DO MOVIMENTO NEGRO
em "MORATO".

Você SABE ONDE ESTÁ
ESSA OBRA EM NOSSA CIDADE?

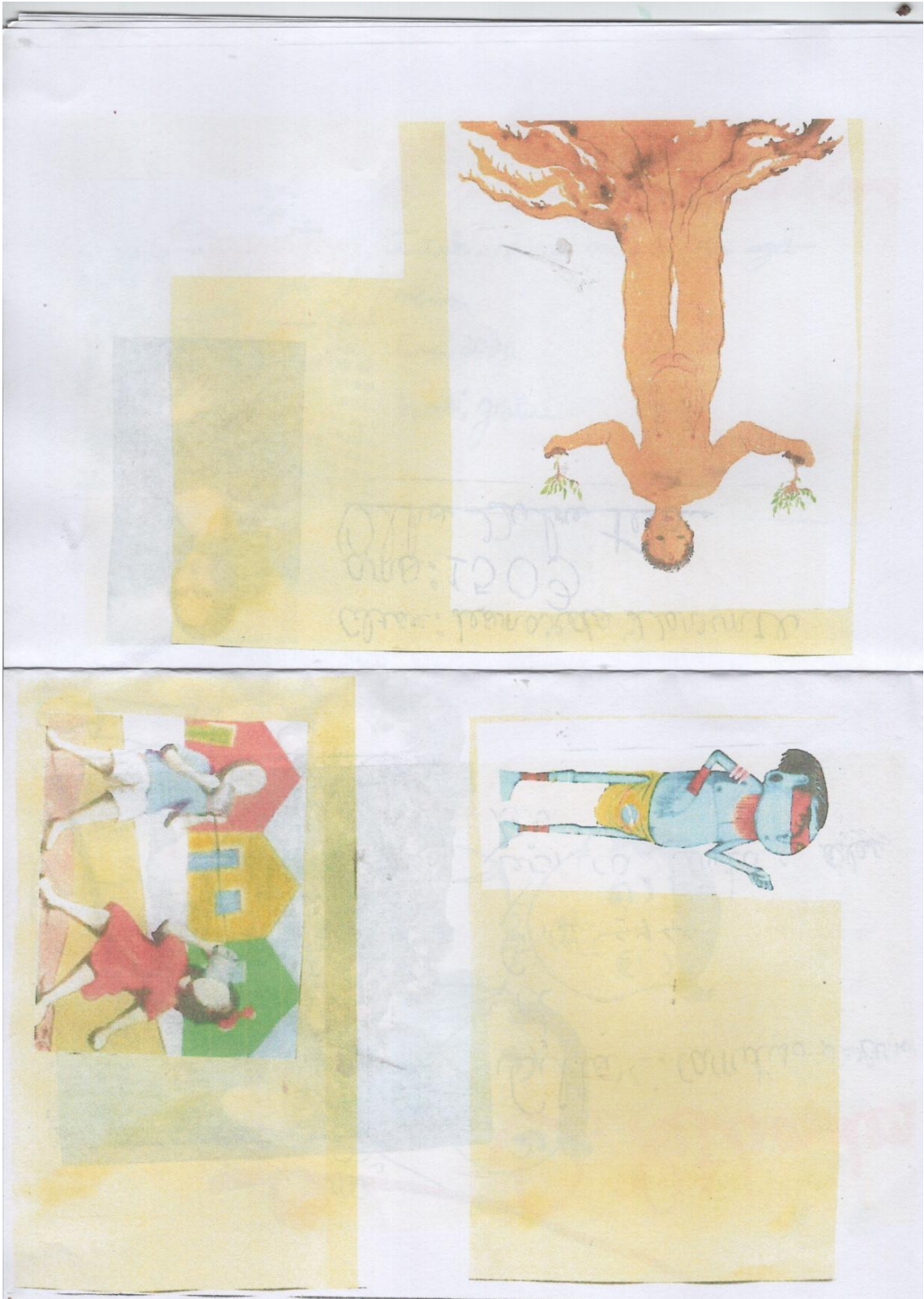


Ficha
= CATALOGÁFI
= Técnica





Alise: Leonardo da Vinci
ano: 1503
Olio sobre tela





A REVOLTA DE IANSA OU "MÃE PAETÁ".
SIDINEY AMARAL
2008

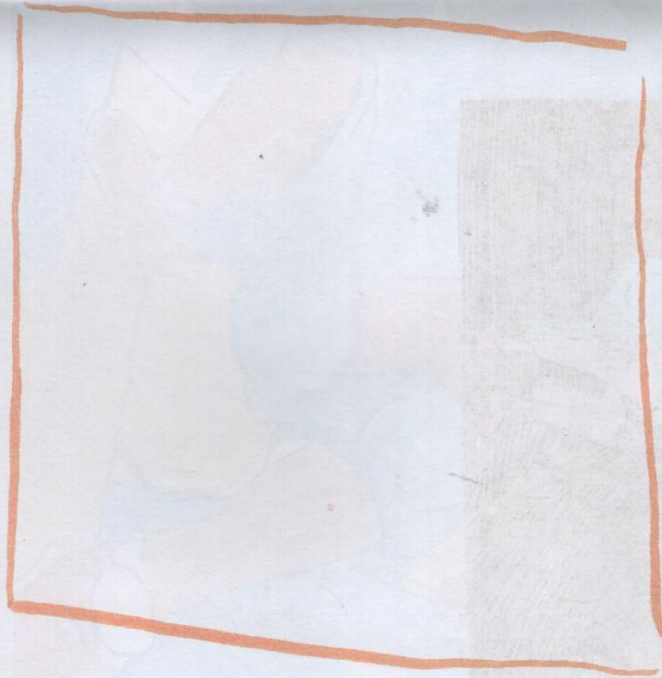
LEITURA

* O que achou?



na sua Casa?
 Quem precisa algum
 ou arte? Qual?

DESENVOLVA SEU
AVATAR PRODUZINDO SUA
LINGUAGEM DA ARTE FAVORITA.







APÊNDICE C

unesp 



Eu Eric Henrique Santos Souza

Na condição de Diretor (a) na E.M Isabel Lupianhes Romera Ryan, autorizo o professor pesquisador Erick Henrique Santos Souza, CPF: 425.180.348-54. Estudante do programa de Mestrado Pro-Artes-UNESP a realizar sua pesquisa de mestrado utilizando o cotidiano escolar como objeto e sujeito de pesquisa.

