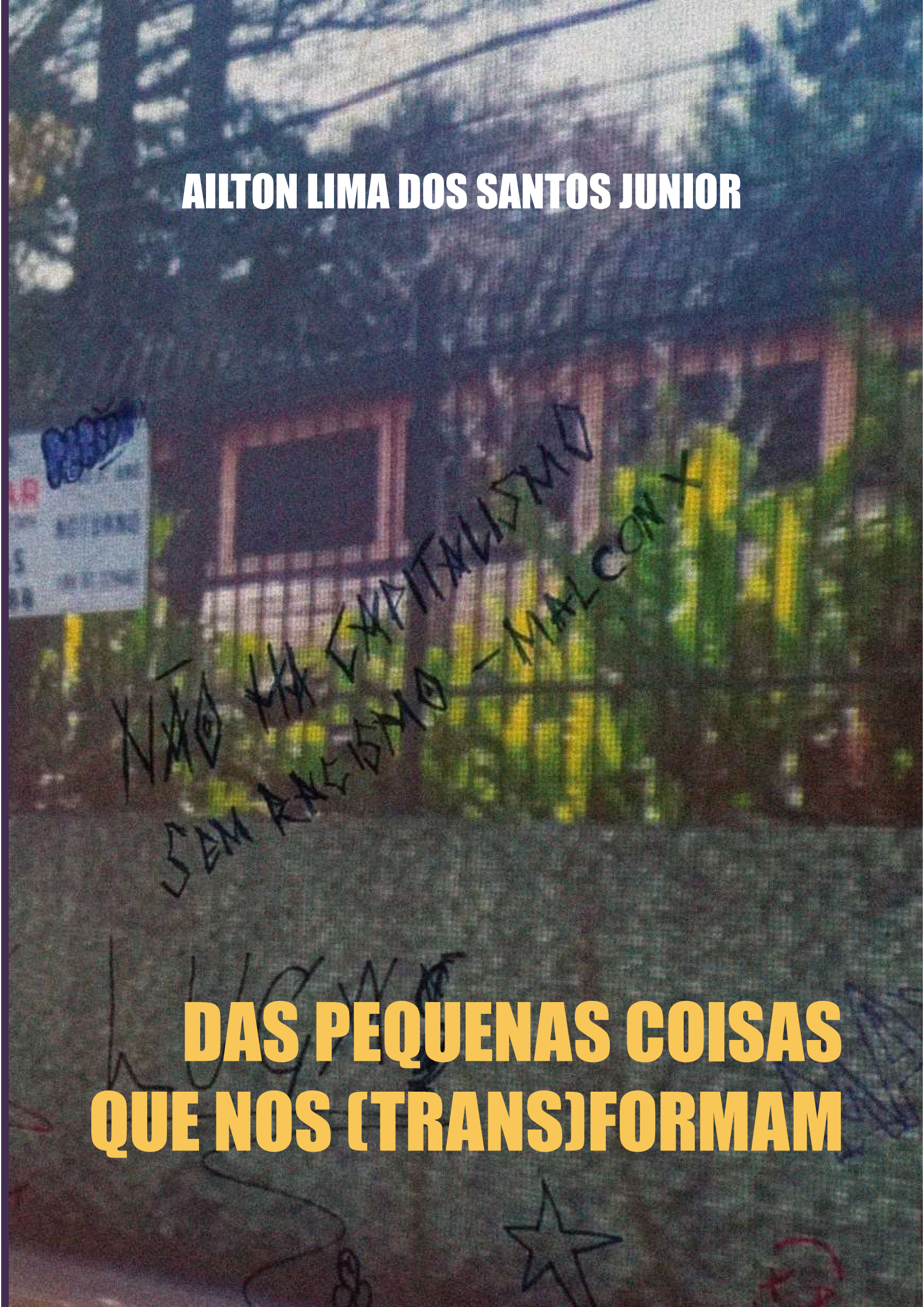


A photograph of a building with a sign that reads "NÃO HA EXATILISMO" and "LIM ALEGRIA - MALCON X". The building is surrounded by trees and foliage. The text "AILTON LIMA DOS SANTOS JUNIOR" is overlaid at the top.

AILTON LIMA DOS SANTOS JUNIOR

**DAS PEQUENAS COISAS
QUE NOS (TRANS)FORMAM**



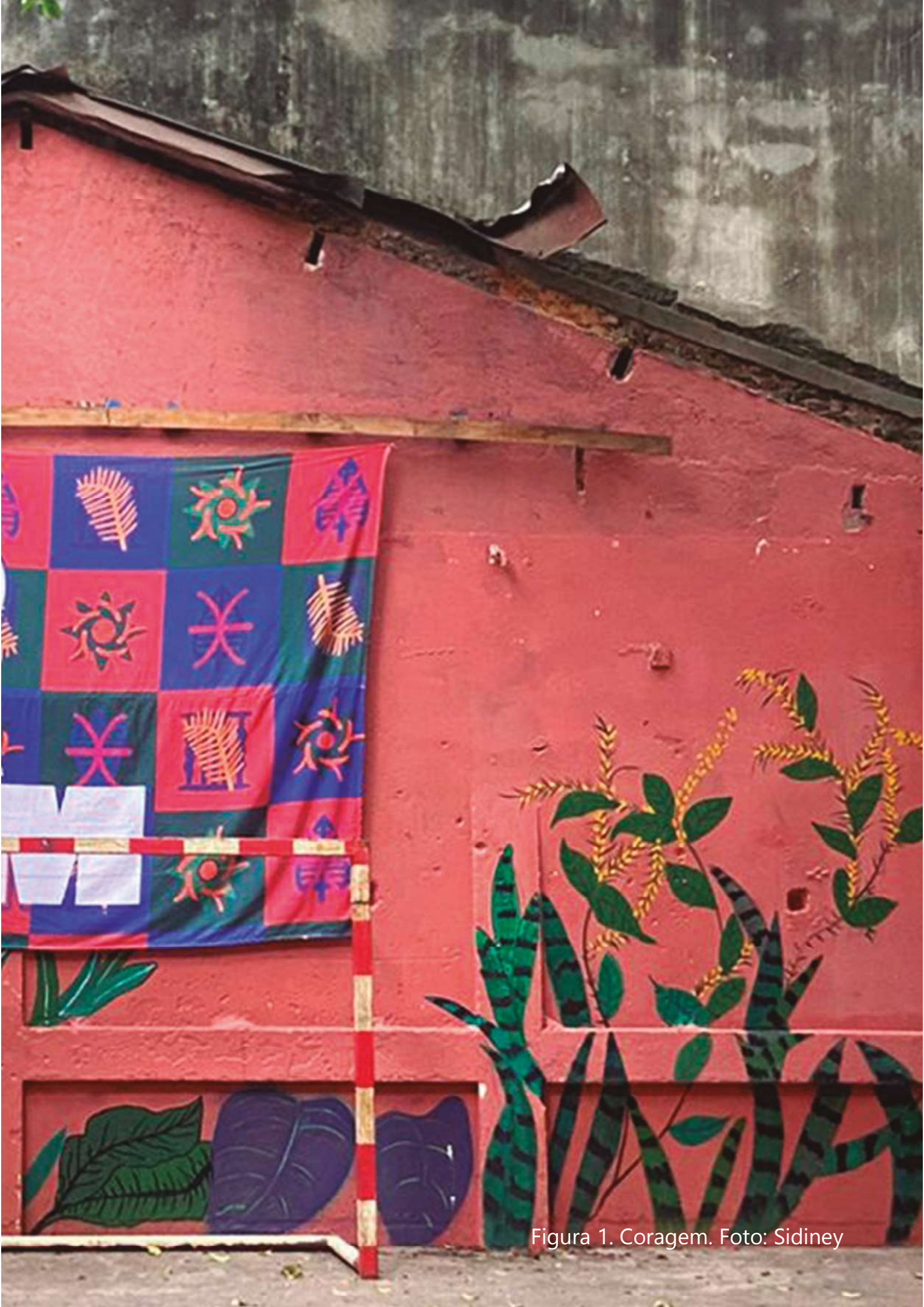


Figura 1. Coragem. Foto: Sidney

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

AILTON LIMA DOS SANTOS JUNIOR

DAS PEQUENAS COISAS
QUE NOS (TRANS)FORMAM

São Paulo
2024

AILTON LIMA DOS SANTOS JUNIOR

**DAS PEQUENAS COISAS
QUE NOS (TRANS)FORMAM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus São Paulo, para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais, sob orientação da Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli.

São Paulo
2024

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

S237d Santos Junior, Ailton Lima dos (Ailton Lima), 1993-
Das pequenas coisas que nos (trans)formam / Ailton Lima dos Santos
Junior. -- São Paulo, 2024.
114 f. : il. color

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.
Coorientador: Prof. Me. Levi Fernando Lopes Vieira Pinto.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte. 2. Arte na educação. 3. Estudantes universitários - Narrativas
pessoais. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Pinto, Levi Fernando Lopes
Vieira, 1991-. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV.
Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

DAS PEQUENAS COISAS QUE NOS (TRANS)FORMAM

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus São Paulo, para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais, sob orientação da Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Instituto de Artes UNESP - Orientadora

Prof. Dr. Leandro de Oliva Costa Penha
Instituto de Artes UNESP

Prof. Doutorando Levi Fernando Lopes Vieira Pinto
do Instituto de Artes UNESP

À minha mãe e irmãos,
minhas primeiras referências

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à minha orientadora, Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, e à Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho, que, ao longo de minha graduação, estiveram à frente das disciplinas de licenciatura e tanto me ensinaram sobre a docência. Não tenho dúvidas de que o trabalho de ambas, formando professores de arte, tem despertado em muitos outros, como em mim, o desejo de ocupar o chão da escola pública com a responsabilidade e o compromisso ético e poético que a arte-educação merece.

Agradeço ao querido Levi, que também muito me ensinou sobre as bonitezas da docência e cuja coorientação tornou este trabalho possível. Muito, muito obrigado, mesmo! <3

Agradeço ao Sidiney Peterson, que, junto à professora Rejane, coordenou a Residência Pedagógica e contribuiu para tornar aquele espaço tão especial para mim e para tantos outros.

Gostaria de agradecer também à professora Marilene Lopes de Araujo, pelo acolhimento e apoio durante as aulas, assim como às colegas da Residência Pedagógica, Ana, Lais, Ellen, Geovane, Sérgio, Helena, Cauê, Manuella, Naomi, João e Yago.

RESUMO

Este trabalho aborda, a partir do relato de experiência, um conjunto de vivências entre outubro de 2022 a março de 2024, na qual fiz parte do Programa Residência Pedagógica, no Instituto de Artes da UNESP - SP. A partir desse relato, procuro refletir sobre o meu processo de formação como um todo, enquanto sujeito-artista-educador, tecendo relações entre minha história de vida com a arte e meu processo de formação, que compreendem as vivências em minha casa, na escola, até o contato com o programa Residência Pedagógica, na graduação.

palavras-chave: formação; escrevivência; narrativas de si; residência pedagógica; arte-educação.

ABSTRACT

This work addresses, through an experience report, a set of experiences between October 2022 and March 2024, during which I participated in the Pedagogical Residency Program at the Institute of Arts of UNESP - SP. Through this report, I seek to reflect on my overall formation process as an artist-educator-subject, weaving connections between my life history with art and my formation process, which includes experiences at home, in school, and eventually through the contact with the Pedagogical Residency Program during my undergraduate studies.

keywords: formation; *escrevivência*; self-narratives; pedagogical residency; art education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Coragem.	2
Figura 2. Galeria Reocupa.	18
Figura 3. Link Museu.	28
Figura 4. Ocupação 9 de julho.	30
Figura 5. Major Guile.	33
Figura 6. Detalhe da revista Comix n.28.	34
Figura 6. Detalhe da revista Comix n.28.	36
Figura 8. Detalhe de “Drawing the Head and Hands” de Andrew Loomis. The Viking Press. 1956	39
Figura 9. Apostila de desenho: copia de fotos.	40
Figura 10. Apostila de desenho: cabeças.	41
Figura 11. Cópia a partir de Charles Bargue.	44
Figura 12. Cópia de “O violinista” de Sebastiano del Piombo.	45
Figura 13. Casinha: oficina de desenho e pintura.	50
Figura 14. Yohana desenhando.	52
Figura 15. Aula de desenho na casinha.	54
Figura 16. Visita à exposição NÓS - arte e ciência por mulheres.	64
Figura 17. Cauê: Visita à exposição NÓS - arte e ciência por mulheres.	65
Figura 18. Cacilda Becker.	66

Figura 19. Celso Leite.	67
Figura 20. Argila.	68
Figura 21. Alice, Manu e Geo: oficinas de pequenas coisas.	74
Figura 22. Oficina de pequenas coisas: paisagem sonora.	75
Figura 23. Oficina de pequenas coisas: malabares.	76
Figura 24. Oficina de pequenas coisas: Sergio, Helena, Ana, Lais.	77
Figura 25. Oficina de pequenas coisas: rebolando.	82
Figura 26. Oficina de pequenas coisas: conversinha.	83
Figura 27. Oficina de pequenas coisas: ceramicando.	84
Figura 28. Oficina de pequenas coisas: gravurando.	86
Figura 29. Oficina de pequenas coisas: João gravurando.	88
Figura 30. Oficina de pequenas coisas: impressões.	89
Figura 31. Oficina de pequenas coisas: casinha.	90
Figura 32. Oficina de pequenas coisas: gravura em tetra pak.	91
Figura 33. O que cabe em meu corpo.	95
Figura 34. Isabella: o que cabe em meu corpo.	96
Figura 35. Pequenas coisas que nos transformam.	103

SUMÁRIO

Introdução	19
1. Das primeiras vezes que pensei em ser professor	31
2. O programa Residência Pedagógica como espaço de (trans)formação	56
2.1 Sobre políticas educativas de formação docente e o surgimento do programa Residência Pedagógica	57
2.2 O núcleo da Residência Pedagógica no IA	62
3. Das experiências com a Residência pedagógica	69
3.1 Do lugar de desabafo e acolhimento	70
3.2 Oficina de pequenas coisas	73
3.3 Regência da turma	92
4. Das pequenas coisas que nos (trans)formam	101
Referências	107



Figura 2. Galeria Reocupa. Foto: Estephany

Introdução

No final de 2023, quando decidi que queria fazer do TCC um espaço para refletir sobre o meu processo de formação docente, eu atuava como bolsista no programa Residência Pedagógica no Instituto de Artes da UNESP (IA), finalizando um processo de regência de algumas turmas do ensino fundamental II, ao mesmo tempo em que começava a atuar como educador em um projeto extraordinário, organizado por muitas mãos, realizado na Galeria Reocupa¹, dentro da Ocupação 9 de Julho.

A exposição Refundação² reverbera em mim ainda hoje, quase um ano após sua abertura, e este projeto, cujo tamanho e importância só será possível mensurar com o tempo, sem dúvidas, marcou a minha existência e também a das demais pessoas que passaram pelos corredores, escadas, galeria e cozinha daquele espaço ocupado e liderado, majoritariamente, por mulheres que lutam pelo direito à moradia digna.

A experiência de ver a organização e a ação coletiva, feita com, por, e para as pessoas daquela ocupação, junto da experiência coletiva dentro do programa Residência Pedagógica (RP) me fez compreender a educação como um ato coletivo, um movimento de transfor-

¹ Durante o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff e após Michel Temer assumir a Presidência e anunciar a extinção do Ministério da Cultura, diversos coletivos de artistas reagiram ocupando as sedes da Fundação Nacional das Artes (Funarte) no Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Em São Paulo, a ocupação intitulada Aparentamento promoveu exposições, performances e um leilão para levantar fundos para ações contra o golpe que se anunciava. Um dos tantos desdobramentos desse grupo foi a configuração orgânica da Galeria Reocupa, que hoje atua dentro da Ocupação 9 de Julho, junto ao MSTC.

² Com inauguração realizada no dia 2 de setembro de 2023 e encerramento em 7 de abril de 2024, Refundação, esteve em cartaz na Galeria Reocupa, da Ocupação 9 de Julho, reunindo cerca de 150 trabalhos, entre pinturas, esculturas, intervenções, instalações, vídeos e objetos de mais de 130 artistas de todo o território nacional. A mostra, que, em sua segunda edição, itinerou para o Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, ficará em cartaz entre 10 de agosto a 10 de novembro de 2024.

mação mútua, onde se cria brechas que nos permitem pensar outras possibilidades de nos organizarmos e existirmos enquanto sociedade.

Aquilo que fazíamos naquele pequeno grupo que compunha o núcleo da RP do Instituto de Artes não era apenas uma troca de ideias, ou uma mera instrumentalização profissional que nos dissesse como ser professores. Quando nos reuníamos, fosse para partilhar as histórias vividas em sala de aula ou para imaginar práticas educativas que realmente ressoasse com os estudantes, estávamos, na verdade, trilhando juntos um caminho de (trans)formação que permitiu imaginar novas possibilidades para a prática docente e o ensino de arte nas escolas. Cada encontro era uma oportunidade de tecer nossas experiências formativas, de reescrever nossas identidades como educadores.

Ao refletir sobre a experiência que tive durante a Residência Pedagógica e na ocupação, percebi as diversas oportunidades e trocas que estes espaços me proporcionaram, e de como essas vivências tocavam em pontos que para mim eram caros, o que de certa forma influenciou nas minhas escolhas e caminhos que me trouxeram até aqui.

Foi durante a Residência quando se tornou mais intensas questões sobre que tipo de profissional, que tipo de professor, que tipo de sujeito eu estava me tornando, que eu gostaria de vir a ser. Ser professor-estudante ao mesmo tempo, contribuindo para a formação de outros enquanto eu mesmo me formava, me colocou em uma situação de constante questionamento de meus caminhos, escolhas e valores. Ao ocupar esse lugar “fronteiriço”, pude rememorar meus tempos de estudante em escola pública, assim como minha experiência atual na graduação, para projetar aquilo que eu gostaria de vir a ser enquanto sujeito-artista-professor.

Essas indagações já vinham há algum tempo sendo processadas dentro de mim, desde que tive contato com algumas disciplinas na graduação, como “Didática” com a professora Rita Bredariolli, e “Narrativas de Vida com Arte”, com a professora Rejane Coutinho.

Compartilhar minha história de vida com arte nesta disciplina foi um processo de refletir minhas experiências para que fosse possível identificar os acontecimentos/elementos que me constituem enquanto sujeito e que compõem o meu fazer artístico. Ter experienciado esta disciplina foi uma possibilidade de repensar as minhas práticas de ensino de arte, assim como a reprodução de determinados modelos e imagens que compõem o meu fazer artístico e que carreguei durante a vida, sem sequer questioná-los.

Na impossibilidade de construir imediatamente uma resposta à questão de que tipo de educador eu gostaria de ser, pude ao menos perceber que minhas ideias sobre a docência, sobre a prática artística e o ensino de arte já não eram mais as mesmas de quando eu ingressei na faculdade. Minha visão de mundo havia se tornado outra, eu era outro também.

Assim, este trabalho surgiu do interesse em verificar essa mudança, que entendo aqui como sendo um processo de (trans)formação, ocorrida desde que ingressei no Instituto de Artes, mas mais especificamente durante a experiência no programa Residência Pedagógica, que foi onde essa questão se manifestou de maneira mais intensa.

Busco, neste trabalho, fazer essa reflexão através de meu relato de experiência com a Residência Pedagógica, ressaltando também a importância que este programa teve para as licenciaturas no processo de formação de professores, servindo, dessa forma, como um balanço para esta que foi a última edição da Residência, tendo em vista que o programa foi descontinuado em 2024.

Acredito ser importante ressaltar que, embora o recorte que utilizo neste trabalho seja o da minha experiência durante os dezoito meses que atuei no programa, reflito aqui sobre o meu processo de formação como um todo, enquanto sujeito-artista-educador, e que compreendem uma série de experiências que me constituem enquanto sujeito. Com isso, trago uma escrita impregnada por outras vivências de dentro e fora da universidade, que antecederam ou se

deram concomitantemente ao estágio e a graduação, sendo portanto elementos fundamentais dentro desse processo de formação e da constituição de minha identidade enquanto sujeito-artista-professor.

Quando me penso enquanto sujeito, quando vejo o caminho que percorri até o presente momento, sinto que eu não me fiz sozinho. Carrego em cada fala, em cada ação minha, o eco daqueles que me atravessaram durante esse percurso. É por conta disso, talvez, que eu insista muitas vezes neste texto, em escrever na primeira pessoa do plural - é que as coisas se misturam de tal forma que já não sei mais o que é meu e o que é dos outros. Embora eu relate sobre a minha experiência, as vozes daqueles que estiveram comigo, de certa forma, se misturam à minha fala, formando um único coro.

Digo isso, sobretudo, porque a atuação durante a Residência foi fortemente marcada por uma colaboração construída através do diálogo, das diversas e valiosas conversas que tínhamos todas as semanas em nossas reuniões (ou nas voltas de metrô pra casa). Nada se fazia sozinho. Desde a coordenação do núcleo, até as idas às escolas, tudo era feito em conjunto. As experiências singulares se misturavam às leituras coletivas, às práticas artísticas compartilhadas, à partilha das impressões que tínhamos no dia a dia da escola. Assim, foi-se criando um sentido de coletividade, onde a questão trazida por um se tornava de todos, permeando toda a nossa forma de agir. No dizer de bell hooks: “Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva” (2020).

Trago dessa maneira, escrevivências que misturam memórias de um “eu-estudante” do passado com as as experiências de um “eu-estudante” do presente, junto das vozes de outros que estiveram comigo nesse trajeto, no intuito de (re)construir-me enquanto sujeito-artista-docente. Ao entrecruzar minha experiência durante a Residência Pedagógica com minhas memórias e vivências, procuro construir uma narrativa que evidencie as “viradas de chave”, os principais elementos que constituem meu processo formativo.

Portanto, faço uso do relato de experiência, sob a perspectiva do conceito de escrevivência, da professora, linguista e escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, que define escrevivência como uma forma de escrita que surge da experiência vivida, particularmente das experiências de mulheres negras em um contexto de opressão e resistência. Segundo Evaristo, a escrevivência é mais do que uma simples narrativa de vida; é uma forma de registrar e dar voz às vivências que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, profundamente enraizadas em contextos socioculturais específicos. No texto “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, Evaristo afirma que a gênese de sua escrita “...está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências” (2020, p. 52). O conceito, cunhado por Evaristo em sua dissertação de mestrado em 1994, é um jogo entre as palavras “escrita e “vivência”, surgindo de uma vivência, de uma experiência, de uma memória ancestral e também histórica, que nos últimos anos tem se expandido e ocupado os espaços acadêmicos, sendo utilizada em diversas áreas do conhecimento³.

Me apoio também na abordagem (auto)biográfica enquanto metodologia de pesquisa, articulando-a ao conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo, como fios onde tecerei reflexões sobre meu processo formativo, uma vez que a utilização da autobiografia como ferramenta de pesquisa em educação é justificada pela sua capaci-

³ Conceição Evaristo, em entrevista à Morgani Guzzo, do portal eletrônico “As Catarinas”, comenta que: “Quando uma tese de geografia se debruça sobre a questão do desfavelamento, da perda do lugar de pertença dessas pessoas, e esse estudo traz como sujeito de pesquisa alguém que, por herança histórica, é mais sensível à essa produção, então com certeza esse termo não se esvazia, ele caminha par a par com o fundamento de sua genealogia. Quando uma fotógrafa negra está pesquisando sobre fotografia de famílias negras vai caminhar muito próximo, há muita similaridade entre pensar isso no texto literário e pensar nesse texto fotográfico. Então, há essa possibilidade também de proximidade e de incorporação mais profunda do termo”.

dade de oferecer uma perspectiva profunda e contextualizada das experiências individuais, permitindo ao pesquisador explorar como eventos, reflexões e experiências pessoais são moldados por contextos socioculturais e históricos.

Esta abordagem valoriza a subjetividade e a reflexão, elementos centrais na formação da identidade e na prática educacional, proporcionando uma compreensão rica e detalhada das complexas interações que influenciam a trajetória educacional de um indivíduo. Além disso, o uso das narrativas de si como ferramenta de pesquisa no âmbito da formação permite que se revelem insights sobre suas próprias práticas, contribuindo para uma análise crítica e autorreflexiva dos fenômenos educacionais.

Segundo Maria da Conceição Passeggi e demais autores (2011, p. 370) , as pesquisas educacionais no Brasil, a partir dos anos 1990, passaram a enfocar as “escritas de si” nos processos de formação e profissionalização docente, destacando a importância das histórias de vida como método de investigação qualitativa e prática formativa. De acordo com os autores, esses estudos têm se concentrado em como os professores vivenciam suas trajetórias profissionais, abordando questões como a escolha da carreira, as fases da docência, as relações de gênero no magistério, a construção da identidade docente e a interação entre práticas educativas e políticas educacionais. Além disso, esses trabalhos buscam compreender como os professores representam suas próprias histórias de vida, tanto em contextos formais quanto na esfera privada da profissão.

Assim, o conceito de “escrevivência” se entrelaça com as práticas autobiográficas na pesquisa educacional ao reconhecer e valorizar a escrita como um ato de resistência e autoafirmação. Ele expande a compreensão das autobiografias ao incorporar a dimensão coletiva e de luta, oferecendo uma perspectiva crítica que enriquece a análise das práticas e experiências educacionais, reconhecendo que as experiências individuais são influenciadas por fatores sociais mais amplos, e que essas narrativas pessoais têm o poder de iluminar as complexas interações que moldam a trajetória de vida e identidade

de uma pessoa.

Uma ideia que permeia a escrita deste trabalho e que trago desde o título, é a da (trans)formação. A palavra “trans” tem origem no latim, onde funciona como um prefixo que significa “além de”, “através de” ou “do outro lado de”. O prefixo “trans” é usado para indicar movimento, passagem ou transição de um estado, lugar ou condição para outro. É nesse sentido de uma ação ou algo que, “por meio de” ou “através de”, se acessa uma “transição de um estado, de lugar ou condição para outro”, que tenho entendido o que chamo aqui de (trans)formação. A ideia de (trans)formação, que buscarei aprofundar no decorrer deste trabalho, se apoia no pensamento de Paulo Freire (2020), cuja ideia de compromisso do profissional com a sociedade leva o educador a se engajar política e socialmente, na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade. Ao falar sobre o sujeito comprometido, Freire compreende que “a primeira condição para que se possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”, segundo ele:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (Freire, 2020, p. 19).

Daí então que esse compromisso que, segundo Freire é sempre um compromisso com o mundo e com a sociedade, para a incessante procura da humanização (Freire, 2020, p. 24), pressupõe um processo de conscientização de si como sujeito no e com o mundo. Assim sendo:

...o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem

se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isso seria anular a essência de seu compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso (Freire, 2020, p. 23).

A partir dessa perspectiva, entendo a (trans)formação ou o ensino (trans)formador como aquele onde os envolvidos passam a ser sujeitos ativos de seu próprio processo formativo, um ensino-formação que visa a transformação da realidade na qual estes sujeitos estão envolvidos, implicando também em sua própria transformação.

O ensino transformador pressupõe uma atitude comprometida. Esta atitude não pode reduzir-se a um ato unilateral, ela pressupõe a participação daqueles a quem esse ato comprometido se direciona. É um processo que por meio de ou através de sua própria ação, é capaz de transformar não só o contexto para qual ela se volta, mas também os sujeitos envolvidos, uma vez que ele dispara um processo de reflexão sobre si próprio, que dentro do contexto do ensino ou da formação docente leva o profissional a repensar constantemente suas práticas em sala.

Dessa forma, buscarei no primeiro capítulo [das primeiras vezes que pensei em ser professor], trazer minha história de vida com arte com o intuito de pensar minha formação inicial, e de como essa formação moldou determinadas práticas artísticas e educativas minhas, mas também para identificar elementos desse passado que foram peças fundamentais para uma mudança em minha trajetória enquanto sujeito-artista-educador.

No segundo capítulo [o programa Residência Pedagógica como espaço de (trans)formação] tratarei de contextualizar de maneira geral o programa Residência Pedagógica, explicando seu formato, como se deu a dinâmica do grupo no IA e suas especificidades, estabelecendo assim algumas relações com discussões acerca das po-

líticas educativas que permeiam o campo do ensino e da formação de professores, pensando dessa forma a Residência como campo e ferramenta de pesquisa na formação docente.

No terceiro capítulo [das experiências com a Residência Pedagógica] trago de maneira mais detalhada o relato das experiências vividas ao longo do programa, apresentando as questões surgidas nos encontros com os demais residentes e coordenadores do programa, assim como a experiência de observação e regência de aula e os seus desafios. Concluo assim, no quarto e último capítulo [das pequenas coisas que nos transformam], com um apanhado de coisas que trago ao longo do texto, fazendo uma reflexão sobre esta experiência e o porque acredito que ela tenha sido (trans)formadora.

Figura 3. Link Museu. Foto: Sidney







Figura 4. Ocupação 9 de julho. Foto: Sidiney

1. Das primeiras vezes que pensei em ser professor

Quando penso sobre minha formação docente, sobre esse processo todo que passei durante a licenciatura e durante a Residência Pedagógica, por vezes até me esqueço de que durante muito tempo relutei contra o título de “professor”, mesmo tendo atuado por mais de três anos dando aulas de desenho e pintura em oficinas culturais no meu município de origem, antes de ingressar na graduação.

Eu costumava pedir a meus alunos nas oficinas que se dirigissem a mim pelo meu nome, evitando que me chamassem de professor. Ser professor carrega um peso no qual, durante muito tempo, julguei não ser capaz de dar conta. Confesso que, por vezes, esse pensamento ainda me assombra um pouco. Contudo, acredito haver mais aí do que simples receio em tamanha importância de tal título. Quando penso nas experiências com arte que tive durante a vida, nenhuma delas, salvo poucas exceções, se deu no contexto do ensino formal. A minha experiência na escola como aluno não me convidava a me imaginar na carreira docente. Pelo menos nos espaços formais. Em contrapartida, trabalhar como oficineiro foi muito prazeroso. As turmas pequenas e estar com pessoas interessadas em estar ali, não pela obrigatoriedade, tornava a experiência muito mais atraente.

Um dos motivos para essa aversão ao ensino formal tem a ver com as lembranças da minha época de colégio, da turma considerada a mais bagunceira da pior escola da cidade - segundo alguns professores. A escola estadual Josepha de Sant’Anna Neves, no bairro Topolândia, em São Sebastião (SP), era também conhecida como “Carandiru”. Eu definitivamente não queria voltar para um espaço como aquele.

Durante muito tempo, a lembrança das minhas experiências com arte na escola fez com que eu me afastasse do ensino formal, e não acreditasse na possibilidade de um ensino de arte efetivo nesses espaços. De toda forma, foram também essas lembranças, ou melhor, a resignificação delas através da experiência que tive na RP

e com algumas disciplinas de licenciatura, como: “Narrativas de Vida com Arte” e “Didática”, onde pude mudar a minha relação com a docência e passei a desejar ocupar o chão da escola pública.

Quando penso nas minhas experiências com arte no ensino formal, pouquíssima coisa me vem à memória, mesmo eu sendo o “desenhista da sala”, condição que me colocava em destaque nas aulas, sempre sendo requisitado pelos demais colegas para ajudar nas atividades que, em sua grande maioria, consistia em copiar algo da lousa ou então desenhar a partir da imaginação alguma proposta feita pelo professor.

A experiência com arte mais significativa que tive foi no primário, onde fiz um pequeno tapetinho de retalhos. A atividade consistia em construir um tapete utilizando retalhos de roupas, amarrando-os em sacos de juta. Me recordo desse tapete com muito carinho, pois durante o processo me engajei muito na atividade. Minha mãe, além de faxineira, é também costureira, então essa coisa da manualidade, do fazer com as mãos sempre foi muito presente em casa. Além disso, o que mais tinha em casa eram retalhos e, por conta disso, acabamos providenciando muitos deles para a turma. Lembro de me sentir empolgado por estar contribuindo com o grupo, e dos infinitos nozinhos que tive que dar com os retalhos para completar o tapete. Lembro também do orgulho e da satisfação que eu sentia, ao ver aquele tapetinho que fiz com tanta dedicação, no chão do banheiro de casa.

Foi em casa, portanto, onde tomei minhas primeiras referências com arte. Desde muito cedo aprendi a copiar os desenhos que meus irmãos mais velhos, Daniel e Diego, faziam. Os anos 90 e início dos anos 2000 foi um período de forte disseminação da cultura pop japonesa, sobretudo através do animê e do mangá (Pereira, 2017). Meus irmãos costumavam consumir esses produtos através da televisão e dos periódicos informativos sobre animês e mangás que dominavam as bancas de jornais do bairro onde vivíamos. Era através destes materiais onde meus irmãos buscavam suas referências para o desenho, e que posteriormente tomei como minhas referências também.



Figura 5. Major Guile. Acervo do autor.

★ **Ep. 1 O FILHO DE GOKU É UM PEQUENO MESTRE. SEU NOME É GOKU**

Goku vive feliz com a família. Um extraterrestre chega à Terra, procurando alguém com um detetor, o ET chega a Piccolo que foge dele apavorado.

★ **Ep. 2 O GUERREIRO MAIS PODEROSO ERA O IRMÃO DE GOKU**

O ET convida Goku para sair por aí saqueando planetas; ao ser recusado ele seqüestra Gohan para persuadir Goku de juntar-se ao grupo.

★ **Ep. 3 ESTE É O TIME MAIS FORTE DO MUNDO**

Goku e seus amigos planejam resgatar Gohan e descobrem que o ET chama-se Raditz e que pertence à raça dos Saiyadins, uma raça muito, mas muito poderosa mesmo!

★ **Ep. 4 PICCOLO JOGA SUA MELHOR CARTA. GOKU É UM BEBÊ CHORÃO**

Goku e Piccolo enfrentam Raditz e começam a se dar mal. O ponto fraco dos Saiyadins é no rabo e Goku descobre isso. Gohan tem seu poder revelado quando explode, literalmente, de raiva.

★ **Ep. 5 GOKU MORRE! MAIS UMA CHANCE**

Gohan ataca Raditz. Piccolo lança seu raio e atinge o ET e Goku, matando os dois. Antes fica sabendo que os Saiyadins retornarão no próximo ano.

★ **Ep. 6 KING EMMA É SURPREENDIDO. BATALHA NO OUTRO MUNDO**

Do 'outro lado' Goku é treinado antes de receber a vida outra vez pelas DRAGON BALLS. King Emma aprova Goku. Enquanto isto, deste lado, Piccolo decide fazer de Gohan um lutador.

★ **Ep. 7 SOBREVIVÊNCIA COM OS BONDOSAURÓS! O DURO TREINAMENTO DE GOKU.**

Gohan tem de sobreviver por seis meses no campo selvagem para provar seu valor. Enquanto seu pai participa de uma longa corrida 'do outro lado'.

★ **Ep. 8 TRANSFORMAÇÃO EM NOITE DE LUA CHEIA. O SEGREDO DO PODER DE GOKU**



Figura 6. Detalhe da revista Comix n.28. Acervo do autor.



DE EPISÓDIOS ON BALL Z

Figura 6. Detalhe da revista Comix n.28. Acervo do autor.



AVISO: Se você não suporta saber o final ou detalhes importantes de um filme a que ainda não tenha assisti-

Por **Amaruk Seta**
(amaruk@operagraphica.com.br)

The image is a promotional page for the Yu Yu Hakusho movie. On the left, there is a vertical strip showing a close-up of Kurikichi's face with his signature spiky black and white hair and blue eyes. The background of the left side features a stylized landscape with green hills and a red and orange striped banner. On the right, a larger illustration shows Yusuke Urameshi in his black and grey spirit uniform, holding his sword high in his right hand. Behind him is a large, glowing orange flame-like shape. The title 'YU YU HAKUSHÔ' is written in large, bold, orange letters with a white outline, and '- o filme -' is written below it in a similar style.

YU YU HAKUSHÔ

- o filme -

O que se esperar de um movie (filme) baseado em um animê? Só para constar: historinha meia-boca, uma sucessão de lutas dando ênfase num personagem de cada vez, um vilão muito forte, e a velha demonstração de amizade na batalha final com os mocinhos unindo seus poderes para derrotar o cara mau, certo?

Agora, se no movie de Yu Yu Hakushô acontecem todos os lugares-comuns citados acima, por que diabos só se ouve críticas favoráveis ao mesmo?

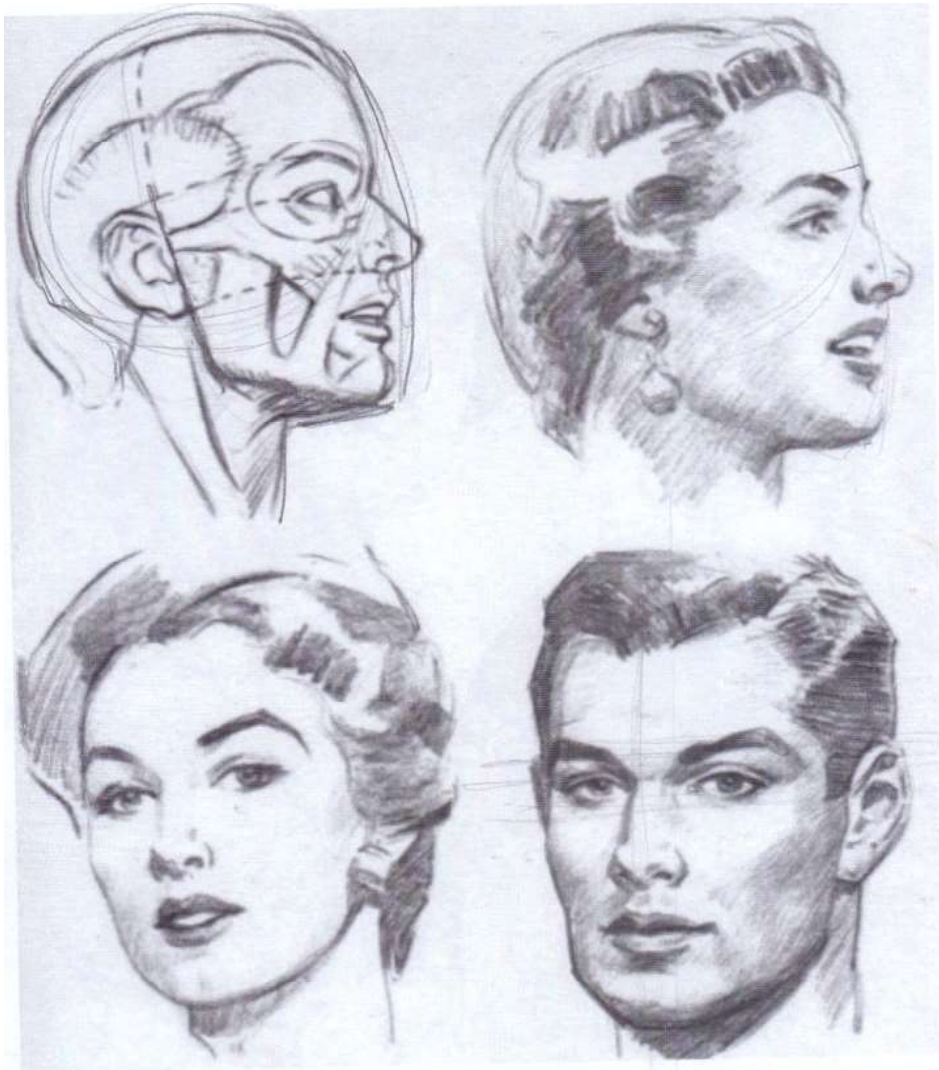
Simples... acontece que mesmo sendo recheado de clichês, Yu Yu Hakushô: A batalha do Meikai, o mundo inferior é acima de tudo contagiante, muito bem feito (para a época, quero dizer), e apesar de ter seus momentos "cômicos" (Hiei pondo o pé na frente de Kuwabara para que ele se estatelasse de cara no chão é no mínimo impagável), em geral, mostra um clima sério, denso e compensando até mesmo os

Me recordo de nutrir um enorme fascínio e admiração pelos desenhos de meus irmãos, tanto que frequentemente eu levava escondido os seus cadernos de desenho para a escola, e os mostrava orgulhosamente aos meus colegas, como se eu possuísse em mãos algum tipo de tesouro. Certo dia, sentado na varanda de casa, pude observar meu irmão Diego desenhar um personagem de mangá. Foi uma das raras vezes em que consegui observá-lo desenhando. Me recordo claramente dos primeiros traços, dos gestos ágeis ao ensaiar o traçado antes de riscar precisamente o papel, dando forma àquela figura. Durante muito tempo, passei a desenhar incessantemente aquele mesmo personagem, repetindo exatamente a mesma ordem de execução dos traços, o balbuciar dos gestos antes de riscar o papel, como se aquilo, milagrosamente, fosse me fazer desenhar tão bem quanto meu irmão. Eu não apenas imitava as formas dos desenhos, mas também seus gestos e temperamentos em tudo na vida, extrapolando a esfera do desenho, numa tentativa de ser exatamente como eles. Meus irmãos mais velhos foram meus primeiros modelos.

Algun tempo depois, através do contato com as aulas de desenho nas oficinas culturais da prefeitura de São Sebastião, enquanto cursava o ensino médio, pude exercitar com mais vigor meu gosto pelo desenho. O professor de desenho costumava utilizar como material de apoio algumas cópias de apostilas da época em que estudou na Escola Panamericana de Arte e Design, além de trechos de livros de autores como Andrew Loomis e Joseph Sheppard. A apresentação dessas referências era dada sem nenhuma contextualização de seus autores ou de sua origem, servindo apenas como modelos a serem copiados e, devido ao professor nunca sequer ter comentado sobre estes autores ou a origem desse material, imagino que ele também tenha entrado em contato com essas referências dessa mesma maneira “bancária”, reproduzindo as coisas da forma com a qual ele teve contato.

Algun tempo depois, através de alguns grupos de desenho na extinta rede social Orkut, encontrei os arquivos PDF dos livros de Loomis e reconheci algumas imagens utilizadas em sala de aula. Contudo,

isso não mudou a maneira como eu me relacionava com aquelas imagens, pois apesar de eu saber a origem e o autor daquelas referências, os arquivos estavam em inglês, portanto eu não conseguia entender o contexto em que foram produzidas e quais as suas proposições. Assim, a minha relação com este material continuou de forma alheia ao seu conteúdo e contexto histórico, utilizando-os apenas como referência para a cópia das imagens.



Ossos e músculos são menos aparentes nas cabeças das mulheres.

A anatomia subjacente da cabeça de uma mulher é mostrada no topo da página. Ao desenhar uma mulher relativamente jovem, deixamos muito pouco da anatomia aparecer na superfície, embora devamos saber o que está embaixo para tornar a superfície convincente. Na parte inferior da página, uma cabeça masculina e uma feminina são mostradas para comparação direta. Observe as construções ósseas e musculares mais pesadas e os planos mais óbvios na cabeça masculina.

Figura 8. Detalhe de "Drawing the Head and Hands" de Andrew Loomis. The Viking Press. 1956

Interpretação de fotos

Durante a fase de aprendizado e mesmo depois, na vida profissional, pode-se usar fotografias como modelos.

A reprodução a lápis de fotografias — chamada interpretação de fotos — não apresenta dificuldades; requer apenas, como todo desenho, exatidão nos passos iniciais da execução. Assim, situe o volume geral com

absoluta precisão, observando as características mais destacadas do contorno. Depois, marque nos pontos exatos as linhas-guia de olhos, nariz, boca, eixo vertical do rosto etc. São os primeiros passos.

Comece, então, o sombreado pelos tons mais claros e, gradualmente, passe aos mais escuros.

Se você puder dispor de dois ou

três lápis de durezas diferentes, tanto melhor. Caso contrário, procure obter todos os matizes com um apenas, de preferência o B. Vá riscando suavemente, no início, e depois reforce onde quiser. O que a foto não mostra precisa ser visualizado, para ser sugerido de forma correta. Quando a foto, ao contrário, evidencia demais um detalhe, convém suavizá-lo.



expressões faciais

A melhor maneira de estudar a expressão do rosto é pela observação dos músculos que se movimentam em cada caso. Vá até ao espelho e observe-se. A maioria dos desenhistas profissionais emprega esse método, que facilita reproduzir cada expressão, tal como for necessário. Na interpretação de foto, é fundamental saber captar e transmitir as sutilezas da expressão facial do modelo.



Os livros de Loomis, publicados em meados do séc. XX, ainda são uma das principais referências americanas no ensino de desenho da figura humana, sendo fonte de referência principalmente para designers, quadrinistas e ilustradores, em grande parte devido à facilidade de encontrar versões em PDF disponíveis na internet. Esses materiais trazem instruções nas quais o aluno aprende a desenhar a figura humana a partir de esquemas geométricos e do estudo de partes individuais do corpo, avançando gradualmente para a reprodução da figura completa, sempre com base na cópia de modelos clássicos europeus ou figuras idealizadas, como as pin-ups americanas, consideradas padrões de beleza.

A predominância dessas referências, especialmente no Brasil, talvez possa ser explicada também pelas influências das reformas educacionais do início do século XX, que viam o desenho como uma preparação para o trabalho, com o objetivo de formar mão de obra para a indústria emergente. Como afirma Ana Mae Barbosa: “era o



Figura 10. Apostila de desenho: cabeças. Acervo do autor.

design antes do design” (Barbosa, 2015, p. 194). A autora afirma que a obrigatoriedade do ensino de desenho nas escolas públicas, após a proclamação da República, “mudou a cor do ensino para as cores azul, vermelho e branco dos ingleses e americanos” (BARBOSA, 2016). Rui Barbosa, um dos mais influentes políticos brasileiros da época, elaborou, entre 1882 e 1883, um dos projetos educacionais mais detalhados e extensos, no qual o ensino do desenho era um eixo central nas escolas primárias e secundárias. Esse projeto seguia a metodologia de ensino de Walter Smith e, embora não tenha sido implementado, exerceu forte influência nas escolas brasileiras até o início dos anos 1980 (Barbosa, 2015, p. 193).

Somente após entrar na graduação, e mais ainda agora durante a escrita deste trabalho, que pude perceber que o ensino de desenho nas oficinas culturais era, portanto, fortemente influenciado pelos métodos desenvolvidos por estes artistas americanos, que mesclam elementos da ilustração e do design à tradição neoclássica de ensino de arte. Andrew Loomis foi aluno de George Bridgman, que lecionou na Art Students League of New York por cerca de 45 anos. Bridgman, por sua vez, foi formado na França pelo pintor neoclássico Jean-Léon Gérôme, coautor de um curso de desenho muito utilizado no início do século XX, que ainda hoje serve como base para o ensino de desenho da figura humana em muitas instituições e ateliês ao redor do mundo, o qual eu utilizei como base para desenvolver o meu projeto de aulas de desenho nas oficinas culturais, quando atuei como artista orientador. Essa relação é muito mais que uma mera coincidência, está relacionada a toda uma herança e a um contexto histórico, político e educacional.

O espaço onde as oficinas culturais aconteciam era próximo à biblioteca municipal da cidade, onde eu costumava ir após as aulas, para ler a coleção Gênios da Pintura, da editora Abril Cultural. Além das referências que tive contato nas oficinas, essa coleção foi, se não o primeiro, o mais substancial contato que tive com a história da arte ocidental. Li e reli a coleção muitas vezes, e quanto mais eu lia sobre a vida e a obra dos mestres europeus, mais eu desejava me tornar

como aqueles pintores.

A curiosidade em saber como aqueles pintores executavam suas obras me fez encontrar na internet um blog⁴ chamado “Cozinha da Pintura”, onde os autores, Marcio Alessandri e Luciana Guilarducci, publicaram seus artigos. O blog, que ainda hoje existe, é uma extensão do ateliê mantido por Marcio e Luciana, onde ambos compartilham os conteúdos desenvolvidos através de suas pesquisas acadêmicas e também nas aulas que lecionam no ateliê.

Naquela época, me deparar com aquele conteúdo riquíssimo em português, onde pouco se encontrava na internet e a maioria dos conteúdos estava em inglês, foi um grande achado. Foi também a confirmação do meu próximo passo para chegar mais próximo dos “velhos mestres”: eu ainda iria de algum jeito estudar naquele ateliê. Assim, em 2014, me mudei para São Paulo e arrumei um emprego como mensageiro em um Hotel no bairro da Liberdade, para que pudesse pagar meus estudos de desenho e pintura no ateliê Cozinha da Pintura, referência no ensino de pintura clássica no Brasil.

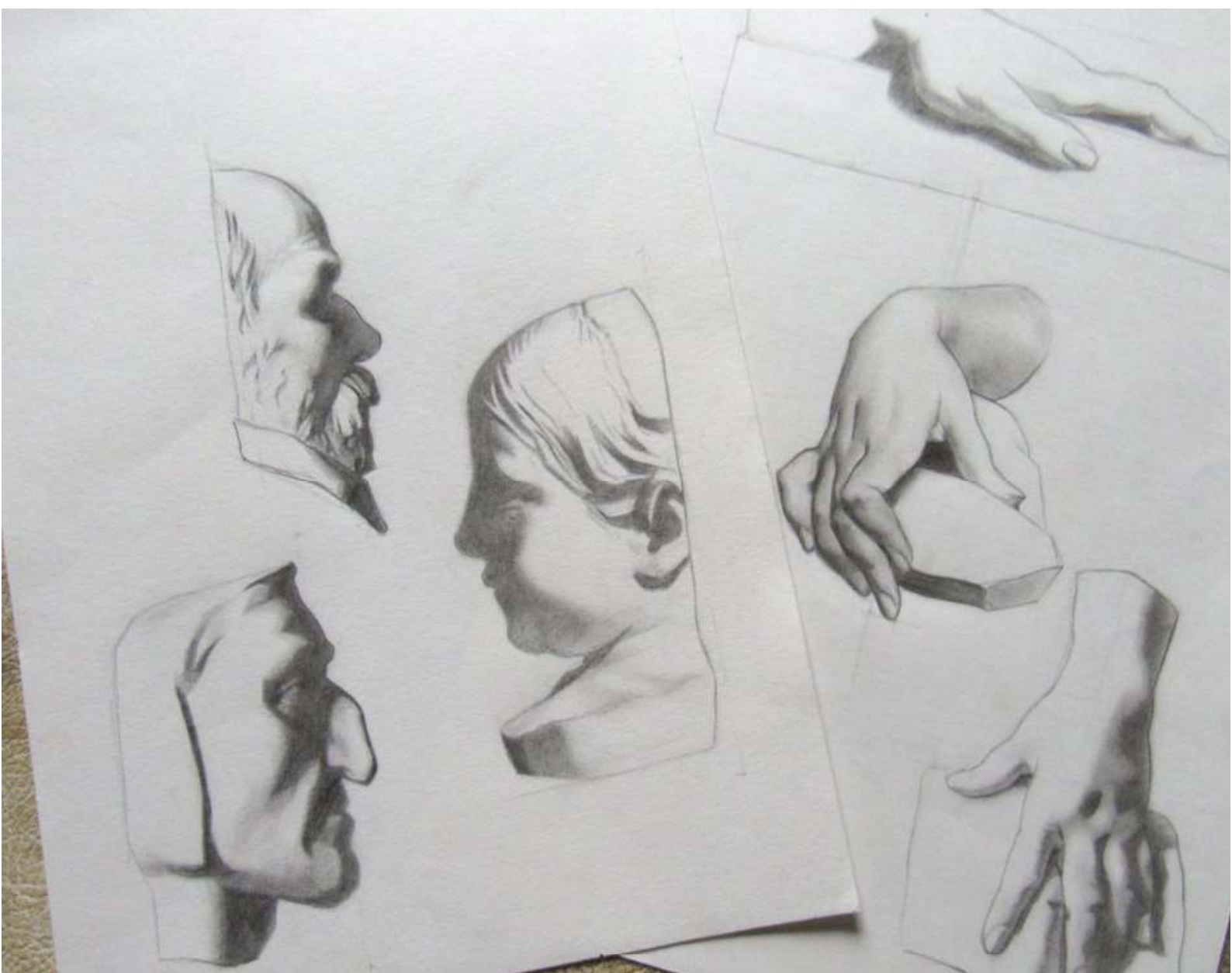
O ateliê utiliza como principal ferramenta de ensino a reprodução de modelos de pintura clássica, desenvolvida por meio de uma pesquisa fundamentada em investigações científicas em universidades, combinada com a prática adquirida no ateliê. Segundo Marcio Alessandri e Luciana Guilarducci (2021):

A Cozinha é um ateliê que embora seja conhecido por seu perfil de arte tradicional acredita que esses fundamentos devem ser usados juntamente a conceitos contemporâneos, suscitando inquietações pertinentes ao hoje: quais os desdobramentos da figuração no atual cenário da pintura? Como é possível desenvolver uma poética formal e conceitual que dialogue com o nosso tempo?.

Não foram períodos fáceis. O salário no hotel mal dava para pagar o curso e um quartinho em uma pensão, onde quase não cabia

⁴Endereço do blog Cozinha da Pintura: <https://cozinhadapintura.com.br/>

uma cama, um armário pequeno e uma carteira escolar que me servia de mesa. De toda forma, eu estava onde queria, fazendo o que gostaria de estar fazendo, e pra mim isso já valia. O contato com o Márcio e a Luciana, além dos colegas na “cozinha”, ampliaram minha visão de mundo até então fortemente conservadora, me colocando em outra rota. Foi lá, inclusive, onde pela primeira vez considerei a possibilidade de fazer uma graduação, algo até então nunca cogitado, pois era algo completamente fora da realidade de onde eu vim. Márcio foi um dos professores mais generosos que eu conheci. Após dois anos estudando no Ateliê Cozinha da Pintura, retornei para São Sebastião e passei a atuar como artista orientador nas oficinas culturais da prefeitura.



Essas experiências até então moldaram minha forma de ver e praticar arte, influenciando, conseqüentemente, meu modo de ensinar arte. Isso me levou a adotar como referência no projeto de aula que desenvolvi para as oficinas culturais da prefeitura de São Sebastião, o famoso curso de desenho dos pintores neoclássicos Charles Bargue e Jean-Léon Gérôme, que tive contato durante o tempo que estudei no Ateliê Cozinha da Pintura. Entre 1866 e 1876, Bargue e Gérôme desenvolveram uma série de litografias com o objetivo de orientar os estudantes a aprenderem a desenhar a partir de cópias de esculturas de gesso e desenhos dos grandes mestres da pintura, como preparação para o desenho de observação da figura humana (Ackerman; Parrish, 2019).

Dessa forma, minha prática educativa como artista orientador estava estreitamente alinhada às experiências que tive durante minha formação e também às práticas que eu desenvolvia desde a infância, quando copiava os desenhos de meus irmãos. Essas experiências se vinculam de diversas formas e por inúmeras vias, de tal forma que eu reproduzia, sem perceber, modelos e valores que ainda hoje predominam tanto no ensino formal quanto no não-formal, desde a época do Brasil Colônia.

Figura 12. Cópia de "O violinista" de Sebastiano del Piombo. Acervo do autor.



Após algum tempo aplicando esse modelo, comecei a sentir uma crescente insatisfação. Percebi que o ensino de arte dentro do contexto onde eu o lecionava, precisava de algo além da simples instrução técnica sobre como desenhar ou pintar. Mesmo com boas avaliações dos meus supervisores e do público atendido nas oficinas, algo me inquietava, sugerindo que, apesar de estar fazendo um bom trabalho, havia algo faltando, algo que eu não conseguia identificar. Embora minha abordagem pedagógica produzisse resultados práticos — como pessoas de diferentes idades, desde jovens até idosos, e com variados níveis de experiência em desenho, conseguindo reproduzir rostos ou figuras humanas em poucas semanas — havia algo que eu não percebia na época: minha maneira de ensinar e o conteúdo que transmitia estavam profundamente enraizados na minha prática artística e na minha visão sobre arte, ambas moldadas por um contexto histórico, político, artístico e educacional. Esse contexto, ainda hoje, condiciona muitas práticas artísticas e educativas, tanto nas escolas quanto em espaços de ensino não formal, a se basearem na cópia e reprodução de modelos clássicos, considerados mais belos, desenvolvidos e elevados. No entanto, tudo isso estava desconectado da realidade em que eu e meus alunos vivíamos. Não havia como algo novo emergir de um processo de mera reprodução de modelos e valores que, a cada dia, faziam menos sentido para mim.

Isso vai ao encontro das ideias defendidas por Ana Mae Barbosa (1998), em sua crítica aos métodos de ensino que impõem a reprodução de modelos europeus ou canônicos, sem levar em consideração a diversidade cultural e as experiências pessoais dos alunos. Hoje percebo que uma das coisas que faltava nas minhas aulas e que as esvaziavam de sentido era exatamente o que Ana Mae propõe sobre o ensino de arte, de que o ensino precisa estar conectado à realidade sociocultural dos estudantes, promovendo uma prática criativa, reflexiva e crítica, promovendo a autonomia criativa e a valorização das vivências pessoais.

Foi esse sentimento de vazio e falta de propósito que me levou a refletir sobre minha prática e despertou em mim o desejo de cur-

sar uma graduação em artes para me tornar um professor um pouco melhor. Contudo, apesar de ter escolhido cursar licenciatura em Artes visuais motivado por um desejo que surgiu enquanto eu ensinava desenho e pintura em oficinas culturais, o ensino formal, sobretudo em escola pública, definitivamente não estava dentro daquilo que eu gostaria de fazer.

Eu sempre gostei do formato das oficinas, das turmas pequenas e com pessoas que estão ali por interesse e não por obrigação. Nos últimos anos, no entanto, esse sentimento de repulsa pelo ensino formal foi se transformando, dando lugar a um novo desejo. O contato com algumas disciplinas de licenciatura e a experiência na Residência Pedagógica desempenharam um papel fundamental nessa mudança, contribuindo para o desenvolvimento de um desejo latente que cresceu em mim: o de ocupar este espaço tão contraditório, mas também necessário, que é o chão da escola pública.

O desejo de atuar no ensino formal surgiu em conjunto com uma tomada de consciência sobre as práticas de ensino que vivenciei durante o colégio e nas oficinas culturais, onde fui aluno, e que acabei reproduzindo no período em que atuei como artista orientador neste mesmo programa de oficinas culturais. Uma das experiências que me levou a essa conscientização foi a disciplina “Narrativas de Vida com Arte”, ministrada pela professora Rejane Coutinho. Através dessa disciplina, pude revisitar minhas memórias e perceber que meu contato com a arte no ensino formal foi quase sempre frustrante, marcado por professores desestimulados e abordagens descontextualizadas que, em grande parte, eram sempre as mesmas: desenho livre, desenho de perspectiva e, claro, as releituras de pinturas da Tarsila do Amaral.

Essas abordagens, de acordo com a professora Rejane Coutinho (2006), em seu texto “Qual o lugar da arte na educação?”, não estavam ali por acaso; elas ecoam práticas de ensino adotadas em diferentes momentos da história da educação brasileira desde o início do século XX, carregando valores e visões sobre a arte e seu papel na sociedade. Essas visões, impregnadas de crenças e valores, promo-

vem a distinção e hierarquização entre as artes e as diversas culturas, reforçando o capital cultural hegemônico.

Minha experiência com a disciplina Narrativas de Vida com Arte foi como um desembramar de linhas – um processo de tentar estabelecer uma linearidade entre minhas experiências de vida, para que fosse possível observar acontecimentos/elementos que me constituem enquanto sujeito e que compõem o meu fazer artístico. Durante o processo de rememorar minhas experiências de vida com arte, surgia sempre um conflito entre tentar organizar os eventos numa linha do tempo e a maneira como as coisas me apareciam quando eu tentava repassar, em minha mente, “a fita da minha vida” – fita essa que se desenrolava (ou se embramava ainda mais?) como num sonho, onde a noção de continuidade, de antes e depois, me aparecia sempre fragmentada.

Com o tempo, e após ouvir algumas histórias, essa ideia de estabelecer uma linha do tempo com um “antes, agora e depois” foi dando espaço para uma concepção de imbricamento entre passado e presente, de entendimento do tempo como sendo uma encruzilhada, um fio embramado mesmo, algo não linear. E assim, pude perceber que passado e presente se manifestam nas minhas práticas como uma mão que, parafraseando a colega Fernanda Keiko: “me toca, empurra, me desloca no espaço-tempo, mesmo eu não estando aqui.”

No meio desse balaio todo, havia também o ouvir e ser afetado pelas histórias dos outros – afetado porque era como se as histórias contadas transpassasse pela minha – de maneira que, em alguns momentos, era como ouvir parte da minha história de vida sendo contada “de fora”, e contada de uma maneira da qual eu jamais seria capaz de dar conta. Durante os encontros, não foram poucas as vezes em que pude identificar acontecimentos, elementos, ouvir coisas que eram sobre o outro, mas que diziam tanto a meu respeito! Ouvir e me identificar na narrativa de outros foi como descobrir palavras novas para coisas que eu sequer conseguia nomear. Ter experienciado esta disciplina foi uma possibilidade de repensar as minhas práticas de ensino de arte, assim como a reprodução de determinados modelos e

imagens que compõem o meu fazer artístico e que carreguei durante a vida, sem sequer questioná-los.

Revisitar essas memórias que, durante muito tempo, me causaram repulsa ao ensino formal, me fez lembrar da primeira vez que pensei em ser professor. A primeira vez que senti vontade de ensinar foi enquanto eu ainda era aluno da turma de desenho nas oficinas culturais de São Sebastião. Em algum momento, naquela sala de um antigo casarão que um dia fora uma escola, com enormes janelas que se abriam para o mar, pensei que, se algum dia eu pudesse viver de desenhar e ensinar desenho naquele lugar, eu seria feliz. Isso ocorreu nos primeiros meses, anos talvez, em que estudei ali.

O professor daquela turma, um homem preso aos “tempos áureos” da ditadura, não se cansava de repetir como “naquela época as coisas eram melhores” e de como “hoje em dia o que mais tem é vagabundo, porque as crianças só vão à escola para comer, e por isso as escolas deveriam parar de dar merenda”. Essas palavras me faziam lembrar de um colega muito pobre na primeira série, que sequer tinha mochila e carregava seus pertences em uma sacola plástica, além outros colegas que, por muitas vezes, só tinham a merenda escolar como a única refeição adequada no dia. O professor ainda recordava com orgulho de como na sua época as crianças respeitavam a professora, porque se não eram punidas com o “canto do burro” e com puxões de orelha, além de apanharem em casa se iam mal na escola. As palavras deste professor ecoavam junto com falas de outros professores que me causaram grande repulsa, como a de uma professora no Ensino Fundamental II que, certa vez, disse a um colega — um rapaz pobre e negro — que o futuro dele seria correr atrás de um caminhão de lixo. Essas falas despertavam em mim — adolescente, filho de faxineira, sem muitas perspectivas de vida e que acabara de encontrar na arte e na docência uma possibilidade de vida minimamente mais digna — uma angústia e revolta enorme, aumentando ainda mais o desejo de ocupar aqueles espaços e fazer diferente. Das primeiras vezes que pensei em ser professor, lembro que, inicialmente, quis ensinar por amor, mas logo depois, por ódio.





Figura 13. Casinha: oficina de desenho e pintura. Foto: Nícia Guerriero



Figura 14. Yohana desenhando. Foto: Nicia Guerriero





Figura 15. Aula de desenho na casinha. Foto: Nícia Guerriero



2. O programa Residência Pedagógica como espaço de (trans) formação

Assim como foi para mim, a Residência Pedagógica foi um programa onde muitos estudantes de licenciatura tiveram seu primeiro contato com a docência no ensino formal. Por conta disso, acredito que esse espaço pode e deve agir muito mais do que para a instrumentalização técnica de novos professores. Acredito que a Residência pode ser um território de (trans)formação, possibilitando aos residentes refletirem e se constituírem enquanto sujeito-professor e a construir outras formas de se pensar a educação e o ensino de arte.

Ao articular universidade com a escola pública, a Residência cria um entrelaçamento entre as instituições e seus agentes que reconfigura tanto os indivíduos, quanto às práticas pedagógicas e as próprias instituições onde essas atividades ocorrem. Esse entrelaçamento permite ao professor preceptor (profissional da educação pública que atua no programa acompanhando os residentes em sala), a repensar e reajustar suas abordagens em sala de aula, enquanto os residentes têm a oportunidade de, a partir dessa experiência, conhecer a realidade da escola em que atuam, e assim refletirem sobre sua própria formação, desenvolvendo um melhor conhecimento sobre si e seu processo formativo, formulando práticas educativas que levem em consideração suas vontades, trajetória de vida e subjetividade. A partir dessa perspectiva, a própria formação pode se constituir enquanto um campo de pesquisa, pois é através do contato com os desafios surgidos a partir da experiência em sala que se torna possível elaborar uma docência crítica e reflexiva, que se coloca em diálogo com a escola e que busca a superação dos dilemas que envolvem o contexto da prática (Silva; Wosniak, 2022, p. 9).

Mais do que proporcionar uma experiência prática para os estudantes de licenciatura, o programa possibilita articular a formação continuada de professores atuantes nas redes de ensino público do

país com a formação de novos docentes, num trânsito entre escola-universidade, tornando-o um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas em práticas educativas e de formação. Isso cria uma dinâmica de retroalimentação que possibilita pensar, discutir e construir de maneira conjunta o ensino, a docência e o próprio processo de formação de professores, que não fica mais restrito apenas ao contexto da graduação, mas que se dá também de maneira continuada durante a atuação do profissional depois de formado, reconfigurando dessa forma as práticas educativas nas escolas e dentro da universidade. É um processo onde todos os agentes envolvidos são mobilizados a atuar conjuntamente, numa dinâmica prática e reflexiva de (re)pensar, (re)aprender a fazer fazendo em articulação com a pesquisa teórica na universidade, que muda completamente esse próprio fazer e que dá novas perspectivas para a formação e atuação de professores.

2.1 Sobre políticas educativas de formação docente e o surgimento do programa Residência Pedagógica

Segundo Nilson de Souza Cardozo et al (2020, p. 53), os debates contínuos sobre a formação de professores, destacam a necessidade de superar uma abordagem estritamente técnica e instrumental, que resulta em uma educação focada apenas no desenvolvimento de competências técnicas ou na habilidade de utilizar ferramentas pedagógicas. De acordo com as autoras, o objetivo dessas discussões é buscar uma formação mais abrangente, comprometida com a transformação da sociedade e que reconheça a importância do caráter político da educação, ou seja, como um ato que envolve decisões e ações que impactam a sociedade e a formação dos cidadãos. Para se pensar uma formação muito mais ampla do que apenas a instrumentalização técnica para formar professores aptos à prática docente:

há que se dar espaço para a liberdade de escolha e de mudanças de caminhos e de pensamentos, de modos de ser, pensar e agir, para o transbordamento que permita a ade-

são a outros fundamentos, estruturas, bases, sustentáculos de si, do outro e do mundo (Fernandes, 2016. p.120).

Através desse caminho é que se torna possível pensar uma formação comprometida com a humanização e a emancipação dos sujeitos, numa perspectiva que, como afirma Kátia Curado Silva (2020), “reconheça a educação como uma prática social situada e que toma, como ponto de partida, os contextos de vivência dos sujeitos de forma a construir propostas significativas para quem delas participa”.

Nesse panorama, a formação docente é muito mais complexa do que parece ser, razão pela qual é necessário conhecer as diferentes perspectivas que fundamentam as políticas educacionais nessa área:

No que tange às políticas de formação de professores, é importante conhecermos a perspectiva teórica que fundamenta os processos formativos, o perfil docente almejado, assim como conhecimentos e saberes necessários para desenvolver com êxito o seu trabalho. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade deve dialogar com os processos formativos, implicando na necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo escolar. Assim, os processos formativos devem oferecer experiências por meio das quais os licenciandos possam integrar os conhecimentos pedagógicos e da área de formação ao exercício da prática docente, fazendo relação entre o que se aprende na universidade e o que se desenvolve nas escolas (Carvalho; Melo; Oliveira, 2020, p. 125).

Na esteira dessas discussões, e apoiando-se em um outro programa de formação docente da CAPES, o PIBID, surgiu em 2018 o programa de Residência Pedagógica, que foi instituído por meio da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o propósito de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de professores, o programa busca proporcionar uma experiência prática e teórica, contribuindo para uma formação contextualizada e comprometida com o desenvolvimento e a qualidade da educação básica, articulando os diferentes saberes construídos tanto na universidade quanto na escola. O programa é desenvolvido em parceria com as instituições de ensino superior (IES) e as escolas de educação básica e “sua finalidade é apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Carvalho; Melo; Oliveira, 2020, p. 127).

Dessa forma, a RP funciona como um estágio supervisionado, com duração de 18 meses, divididos em módulos que contemplam atividades de observação, co-docência e regência de classe. Contudo, a dinâmica e tempo de atuação dos residentes nas escolas variam de acordo com o projeto de cada IES.

De maneira geral, o programa é constituído por um núcleo, que consiste em um grupo de participantes de um subprojeto, composto por docentes orientadores da universidade, professores das escolas públicas, chamados de preceptores, e por residentes (estudantes de licenciatura), que atuam em escolas públicas de educação básica, chamadas também de escola-campo, sob a orientação do professor preceptor e dos docentes orientadores. Com isso, o programa oferece ao residente a oportunidade de experienciar a docência no dia a dia da sala de aula, envolvendo-se no planejamento e na execução de atividades como a criação de planos de aula, a aplicação de sequências didáticas, a realização de projetos de ensino e a condução de atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Estas intervenções pedagógicas são planejadas e discutidas coletivamente pelo grupo, oportunizando uma formação de “várias mãos”, onde cada indivíduo contribui no processo de formação de todos, beneficiando tanto o professor preceptor, que tem a oportunidade de rever as suas práticas, quanto aos residentes, que passam a construir a sua prática de maneira contextualizada com a realidade da escola, possibilitando assim momentos de formação que atendem as necessidades da escola e dos alunos, e também aos docentes orientadores/coordenadores que tem em mãos um campo fértil para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Acredito ser importante destacar que, apesar de toda sua contribuição para a formação de novos professores, o programa foi descontinuado, encerrando suas atividades em abril de 2024. A Residência Pedagógica surgiu em 2018, num cenário conturbado, marcado por uma onda de ações neoliberais que, disfarçadas de avanços, buscavam desmontar políticas voltadas para o ensino básico e a formação de professores. Essas políticas vinham sendo articuladas e desenvolvidas entre o governo e a sociedade civil desde o segundo governo Lula. Para Cardoso et al. (2020), “A reforma do Ensino Médio, a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular e de uma Base Nacional da Formação de Professores, referendadas à revelia das inúmeras manifestações públicas em contrário...”, colocavam em xeque ações de programas já existentes, como o caso do PIBID, que já no governo Dilma enfrentava sérias ameaças. Nesse contexto, em meio a uma série de ações alinhadas à agenda neoliberal, surge a Residência Pedagógica, proposta pelo governo Michel Temer para a “modernização do PIBID”.

Após grande mobilização da comunidade educacional, articulada pelo FORPIBID-RP, foi conquistada, em audiência com o então ministro da Educação, a proposta de coexistência dos dois programas: PIBID e RP (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020, p. 65). Nesse arranjo, o PIBID, que até então abrangia todo o período da graduação, passou a atender apenas os licenciandos do 1º e 2º ano, enquanto a Residência Pedagógica se destinava aos residentes dos anos finais

do curso, em conjunto com o estágio supervisionado.

Para a CAPES, o programa era considerado redundante, já que a estrutura e o funcionamento da Residência Pedagógica eram baseados no modelo pedagógico do PIBID. Diante disso, no final de 2023, com a volta do governo Lula, a CAPES anunciou o encerramento da RP, mantendo apenas o PIBID e prometendo incorporar as bolsas da RP, assim como alguns elementos positivos do programa, além de voltar a atender licenciandos do 1º ao último ano da graduação.

Acredito ser imprescindível o compromisso em manter e até ampliar as bolsas para a formação de novos docentes, porém, questiono-me sobre o impacto do fim do programa Residência Pedagógica na formação de novos professores. Embora os programas tivessem estruturas semelhantes, o nível de inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas era notavelmente mais intenso e qualitativo na Residência Pedagógica em diversos núcleos da UNESP.

Essa diferença ficou clara para mim durante o seminário final RP-PIBID da UNESP, organizado pela CAPES em Bauru, em abril de 2024, do qual participei como representante discente da RP-São Paulo. Na ocasião, reuni-me com representantes discentes do PIBID e da RP de diversos campi da UNESP. As discussões abordaram temas como o uso de tecnologias na sala de aula, a aproximação entre o conhecimento acadêmico e a realidade dos alunos, e os financiamentos destinados aos projetos. Os debates, de maneira geral, foram compartilhados por meio das experiências dos discentes, que compararam os programas PIBID e RP, além dos cursos e campi.

Na discussão com as colegas, ficou evidente a diferença na qualidade das vivências escolares entre os residentes de cada programa e como isso influenciava diretamente a confiança que sentiam para exercer a profissão e conduzir uma sala de aula de forma autônoma. É importante destacar que, independentemente do programa, o contexto de cada núcleo e a forma como se organizavam foram fatores decisivos para a qualidade da experiência dos residentes e das práti-

cas desenvolvidas nas escolas-campo, o que gerou grandes diferenças nas vivências entre os campi. No entanto, um dos principais motivos para a melhor avaliação dos residentes da RP foi o maior envolvimento dos licenciandos no cotidiano da escola e nas atividades docentes, aliado às disciplinas da licenciatura que abordavam questões presentes na prática. Além disso, o tempo dedicado à regência de sala contribuiu significativamente para essa experiência. Outro aspecto importante foi o número reduzido de licenciandos nesse programa, o que favoreceu uma maior proximidade entre residentes, coordenadores e professores, proporcionando discussões e trocas de experiências mais aprofundadas.

Com a intenção de absorver as vagas da Residência Pedagógica para o PIBID, haverá um aumento do número de bolsistas por núcleo, o que levanta questionamentos sobre como o programa irá lidar com esse desafio, no sentido de não comprometer a qualidade das discussões e trocas de experiências entre os participantes.

2.2 O núcleo da Residência Pedagógica no IA

No Instituto de Artes, o núcleo da Residência Pedagógica era composto por um grupo com dezesseis integrantes, sendo eles dois coordenadores/docentes orientadores, dois professores de Arte de escolas públicas do município de São Paulo (chamados também de professores preceptores) e doze residentes das licenciaturas de Artes visuais, Arte Teatro e Música.

Começamos a nos reunir em outubro de 2022, final do ano letivo. Por entendimento do grupo, optamos nesse momento por apenas realizar os encontros no IA e deixar o acompanhamento das aulas para o início de 2023. Afinal, não fazia sentido começarmos acompanhando pelo final um processo que vinha sendo desenvolvido com os estudantes desde o começo do ano. Dessa forma, os encontros com o grupo aconteciam uma vez por semana no IA e nestas reuniões construímos juntos a forma como nos organizaríamos ao longo da Residência.

No início, as reuniões, que contavam com a participação dos preceptores, serviram para alinhar as expectativas entre residentes e professores, bem como para criar uma aproximação gradativa dos residentes com as escolas-campo. Através da apresentação e compartilhamento de experiências dos professores preceptores, assim como dos desejos e vontades dos residentes, fomos levantando questões e desenvolvendo uma série de discussões sobre diversos temas que surgiam no cotidiano da escola e que nos deixavam inquietos, como: educação antirracista e anti capacitista, abordagens de gênero e sexualidade em sala, como questões próprias ao ensino de arte em um ambiente muitas vezes não adequado para a prática artística, como é o caso dos modelos tradicionais de sala de aula, com suas muitas carteiras enfileiradas que dificultam atividades em grupo e praticamente inviabilizam qualquer trabalho de corpo.

Com o decorrer do projeto, propostas iam surgindo e com isso realizamos uma série de atividades, entre elas: leitura de textos orientadores; visitas a museus e espaços culturais; e a realização de oficinas entre os residentes. Dessa forma, fomos construindo uma prática centrada nos contextos de vivências do grupo e desenvolvendo propostas significativas a partir das nossas experiências e demandas.

No início de 2023, assim que iniciaram as aulas, o grupo de residentes foi dividido entre as escolas-campo “EMEF Cacilda Becker”, que acompanhei durante o ano todo, e a “EMEF Celso Leite “. O acompanhamento à escola era sempre realizado em dupla, aspecto esse importantíssimo dentro da organização e processo do grupo. Minha colega de residência foi Ana Valim, colega de turma, também estudante de Artes visuais, e a quem sou muito grato pelas conversas e partilhas que tínhamos após o fim da aula. Na volta para casa, tínhamos um grande percurso de metrô, onde vínhamos trocando as impressões sobre as aulas. Aprendi muito com ela durante essas conversas, que me marcaram profundamente.

Passei então o primeiro e segundo semestre de 2023 indo à escola Cacilda Becker, localizada na região do Jabaquara, zona sul de São Paulo, junto de outra residente, Ana Valim, para acompanharmos



Figura 16. Visita à exposição NÓS - arte e ciência por mulheres. Foto: Sidney.

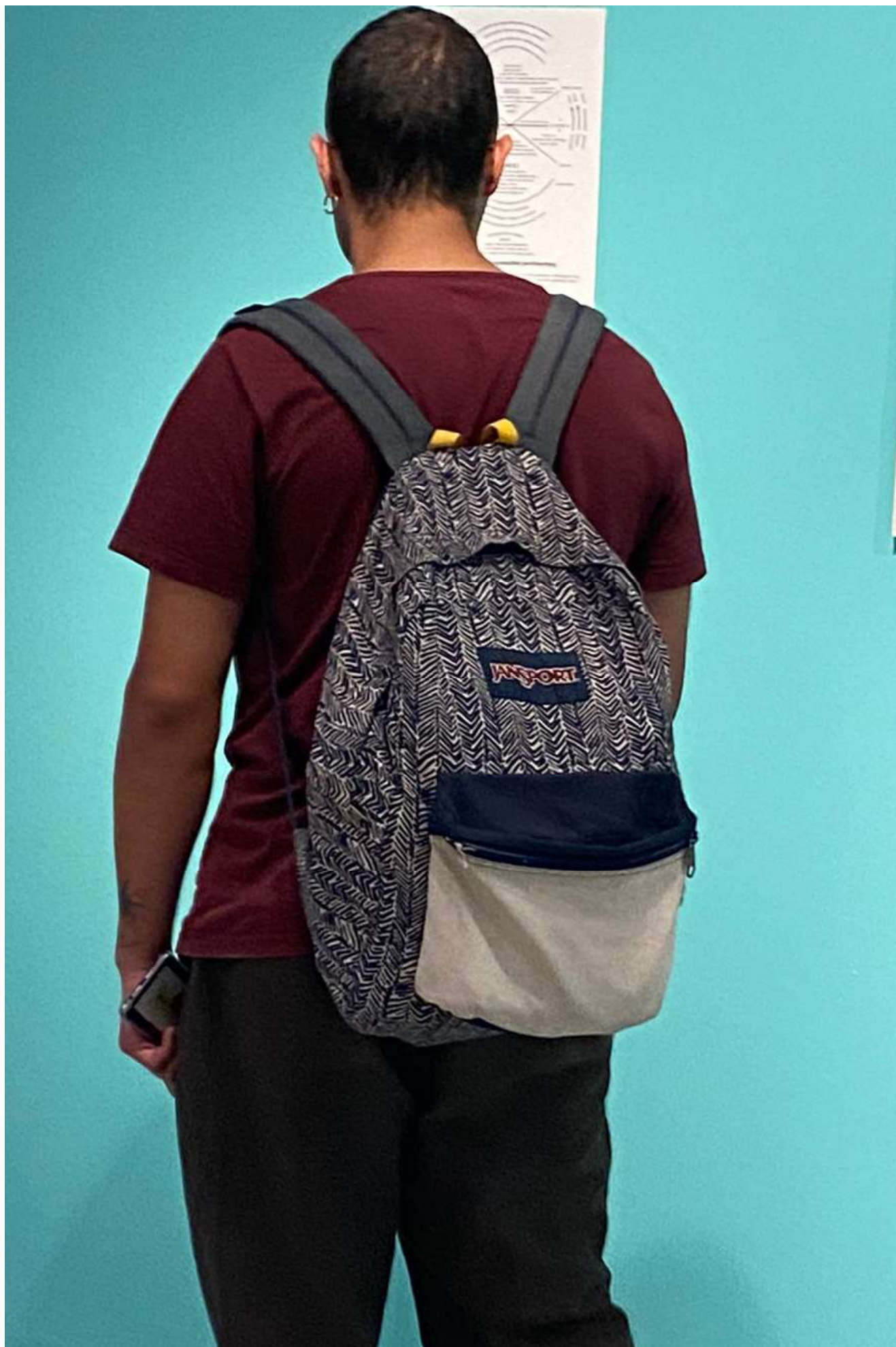


Figura 17. Cauê: Visita à exposição NÓS - arte e ciência por mulheres. Foto: Sidiney

as aulas da professora Marilene. A escola fica situada em uma região periférica da cidade, contudo sua proximidade com o metrô a situa em um lugar privilegiado, de modo que os alunos que a frequentam vem de diferentes camadas sociais, misturando, dessa forma, estudantes de diversas realidades. Como apontado pela colega Ellen, em uma reunião de balanço sobre o programa, isso gerava um desafio em relação ao defasamento no nível de aprendizado dos alunos. Havia momentos em que eles precisavam elaborar um pequeno texto ou fazer um seminário na frente da turma e a dificuldade de interpretação, de falar em público e de escrita ficavam bem evidentes.



Figura 18. Cacilda Becker. Foto do autor.

Apesar de uma estrutura pequena, a escola dispõe de equipamentos como computadores e projetores em todas as salas, o que auxiliou enormemente no desenvolvimento das atividades. Soma-se a isso, um corpo docente e administrativo atuante e colaborativo, que muito nos acolheu e apoiou durante todo o processo de residência.

Figura 19. Celso Leite. Foto: Geovane





3. Das experiências com a Residência Pedagógica

Pisar no chão da escola foi poder experienciar o momento pelo qual eu estudei nos últimos anos e ver a teoria que discutimos tanto durante a graduação, sendo posta em prática por uma profissional com muitos anos de atuação. Foi o momento onde pude observar como a professora lidava com as dinâmicas da sala, controlava o tempo, preparava as sequências pedagógicas, expunha os conteúdos etc. Esse primeiro contato possibilitou a ambientação com a escola e a possibilidade de criar uma aproximação gradativa com os alunos, gerando um vínculo que foi muito profícuo.

Sobre esse ponto, destaco a importância de uma escola com a gestão que entende a importância da Residência Pedagógica, como é o caso da Emef Cacilda Becker, onde atuei, bem como uma professora que nos deu autonomia para seguir da maneira como desejávamos e muito nos acolheu em todas as nossas escolhas. Neste primeiro momento, ficamos apenas observando as aulas e ajudando pontualmente em algumas atividades. Esse lugar de observador que ocupamos era um tanto peculiar, pois era um “limiar”, um lugar intermediário entre a professora e os estudantes, e que por conta disso privilegiou um olhar diferenciado sobre as muitas perspectivas que estavam em jogo. Muitos eram os momentos em que nossos papéis se confundiam, de modo que por vezes eu me sentia numa espécie de gangorra (ou cabo de guerra), pendendo ora pro lado dos alunos ora pro lado da professora.

Durante esse período, algo que nos angustiou muito foram os episódios de violência, física e simbólica, que aconteciam frequentemente na sala de aula. Isso gerava um caos que aparentava somente ser possível de lidar através de gritos, advertências, expulsão da sala ou ameaças. Essa violência era reproduzida de maneira generalizada em todos os níveis de relação dentro da escola, seja professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e por aí vai.

Poder sentir as dificuldades e dilemas da professora, bem como as angústias e frustrações que os estudantes externalizavam através de atitudes e comportamentos violentos, me fez perceber que ocupar este limiar foi fundamental não apenas para entender a importância de ouvir as necessidades e vontades dos estudantes ou então aprender como a professora, a partir dos desafios e dificuldades que surgiam, construía sua aula, mas também para perceber certas abordagens da qual eu discordava, e assim ter como parâmetro os caminhos que eu não quero seguir enquanto professor, podendo com isso encontrar nessa estrada que é a docência, desvios que estejam de acordo com aquilo que acredito.

Era comum momentos onde a professora perdia a linha e gritava com os alunos. Muitas vezes, depois da aula, reuníamos para conversar sobre como foi o dia, e a própria professora reconhecia os excessos cometidos, sentindo-se mal pelo acontecido, mas que devido ao estresse e cansaço frequentemente recorria a abordagens mais coercitivas.

Felizmente, no decorrer do semestre, a partir da convivência com os alunos, das observações e conversas com o grupo da Residência, fomos encontrando fissuras, caminhos que poderiam tornar a aula um pouco mais possível de acontecer.

3.1 Do lugar de desabafo e acolhimento

Concomitante às observações em sala de aula, havia as reuniões semanais do grupo de residentes e coordenadores no IA, onde discutíamos aquilo que era observado durante o acompanhamento das aulas. Era comum os momentos em que a gente ficava cansado, frustrado e nos sentíamos impotentes em relação às dificuldades em sala, seja a bagunça, as violências reproduzidas pelos alunos ou a falta de repertório para atender as diversas expectativas deles com a aula de arte, sobretudo quando se tratava de uma linguagem que não tínhamos familiaridade. Além, é claro, de outras demandas que surgiam no dia a dia a partir de episódios de racismo, homofobia, machismo etc.

Por mais que em muitas ocasiões ao longo da graduação tenham acontecido discussões sobre práticas para combater as violências físicas e simbólicas dentro da escola, sempre que essas situações aconteciam em sala, eu ficava sem saber o que fazer, e consequentemente me sentia angustiado, com uma forte sensação de frustração e impotência. Nesse sentido, as reuniões com o grupo da RP acabaram se tornando, além de muitas outras coisas, um lugar de desabafo e acolhimento.

Lembro de termos passado muitos encontros apenas desabafando sobre como estávamos nos sentindo frustrados com muitas questões que aconteciam na escola. Ter esse espaço foi importante para podermos compartilhar com os colegas aquilo que estávamos sentindo, assim como acolher o sentimento deles. Mesmo que em algumas ocasiões saíssemos sem respostas ou apontamentos, ter esse lugar de desabafo foi fundamental. E esse lugar ao qual me refiro, não significa resumir os encontros semanais da Residência Pedagógica à um lugar de “chorar as pitangas” apenas, até porque dessas conversas surgiam discussões riquíssimas, e apesar de todas as dificuldades encontradas na sala de aula, também havia os relatos das pequenas vitórias - como quando, por exemplo, aquele “aluno problema” que nunca fazia nada, começava a auxiliar com as atividades. Ou quando Kelly, aluna com paralisia cerebral, abria um sorriso enorme quando nos via entrar na sala e nos dizia que estava com saudades. Enfim, me refiro ao desabafo principalmente pelo efeito gerado quando conseguimos externalizar para o outro alguma situação ou sentimento que carregamos, ou quando ouvimos sair da boca de um colega algo que é exatamente aquilo que também sentimos, mas que até então não conseguimos colocar em palavras. Há algo catártico nisso. Desse lugar de desabafo, troca e acolhimento, surgia também um lugar de regeneração das forças, um lugar capaz de gerar potência. bell hooks (2020, p. 98), comenta que “quando estudantes conhecem uns aos outros, por meio de experiências compartilhadas, pode emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade”.

Reconhecer no relato do outro uma situação ou sentimento vivenciado, mas de um jeito/profundidade que jamais seríamos capazes de perceber ou sentir, possibilita a reorganização daquela experiência, produzindo dessa forma novas elaborações críticas sobre o fato vivido, que muitas vezes sequer tinha chegado à consciência. Esse exercício de alteridade, não só traz à tona a consciência sobre determinados processos internos do sujeito, como também possibilita a reelaboração do pensamento crítico sobre a situação vivenciada, transformando dessa forma tanto o sujeito que relata, quanto o sujeito que ouve. Nessa troca, abrem-se novos caminhos que possibilitam a reconfiguração das rotas trilhadas até ali. Sobre essa prática, Marie-Christine Josso, destaca que:

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro (Josso, 2020, p. 45).

Nesse sentido, as reuniões da Residência Pedagógica foram um ponto central para lidar com os desafios surgidos durante as aulas. A diversidade de opiniões e de experiências no grupo contribuiu para conversas muito construtivas e que, se não deram necessariamente respostas diretas, plantaram uma semente que, mais que dar receitas para lidar com determinada situação-problema, gerou questionamentos e inquietações que eu não seria capaz de formular sozinho. Sobre este espaço para a troca em grupo, Josso no texto “a transformação de si a partir da narração de vida”, comenta que:

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de

desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (2007, p. 415)

Dessa forma, o relato coletivo das experiências em sala de aula, dentro das reuniões da Residência Pedagógica, atuou como um processo de formulação crítica sobre a prática docente, capaz de trazer novas formulações e perspectivas para os problemas e demandas surgidas durante as aulas. Tudo isso ao mesmo tempo em que nós, residentes, também fomos processados e passamos a refletir de maneira consciente e crítica sobre os valores e caminhos que queremos carregar enquanto sujeito-artista-professor.

3.2 Oficina de pequenas coisas

Com o decorrer do semestre, conforme trazíamos questões sobre a prática do ensino de arte na escola, surgiam assuntos que nos deixavam muito inseguros, como o ensino de linguagens artísticas que não eram a da nossa formação, por exemplo. Isso gerou discussões importantes sobre a exigência da polivalência do professor de Arte, bem como nos possibilitou desenvolver estratégias para lidar com essa questão, uma delas foi a “oficina de pequenas coisas”. As oficinas serviram como uma maneira prática de compartilharmos com os demais residentes, saberes e experiências sobre linguagens/técnicas que temos familiaridade em nossas respectivas áreas, e assim ampliarmos coletivamente nosso repertório sobre práticas pedagógicas que fogem da linguagem artística a qual estamos familiarizados. Essa troca só foi possível graças à uma especificidade do programa Residência Pedagógica no IA, que abrange três cursos de licenciatura distintos: Artes visuais, Música e Artes cênicas. Por mais que tenhamos assuntos em comum, cada curso possui a sua especificidade e essa diversidade de experiências possibilitou trocas muito ricas entre o grupo.

As oficinas de pequenas coisas surgiram a partir de um comentário da Ana, em relação à uma proposta feita pelo Sidiney, um dos



Figura 21. Alice, Mano e Geo: oficinas de pequenas coisas. Foto: Sidney

Refletir sobre uma proposta prática de oficina, nesse contexto, significa pensar tanto no que é ensinado quanto na forma como isso ocorre nas escolas. Isso envolve considerar quais temas e linguagens são trabalhados e de que maneira são abordados, questões que estão profundamente ligadas ao processo formativo e à construção de uma identidade docente.

Ao tentar equilibrar no corpo sacolas que dançavam com o ar e, por vezes, fugiam com o vento, seguindo para direções sobre as quais nem sempre tínhamos controle, deparamos com questões fundamentais sobre o que é uma aula de arte, os limites e (im)possibilidades do nosso corpo ou de nossa atuação enquanto docentes, do objeto manipulado, da influência do ambiente e do que entendemos sobre a prática artística em si.

Figura 23. Oficina de pequenas coisas: malabares. Foto: Sidiney





Figura 24. Oficina de pequenas coisas: Sergio, Helena, Ana, Lais. Foto: Sidiney

A prática artística possui uma singularidade poética que torna possível construir conhecimentos que muitas vezes não estão subordinados à uma lógica racional, mas que flui pelo corpo, através dos gestos, dos encontros e desencontros, do não controle, enfim, conhecimentos que depois podem ser articulados com o campo do ensino de arte e que impactam diretamente nossa atuação enquanto arte educadores, possibilitando novos olhares sobre determinadas práticas educativas e sobre a docência. Na dança-equilíbrio com as sacolas, prática e reflexão foram articuladas para a construção de novas possibilidades de ser professor/a e de atuar enquanto educador.

Pensando o contexto do Instituto de Artes, com seus diversos ateliês e outros espaços e equipamentos disponíveis dentro do campus, a Residência enquanto programa de estágio supervisionado se configura como um espaço de pesquisa riquíssimo em arte educação e na formação de arte educadores, contribuindo com a construção de novas práticas educativas (Freisleben; Valle, 2022). Dentro desse contexto, entendo que as oficinas se configuraram como uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento dessas pesquisas.

Ações semelhantes a oficinas de pequenas coisas já vem há algum tempo sendo desenvolvidas como ferramenta de se pensar o ensino e a formação de professores de arte, como é o caso das “micropráticas”, ação desenvolvida pelo projeto de pesquisa “O estúdio de pintura como laboratório de ensino e aprendizagem em Artes visuais”, desenvolvido na UDESC pela professora Dra. Jociele Lampert. De acordo com Lampert (2018, p. 7), “em uma microprática situa-se o saber/fazer/agir na resolução e busca de problemas que envolvem o planejamento, metodologia e avaliação do trabalho docente e do próprio trabalho que é realizado como arte”:

Nesse entendimento, compreende-se a formação do artista professor, na qual há um método em que indivíduos e grupos usam um caminho indutivo e métodos performativos para encontrar e resolver problemas, avaliar e decretar mudanças, criticar e criar novas práticas. Assim, micropráticas são desenvolvidas como planejamento de

uma aula em que a prática artística instiga o estudante a resolver e formular problemas (Lampert, 2018, p. 7).

No texto “o ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes visuais”, onde descreve as micropráticas, Jociele Lampert comenta sobre o ateliê como espaço de criação e investigação sobre práticas artísticas e educativas e da contaminação que se dá entre essas áreas durante o desenvolvimento de atividades e do fazer artístico:

Refletir sobre propostas de ensino e aprendizagem que relacionem teoria e prática é relevante para conectar a subjetividade da prática docente e o próprio processo formativo, usando o espaço do ateliê híbrido como eixo e cartografia, como meios de metodologia ou caminhos a serem percorridos como possibilidade de investigação (Lampert, 2018, p. 5).

Segundo a autora, o espaço do ateliê assim como a prática artística são fundamentais para o desenvolvimento de teorias educativas no Programa de Arte e Arte Educação, uma vez que prática artística e reflexão teórica são elementos que configuram a práxis de pesquisa em Arte Educação e “que envolve fazer perguntas e procurar respostas que permitam melhor compreender como fazer Arte, estudar Arte e ensinar Arte - se articulam” (Lampert, 2018, p. 2).

Dentro das oficinas de pequenas coisas, ao mobilizarmos conhecimentos e experiências prévias para compartilhar com os demais participantes, tivemos a oportunidade de aprender uma técnica ou linguagem nova, além de entender como o residente de outra licenciatura trata e aborda determinados assuntos e práticas relacionadas ao seu campo de atuação artística.

Para quem propõe a atividade, é um exercício criativo e didático onde se experimenta com os colegas atividades que podem ser aplicadas em sala de aula. Essa troca permite que durante o processo

possa-se reavaliar a abordagem, ver o que funcionou ou não, ter opiniões distintas que auxilie também na melhoria da atividade e como abordá-la com os estudantes nas escolas. Entendo esse movimento de produção poética que parte de uma proposta prática, levantando inúmeras discussões sobre o fazer artístico, processo de ensino aprendizagem, metodologias de ensino, nossa própria formação, e que reflete diretamente na nossa abordagem com os estudantes nas escolas, como sendo uma práxis artístico-pedagógica. Jociele Lampert comenta em seu artigo sobre esse imbricamento, onde a prática artística se mescla com processo de ensino de arte, mobilizando reflexões acerca da própria prática artística, ou do que é ensinado(e como é ensinado) na escola pública:

A experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca a interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e do fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições críticas e reflexivas (Lampert, 2018).

Através desse “agir agindo e do fazer fazendo”, é possível criar estratégias de ensino e aprendizagem que mobilizem conhecimentos que façam sentido por e para quem faz parte deles. Ainda segundo Lampert:

Desta forma, Arte e Arte Educação ancoram-se sobre conjuntos de práticas que compreendem o saber fazer, a autorreflexão, o contexto sociocultural e abordagens históricas, que envolvem a prática pedagógica e a prática artística como procedimentos de um processo criativo evidenciado pela construção sistemática de experiências. Refletir sobre propostas de ensino e aprendizagem que relacionem teoria e prática é relevante para conectar a subjetividade da prática docente e o próprio processo formativo, usando o espaço do ateliê híbrido como eixo e cartografia, como meios de metodologia ou caminhos a serem percorridos como

Ao discorrer sobre a construção dessa subjetividade docente, (Silva; Wosniak, 2022) chamam a atenção para as especificidades da Licenciatura em Artes visuais, onde “se faz necessário que o olhar poético seja exercitado e não apenas negligenciado na construção docente; e que assim, o estágio possa ser desenvolvido com a potência que cabe a área de Artes visuais”.

As oficinas de pequenas coisas aconteceram como uma maneira prática de compartilhar e refletir com os demais residentes, saberes e experiências sobre linguagens e técnicas artísticas, e assim ampliarmos coletivamente nosso repertório sobre práticas pedagógicas que fogem da linguagem artística a qual estamos familiarizados. Essa troca de experiências entre diferentes cursos só foi possível por conta de uma especificidade do núcleo do Instituto de Artes, que contempla estudantes de diferentes licenciaturas, algo que pude observar que não acontecia nos programas dos demais campus da UNESP, quando participei do Seminário de Avaliação Geral do PIBID/RP UNESP, em abril de 2024. Essa diversidade de licenciandos de cursos distintos possibilitou um fluxo de trocas de saberes e experiências, sendo desenvolvido atividades nas diferentes linguagens artísticas que são exigidas ao professor de Arte trabalhar em sala de aula. A contaminação entre as diferentes linguagens extrapolaram o espaço das oficinas, principalmente porque as duplas de residentes foram formadas idealmente com integrantes de licenciaturas distintas, o que possibilitou uma atuação muito mais ampla nas escolas-campo, impactando diretamente nas sequências pedagógicas realizadas, auxiliando os residentes a lidar com a exigência de uma atuação polivalente.

Sobre a questão da polivalência, a lei n. 5.692/71, mesmo definindo que o professor de arte precisa de uma formação específica, passou a estabelecer uma atuação polivalente por parte do docente, esperando que este trabalhe com diferentes linguagens como: Artes visuais, teatro, música e dança. A exigência da polivalência, que se disfarça através do discurso de “garantir uma educação artística ampla

e diversificada”, vem na realidade atender a uma agenda capitalista que demanda cada vez mais uma mão de obra versátil e barata, representando portanto a desvalorização do professor e a banalização do ensino de arte.

A polivalência é um dos muitos desafios que o arte educador precisa lidar em sala de aula, e mesmo que o profissional formado em uma linguagem específica busque complementar sua formação através de cursos que abarque as demais linguagens artísticas, é muito difícil que a/o profissional consiga um domínio sólido de todas as linguagens. O que se observa com isso é uma grande precarização da profissão e do trabalho do Arte Educador.

Figura 25. Oficina de pequenas coisas: rebolando. Foto: Sidiney





Figura 26. Oficina de pequenas coisas: conversinha. Foto: Sidiney







Figura 27. Oficina de pequenas coisas: ceramicando. Foto do autor





Figura 28. Oficina de pequenas coisas: gravurando. Foto do autor.

Figura 30. Oficina de pequenas coisas: impressões Foto do autor. ►

Figura 29. Oficina de pequenas coisas: João gravurando. Foto do autor.





Portanto, é imprescindível ressaltar que, embora a oficina de pequenas coisas tenha sido uma prática muito enriquecedora e se tornou um elemento chave para a organização e desenvolvimento do grupo, das discussões e sequências pedagógicas realizadas, nos dando instrumentos mesmo que mínimos para lidar com o ensino de diferentes linguagens artísticas em sala e contribuindo assim com uma formação mais diversa, obviamente isso não dá conta de nos preparar para dominar minimamente todas as linguagens artísticas, de modo que tenhamos competências para desenvolvê-las autonomamente em sala de aula. Mesmo que esta prática desenvolvida pelo núcleo da RP no Instituto de Artes preencha provisoriamente uma lacuna existente na maioria dos cursos de Arte, e poderia ser melhor desenvolvida para contribuir com a formação de novos professores, ela jamais dará conta do problema da polivalência no ensino de arte, que só poderá de fato ser resolvido quando o absurdo que é a exigência de uma atuação polivalente por parte do professor de Arte deixar de existir.



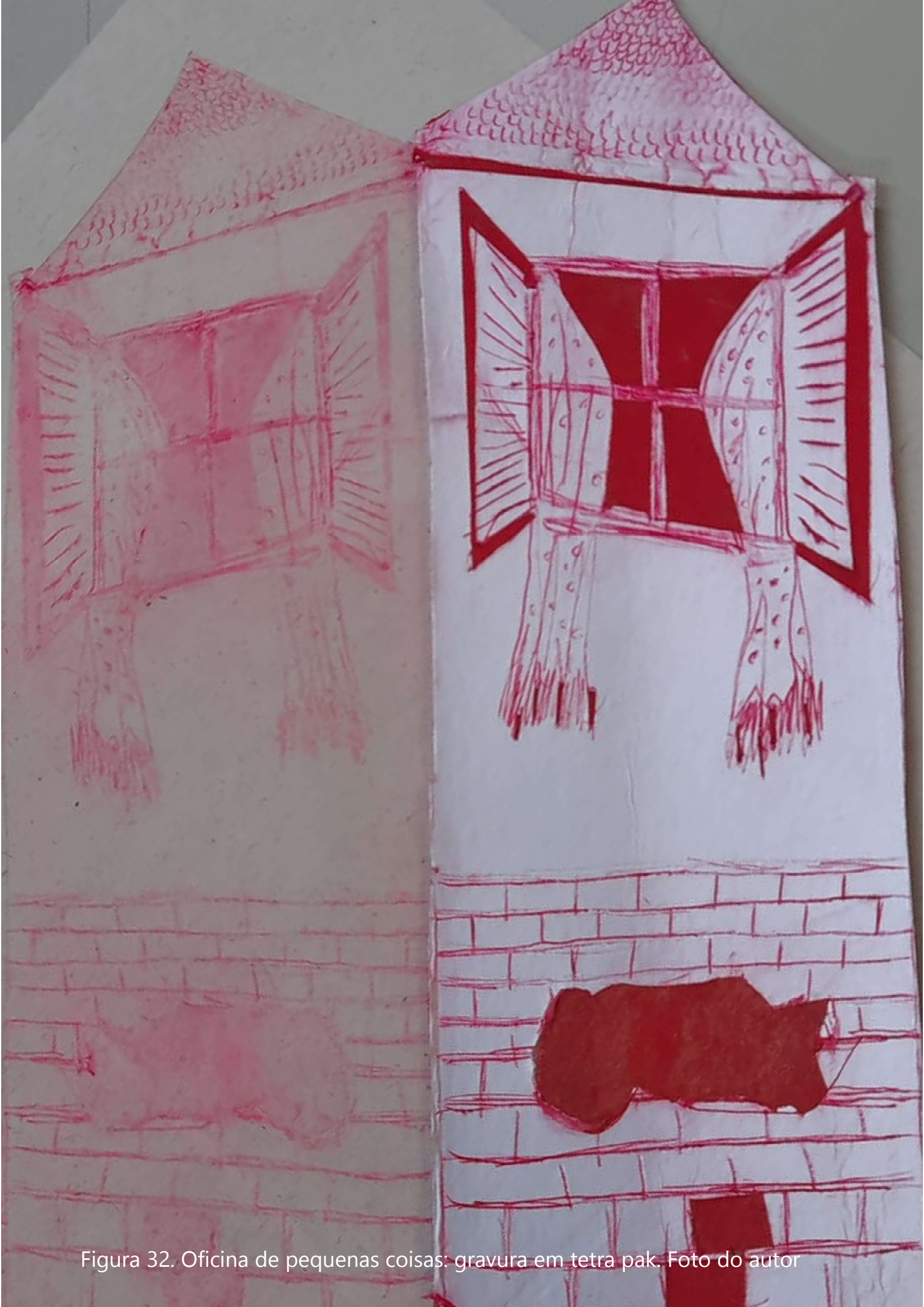


Figura 32. Oficina de pequenas coisas: gravura em tetra pak. Foto do autor

3.3 Regência da turma

O começo do segundo semestre foi cheio de expectativas, tanto nossas enquanto residentes, quanto dos alunos. Estávamos todos empolgados. Muitas vezes os alunos nos abordavam falando de um sentimento de alívio porque seríamos nós, residentes, que estaríamos com eles durante o semestre. Embora ainda um pouco inseguros, também estávamos contentes em finalmente poder assumir a turma.

Em nosso primeiro dia de aula fizemos um levantamento sobre os interesses e expectativas dos estudantes em relação a aula de arte, com o objetivo de construir uma aula que correspondesse às necessidades e desejos deles. E eles vieram com tudo, colocaram na lousa tudo o que gostariam de fazer. Esse vir com tudo deles no começo tanto me empolgou quanto assustou, pois havia algumas questões que me traziam um forte receio: como lidar com assuntos que eu não domino? sobretudo em relação às outras linguagens da arte que o professor polivalente precisa trabalhar e que raramente os alunos da escola pública tem contato dentro da escola? Como garantir que os estudantes da escola pública tenham acesso a conteúdos e experiências artísticas diversas, para além das mesmas releituras de quadros modernistas de sempre e que pouco ou quase nunca são adequadamente contextualizados? Como lidar com a bagunça, o desinteresse e a violência em sala? De tudo isso, a violência, o desrespeito, a maneira como os alunos tratavam uns aos outros e a professora, era o que mais me preocupava.

Mesmo com as inseguranças precisávamos seguir em frente e “*poner el pecho a las balas*”. Ajudou muito ter um semestre inteiro para nos familiarizarmos com a escola e com os alunos, de modo que quando iniciamos as aulas já tínhamos um vínculo estabelecido, e isso foi imprescindível para o desenvolvimento das atividades, tanto que a maior surpresa de todas foi a maneira como os alunos reagiram a nós residentes. Eles nos ouviam e nos respeitavam. É verdade que nem sempre fizeram o que pedimos, muitos ficavam nos celulares ou conversando, e frequentemente se perdia um bom tempo só para conseguir a atenção da turma. Mas aquela violência, aquele desrespeito e

afrontamento observado no semestre anterior havia reduzido muito. Sinto que conseguimos construir com eles um ambiente mais agradável do que era antes.

Acredito que parte disso tenha se dado em função da relação menos rígida e impositiva que tentamos estabelecer com os estudantes e principalmente por proporcionar um espaço mais afetivo onde eles pudessem manifestar seus desejos e vontades e que houvesse escuta. Audre Lorde em seu texto⁵ coloca em evidência uma dimensão importante para que o ensino aconteça, que é a sensibilidade dos sujeitos envolvidos, sobretudo do professor: “O modo como você sente, o modo como você vive, o modo como você compartilha seus sentimentos, é assim que você ensina.” Dessa forma, para um ensino a(e)fetivo é preciso ter uma percepção sensível da vida, do que acontece em sala, pois é através desse olhar e escuta sensível que a criação de um espaço onde os estudantes possam se expressar se torna possível. Ter voz, poder falar o que se sente, expressar-se e ser ouvido, tudo isso é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a partilha das experiências singulares dos sujeitos com o mundo funcionam como uma ferramenta que auxilia no processo de construção de conhecimento e na própria formação desses sujeitos.

Observando a professora no primeiro semestre, eu percebia que muitas vezes para conseguir controlar a sala e conseguir desenvolver a atividade, ela lidava com a turma de uma maneira muito rígida e impositiva. Frequentemente as aulas iniciavam com chamadas de atenção, broncas, exigências para que se sentassem “adequadamente” nas cadeiras e até mesmo retirando aqueles que apresentavam maior resistência à obedecer ao que era mandado. Isso criava um clima muito desagradável, e até mesmo aqueles que estavam comportados esperando a atividade começar acabavam ficando desestimulados.

Um desses casos aconteceu na ocasião em que estava sendo trabalhado grafismos indígenas com o 7º ano. No dia da pintura com urucun, organizamos uma sala para receber os alunos que iriam pintar

⁵ LORDE, Audre. “A poeta como professora - a humana como poeta - a professora como humana” In: Sou sua irmã. São Paulo: Ubu Editora, 2020, pp.103-104

os trabalhos iniciados nas semanas anteriores. Fizemos uma espécie de roda com as carteiras e disponibilizamos as folhas, pincéis e tintas. Eu estava empolgado com aquilo, e quando os alunos chegaram e viram as tintas sobre a mesa, ficaram eufóricos. Ao se acomodarem, dois alunos acabaram esbarrando na carteira e derrubando a tinta sobre a mesa. Isso foi o suficiente para estremecer os ânimos da professora e mudar completamente a atmosfera da sala. Os alunos, que ainda se ajeitavam nas mesas, tiveram que ouvir uma baita bronca sobre seus comportamentos, e o que era pra ser divertido, leve e empolgante se transformou em algo completamente pesado. Dava pra ver o brilho em seus olhos indo embora. Esse tipo de bronca acontecia com certa frequência, sobretudo antes de começar as atividades, que era geralmente quando a sala estava mais agitada.

Isso me fez pensar muito em como abordamos uma atividade com os alunos, de modo que eles a façam com vontade e isso possa resultar em uma experiência significativa. Como uma aula pode ser transformadora e significativa, se antes mesmo de iniciar os trabalhos os estudantes já estão completamente desestimulados pelas broncas e sermões? Isso se torna ainda mais grave quando não levamos em conta as bagagens que cada um carrega para a escola, se eles estão se sentindo bem, se passaram por algum problema familiar durante a semana, se estão com fome etc, coisas que impactam diretamente na participação de cada um durante a aula.

É preciso haver uma chegada, e para isso é necessário criar um ambiente em que todos estejam confortáveis e se sintam estimulados a fazer o que é proposto, para que quando for iniciada a atividade, seja possível introduzi-la de maneira lúdica e estimulante, e não através de gritos e sermões. Criar este ambiente dentro da escola me parece ser um dos maiores desafios, uma vez que a hostilidade e a censura permeiam várias camadas da instituição escolar, desde a arquitetura até as relações de poder estabelecidas ali dentro, de modo que as vezes só parece ser possível lidar com a turma através de gritos e ameaças. Há de ter outro caminho.

Essas questões nos acompanharam quando assumimos a regência da sala, direcionando as atitudes e atividades desenvolvidas com os estudantes, de modo que a primeira coisa que fizemos foi ouvi-los. No primeiro dia em que eu e Ana assumimos a regência das aulas, conversamos com os alunos sobre as nossas expectativas em relação às aulas de arte no segundo semestre. Procuramos entender quais eram os desejos e necessidades deles, perguntando-lhes o que sentiam falta nas aulas de arte e quais atividades que eles já haviam feito em um outro momento e que gostariam que tivesse mais. Acredito que para uma primeira experiência assumindo uma sala de aula, nos saímos muito bem. Conseguimos atingir todas as turmas, com participação ativa de grande parte dos estudantes, inclusive daqueles que geralmente não se envolviam nas atividades. Além disso, outra coisa que me surpreendeu foi a conexão que conseguimos estabelecer com eles, o que nos possibilitou a construção de um ambiente de aula “fluida” e com diálogos respeitosos.

Ao abrir espaço para a escuta e propor a participação dos estudantes na construção das aulas, conseguimos atrair a atenção e o engajamento deles sem que precisássemos ficar mandando-os calar a boca, e poucos foram os momentos em que tivemos de chamar a atenção de um ou outro aluno. Esses momentos de chamada de atenção aconteceram sobretudo com os dois 8º anos, cuja aula eram as duas últimas do dia, e os alunos já estavam agitados e ansiosos para ir pra casa. Nestas turmas em específico tivemos mais trabalho e foi difícil lidar com a bagunça. Com isso, fomos percebendo os desafios que teríamos ao longo do semestre, pois somente aquela abordagem, que havia funcionado com todas as outras turmas, não daria conta de gerar engajamento necessário para se estabelecer um diálogo. Tudo parecia influenciar no humor e na devolutiva dos estudantes, o cansaço e a vontade de ir embora para casa era um deles, o que tornava cada aula, cada turma, um universo à parte com seus próprios desafios.

A partir do entendimento de que a partilha das experiências singulares dos estudantes com o mundo funcionam como uma ferra-

menta que auxilia no processo de construção de conhecimento e na própria formação desses sujeitos, e seguindo a proposta de trabalhar com os 7º anos questões sobre identidade e pertencimento, promovidas pela dupla de residentes Ellen e Gabriel, desenvolvemos com o 7º ano uma atividade que consistia nos estudantes desenharem no chão a silhueta de seus corpos e dentro do espaço da silhueta, desenhar as coisas que compunham a subjetividade e a identidade de cada um. Para realizar essa atividade, saímos da sala e fomos para uma parte da área externa do pátio, que a comunidade apelidou carinhosamente de “boulevard”. Os estudantes reuniram-se em duplas ou trios, e cada aluno, ao deitar-se no chão, teve a silhueta de seu corpo traçada



pelo/a colega. Após ter sua silhueta desenhada, cada estudante desenhou dentro do espaço de seu corpo as coisas que o representam e o constituem enquanto sujeito. Ao final da atividade, com todas as silhuetas preenchidas, convidamos os alunos a apreciarem os trabalhos dos colegas e discutirem sobre a experiência. E como eles estavam felizes! corriam para lá e pra cá, brincavam e riam como nunca. Havia tanta energia acumulada, que durante o desenvolvimento da atividade essa energia foi se expandindo num crescendo, de maneira que no final da aula foi impossível reunir todos para apreciar os desenhos dos colegas e conversarmos sobre o processo.



Figura 33. O que cabe em meu corpo. Foto do autor.





Apesar da parte final da proposta não ter acontecido como planejamos, aquele momento, ver as crianças se divertindo e brincando com a atividade foi muito bonito. Cada dia que passa me convence mais do potencial pedagógico do brincar. Me parece uma questão de dever evidenciar e colocar em movimento estes corpos que tanto tentam domar, docilizar, disciplinar. Em uma sociedade essencialmente produtivista, brincar se torna um ato transgressor. A partir da necessidade e dos esforços constantes de legitimar o ensino de arte nas escolas como campo do conhecimento, às vezes me parece que o lugar da arte, a prática artística se revestiu da mesma aura que tanto nos esforçamos para quebrar. Diante da arte surge um silêncio, um reverenciamento, um aspecto de algo sagrado e que deve ser levado a sério. Acredito ser essencial reforçar o valor e a seriedade que é esse campo do conhecimento, mas sem que isso sufoque a espontaneidade, a brincadeira, o jogo, que é potência criadora do próprio fazer artístico. Às vezes é preciso não levar a arte tão a sério. Antes de tudo - de tudo mesmo - ver arte, fazer arte só faz sentido se for gostosinho. Aquela euforia quando começamos a aprender um instrumento, o gosto que dá quando os passos de dança começam a fazer sentido no corpo, a satisfação de riscar um papel e ver algo surgindo dali, isso não pode ser perdido de vista!

Experiências como essa me fazem acreditar que, apesar do enorme desgaste por conta das dificuldades que surgem no dia a dia da escola, é possível traçar desvios dentro dessa estrutura disciplinarizante, moralizante e castradora, desenvolvendo atividades capazes de transformar a dinâmica daquele espaço, mesmo que por um breve período durante a atividade, criando assim momentos de respiro, fissuras que possibilitam uma outra maneira de se pensar a aula, a docência, a escola.

4. Das pequenas coisas que nos (trans)formam

Após quatro anos de formação acompanhando textos e discursos inspiradores sobre a educação e seu papel transformador na sociedade, o primeiro contato com a escola pública acabou se tornando um balde de água fria. Para além dos problemas espaciais da escola, como a falta de uma sala de aula que atenda as demandas da disciplina de Arte, e do formato hierárquico da estrutura escolar que ainda hoje reproduz uma estética violenta e opera em uma lógica de conter e docilizar corpos, seja através das inúmeras grades, carteiras enfileiradas ou do diálogo impositivo que se estabelece a partir da figura de autoridade do docente, assustou muito ver como professores e estudantes estavam emaranhados nas engrenagens dessa máquina de processar gente, que resultava neles também reproduzindo violências dentro da sala. Eu via a dinâmica da sala oscilar geralmente entre dois pólos: a violência/caos e apatia/desinteresse, salvo pouquíssimos alunos, que sempre estavam atentos e participativos. A escola e os alunos estavam tão condicionados a operar numa lógica coercitiva, que parecia não haver espaço para estabelecer um outro tipo de relação. Os próprios alunos pareciam apenas ouvir a professora quando ameaçados aos berros. Essas questões foram ficando cada vez mais intensas nas discussões do grupo, onde buscamos soluções e caminhos para transformar essa realidade.

Ao deparar com essas barreiras que dificultavam estabelecer uma relação baseada na escuta e no diálogo, fui tomando consciência da realidade daquela escola (que muito se assemelhava a minha) e de como essa realidade moldava as práticas educativas e os sujeitos ali envolvidos. Conforme lidávamos com os desafios surgidos, buscando maneiras de superá-los, tínhamos que nos questionar constantemente que tipo de professor gostaríamos de ser e que tipo de escola e educação desejávamos. Diante desse cenário, não há espaço para uma atuação que não esteja comprometida com um ensino que promova a transformação dessa realidade. Manter as mesmas práticas

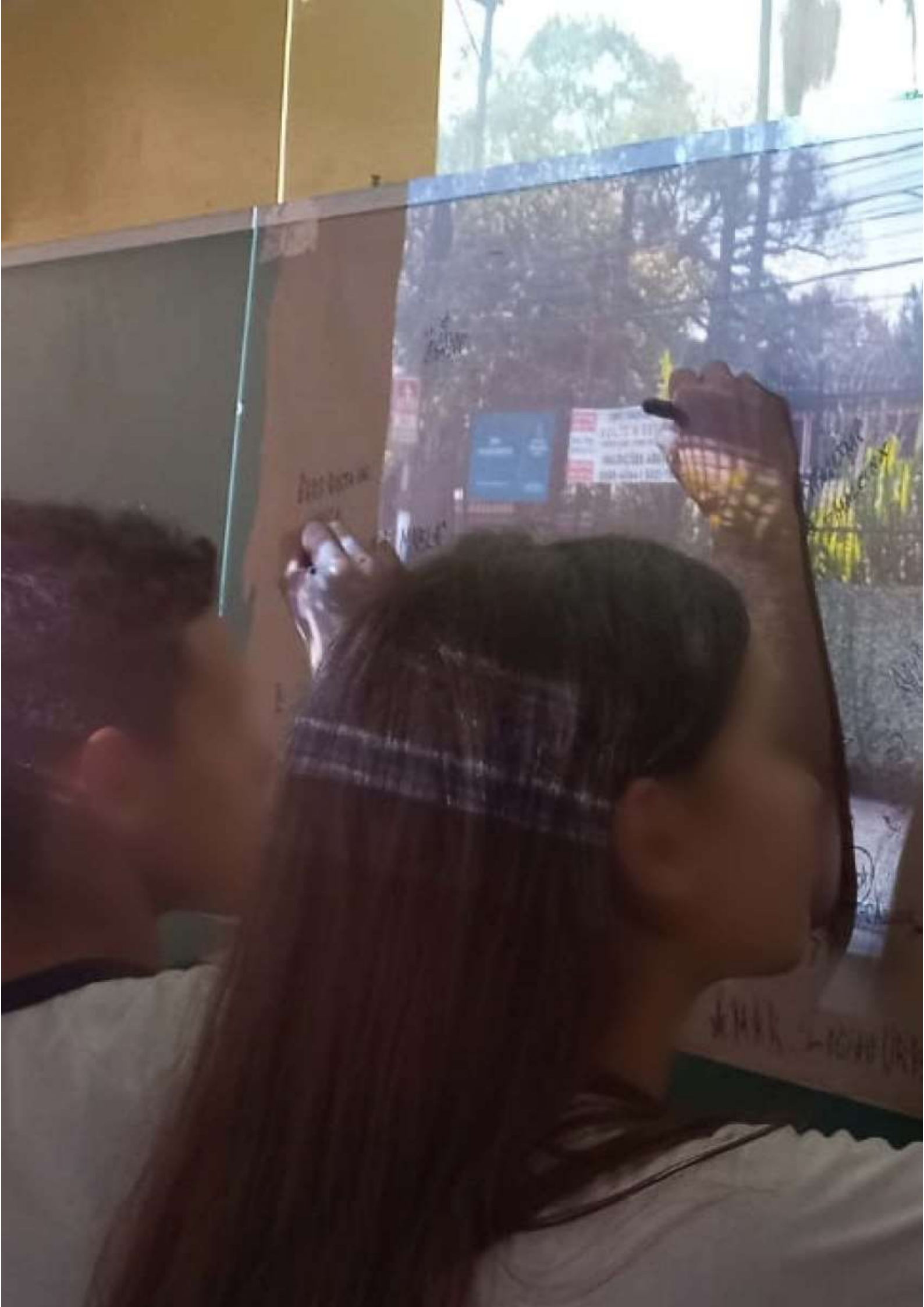
ou seguir “receitas prontas” que ensinam a dar aulas mais eficientes dentro dessas estruturas, ou qualquer outro tipo de instrução que vise ensinar a atuar “eficientemente” dentro dessas condições, é na realidade optar por práticas que privilegiam a manutenção das coisas como estão e, por tanto, não buscam superar os problemas estruturais da educação e do contexto escolar, o que ao meu ver já indica que o caminho a ser tomado deve ser outro. O compromisso com um ensino (trans)formador é uma postura essencialmente rebelde, transgressora e que busca alterar a estrutura e a maneira como se dão as relações dentro do ambiente escolar.

Foi o próprio contexto escolar e as questões que encontrávamos durante o período de observação que direcionaram aquilo que trabalhávamos com os estudantes nas sequências pedagógicas. Tendo em vista que o ambiente escolar muitas vezes nos impunha uma situação de subordinação a uma lógica coercitiva e disciplinarizante, onde valia a lei do berro e da ameaça, tornava-se imprescindível que, ao optarmos por outro caminho, por construir práticas educativas que fugissem da violência e da censura, assumíssemos uma postura ética com os estudantes. Essas posturas e valores contribuíram para a constituição de uma subjetividade docente, ligando-se diretamente às nossas práticas educativas. Assim, a construção das aulas nas escolas-campo se dava, concomitantemente, à construção de nossa identidade docente. Dessa forma, ao termos espaço para traçar coletivamente os rumos do projeto formativo da Residência a partir das nossas experiências e do que fazia sentido para o grupo naquele momento, nos tornamos agentes ativos do nosso próprio processo de formação, elaborando planos e ações que de fato fossem significativas para nós residentes, assim como para os estudantes da escola-campo em que atuamos.

Acredito assim, que o Programa Residência Pedagógica contribuiu para uma formação muito mais ampla do que apenas a instrumentalização técnica para formar professores aptos à prática docente - principalmente porque, durante o processo, todos os agentes envolvidos no programa são (trans)formados, de maneira que o

programa contribui não apenas com a formação de professores e o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes de seus próprios caminhos e escolhas, mas também com a (trans)formação e o fortalecimento das instituições envolvidas.

Concluo, dessa forma, que o encerramento da Residência Pedagógica representa um marco significativo na formação de futuros professores no Brasil. A descontinuidade do programa, que surgiu como uma resposta ao contexto político e educacional dos últimos anos, possivelmente deixará lacunas importantes em relação à imersão dos licenciandos no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas, proporcionando uma formação mais intensa e integrada. Embora a proposta da CAPES de incorporar elementos da RP ao PIBID seja uma tentativa de mitigar essa perda, permanece a preocupação sobre a capacidade do PIBID em manter a qualidade das experiências formativas, especialmente diante do aumento de bolsistas por núcleo. A integração entre teoria e prática, característica marcante da Residência Pedagógica, mostrou-se essencial para consolidar a segurança e a autonomia dos futuros professores em sala de aula. Assim, é crucial que, nas adaptações do programa, se busque preservar a profundidade das trocas de experiências e a proximidade entre os participantes, de modo a garantir uma formação docente realmente (trans)formadora.



E QUEM
NÃO DIZER QUE
EXISTE RAZÃO
MRS
FERN
CO

EMILLY

~~SMITH~~
STOR
FERNEX BUT CUB
~~FACTOS~~

NAT

SMITH



26°C Pred

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Gerald M.; PARRISH, Graydon. **Charles Bague and Jean-Leon Gerome: Drawing Course**. 1a edição ed. Nova Iorque: Acc Art Books, 2019.
- ALESSANDRI, Marcio.; GUILARDUCCI, Luciana. **Cozinha da Pintura**. Por quê “cozinha”? Disponível em: <<https://cozinhadapintura.com.br/2021/03/21/cozinha-da-pintura/>>. Acesso em: 25 set. 2024.
- ALEXANDRE DE OLIVEIRA, Ronaldo. Outras leituras e visualidades na formação docente em arte. **Visualidades**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30688. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/30688>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: Educadores, política e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44693.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe De Lima; MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani. **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília : São Paulo: Oficina Universitária ; Cultura Acadêmica, 2020.
- CARVALHO, Antonia Dalva França; MELO, Raimunda Alves; OLIVEIRA, Luísa Xavier De. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 123–136, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.395.
- CIBELE MOREIRA MONTEIRO; FREITAS, Ana Paula De. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S.

l.], v. 6, n. 19, p. 910–926, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p910-926.

COUTINHO, Rejane Galvão. “Vivências e experiências a partir do contato com a arte” In: TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONORIO, Thiago. **Educação com arte**. Série Idéias; n.31. São Paulo. FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

COUTINHO, Rejane Galvão. “Qual o lugar da arte na educação?” In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ap. Ribeiro. **Arte educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. P. 39-44.

CURADO SILVA, Katia Augusto P. Cordeiro. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.437.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado; LOPES, Goya (ORG.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Edição especial ed. Rio de Janeiro: Itaú Social: Mina, 2020.

FACCO, Marta; WOSNIAK, Fábio. A aula ateliê como experiência de ensino e aprendizagem no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 146–155, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022146.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre a ação cultural e a social: museu e educadores em formação**. São Paulo, Brazil: Pinacoteca de São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48a edição ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREISLEBEN, Jessica Maria; VALLE, Lutiere Dalla. O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa na formação docente. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 086–095, 2022. a.

DOI: 10.5965/24471267812022086.

Norman Rockwell Museum. **Illustration History**. George B. Bridgman. Disponível em: <https://www.illustrationhistory.org/artists/george-b-bridgman>. Acesso em: 25 set. 2024.

hooks, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática**. 1a edição ed. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

hooks, bell; CIPOLLA, Marcelo Brandão. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2a edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JARDILINO, José Rubens Lima. APRESENTAÇÃO - Programa de Formação de Professores - “Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 9–12, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.449.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 23 ago. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, [S. l.], v. 05, n. 13, p. 40–54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54.

LAMPERT, Jociele. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 23, n. 39, 2018. DOI: 10.22456/2179-8001.81947. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/81947>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LORDE, Audre; BORGES, Stephanie. **Irmã outsider: Ensaaios e conferências**. 1a edição ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LORDE, Audre. A poeta como professora - a humana como poeta - a professora como humana. In: **Sou sua irmã**. São Paulo: Ubu Editora,

2020, pp.103-104.

NUNES, Aline. A docência em artes visuais como terreno autobiográfico: espaços de criação e pensamento no estágio curricular supervisionado. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 044–054, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022044.

OLIVEIRA, Julvan Moreira De; SILVA, Jussara Alves Da. Práticas afroperspectivadas e griotagens em educação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 31, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/827>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino De; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369–386, 2011.

PEREIRA, Ilíada Damasceno. Cultura pop Japonesa no Brasil. **Temática**, [S. l.], v. 13, n. 8, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8931.2017v13n8.35730. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/35730>. Acesso em: 25 set. 2024.

ROCHA, Renata Melo; AZEVEDO, Patrícia Bastos De. O narrar sobre si e a escrevivência: o lugar da escrita autobiográfica em pesquisa sobre formação de professoras negras. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1345–1359, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.68429.

RODRIGUES, Manoela Dos Anjos Afonso. Autobiogeografia como metodologia decolonial. Em: **ANAIS DO 26º ENCONTRO DA ANPAP** 2017, Campinas.

RODRIGUES, Manoela Dos Anjos Afonso. Pesquisa autobiográfica em arte apontamentos iniciais. **Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens**, [S. l.], 2021. DOI: 10.5281. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4818090>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, Tharciana Goulart Da; WOSNIAK, Fábio. Editorial - Estágio Supervisionado em Artes Visuais: poéticas e pesquisas docentes. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 007–009, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022007.

SILVEIRA, Juzelia Moraes. Por que não? Para desestabilizar algumas certezas sobre espaços educativos e seus sujeitos. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 074–085, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022074.

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja; MOMOLI, Daniel Bruno. Entre conflitos, pandemia e proposições: formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 011–027, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022011.

BARITA

EDUARDO

RENAN

10/11/11