



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes - Campus São Paulo

CAMILA JOSEFA NUNES ROSSATO

**TRAMAS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE
NO ENSINO MÉDIO PAULISTA:
reflexões curriculares e itinerários de vidas**

SÃO PAULO
2026

CAMILA JOSEFA NUNES ROSSATO

**TRAMAS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE
NO ENSINO MÉDIO PAULISTA:
reflexões curriculares e itinerários de vidas**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

SÃO PAULO
2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.



R827t Rossato, Camila Josefa Nunes, 1983-

Tramas entre educação e arte no Ensino Médio paulista : reflexões curriculares e itinerários de vidas / Camila Josefa Nunes Rossato. – São Paulo, 2026.

189f. il. color. + anexos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov.

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Educação. 3. Ensino. 4. Ensino - Currículos - São Paulo (Estado). 5. Ensino Médio - São Paulo (Estado). 6. Escolas públicas - São Paulo (Estado). I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

CAMILA JOSEFA NUNES ROSSATO

**TRAMAS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE NO ENSINO MÉDIO
PAULISTA: reflexões curriculares e itinerários de vidas**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Tese aprovada em: 28/01/2026

Banca examinadora

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Instituição: Instituto de Artes da Unesp - IA (Orientadora)

Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Instituição: Instituto de Artes da Unesp - IA

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Instituição: Instituto de Artes da Unesp - IA

Prof. Dr. Leandro de Oliva Costa Penha
Instituição: Instituto de Artes da Unesp - IA

Aos meus pais, Edna e Gercino, por ofertarem a força necessária para sempre seguir em frente. Ao meu sogro e minha sogra Darcir e Terezinha, por me ensinarem a viver um dia de cada vez. Ao meu filho Miguel e ao meu companheiro Edgar, com quem aprendo tudo sobre o amor.

AGRADECIMENTOS

O início desses agradecimentos acontece na madrugada de 17/11/2025. São tantas pessoas para agradecer, espero não esquecer de ninguém.

Já dediquei essa tese aos meus pais. Mas também vou agradecê-los por todos os ensinamentos que não cabem no mundo acadêmico, mas ao mesmo tempo foram essenciais para me dedicar a tudo o que faço. Na esteira da dedicatória/agradecimento, incluo Terezinha e Darcir, sogra e sogro, que me mostram a potência e beleza de viver o comum. Meu filho Miguel e meu companheiro Edgar, por serem tão generosos comigo.

Agradeço à “filhota”, Laura, sobrinha e meio filha, e ao meu filho do coração, Josemir, por ter me ensinado sobre maternidade, muito antes de me tornar mãe. Como agradeço a manhã de um domingo de 2017 e a construção de uma grande família.

Agradeço aos meus irmãos, Robson e Renata, tios, tias, primos e primas, por compreenderem minhas ausências em momentos de estudos.

Agradeço ao encontro com minha amiga e orientadora Luiza Christov, que apostou no sonho de alguém que tinha somente uma frase e o desejo de fazer mestrado. Lá se vão 12 anos de parceria.

Agradeço aos professores que compõem a banca leitora dessa tese. Admiro cada um, cada uma, por toda a dedicação à educação, além da gentileza de terem aceitado esse convite. São elas/ele: Rejane Coutinho, Rita Bredariolli, Marilda Oliveira e Leandro Oliva. Agradeço a Natália Tazinazzo, Carminda Mendes André e Renata Gelamo pela leitura e suplência na banca.

Agradeço a cada estudante que passou pela minha vida. Todos foram igualmente importantes e renovam a minha fé na vida. Destaco aqui, os estudantes da E.E Clarice Seiko Ikeda Chagas, que participaram dessa pesquisa. Evidencio o trabalho sensível do estudante S.A.R que ajuda a ilustrar os meus pensamentos.

Agradeço aos meus colegas professores, destacando as minhas amigas/irmãs Win Eufrásio e Malu Rodrigues.

Agradeço a equipe docente e a gestão da E.E Clarice Seiko Ikeda Chagas, em especial a vice-diretora Eliane Alves de Souza. Também agradeço todo o empenho dos professores entrevistados para esta pesquisa.

Agradeço aos meus amigos de grupo de pesquisa, por todo apoio e carinho. Juliene Codognotto, na revisão do texto e Luiz Guilherme no percurso da tese.

Já agradeço aos estudantes, mas é preciso dizer que os grupos que encontrei no Instituto de Artes da Unesp me ofertaram o reencanto pela educação básica. Agradeço à estudante Ana Carolina Teixeira por ter topado fazer a diagramação.

Agradeço a todos os amigos e amigas que tive a alegria do encontro na vida.

Agradeço a cada pessoa que acredita e atua por uma educação pública de qualidade.

“Nosso grande valor epistemológico: para uma aproximação ao mundo é importante que os pesquisadores acionem o mundo que existe dentro deles. É preciso um voltar-se para a própria história e emoções para identificar o que nos move e emociona.”

Luiza Christov

RESUMO

Essa pesquisa se propõe à análise do Currículo Paulista e à reflexão sobre ele, na etapa do ensino médio e no componente curricular Artes, considerando as experiências pessoais e coletivas narradas por professores e estudantes de uma escola pública localizada na zona sul de São Paulo, mais precisamente na periferia, em um bairro chamado Jd. Guanhembu. Me dediquei por um ano e três meses a observar e participar da vida escolar de um grupo de adolescentes da 1ª a 3ª série do ensino médio, matriculados na E.E Clarice Seiko Ikeda Chagas, entre setembro de 2023 e dezembro de 2024. No caminho percorrido, acompanhei aulas de arte, assim como Unidades Curriculares e Itinerários Formativos que envolveram alguma linguagem artística. Nesse diálogo estabelecido entre currículo, docentes e discentes, me insiro como alguém que também enlaça a própria vida e resgata o período da adolescência e os processos de formação acadêmica, compondo assim uma cartografia de narrativas que ora se aproximam de um vínculo com os jovens e as temáticas elencadas nos processos de entrevistas, ora demonstram as tensões e esvaziamento de um documento (Currículo Paulista) que tendencia a diluição da experiência com arte, além de evidenciar o individualismo e a meritocracia. Chamo para esse diálogo, autores, autoras e autorias que pensam a relação entre a arte e a educação e suas reverberações em modos de vidas voltados para o fortalecimento das ideias de comunidade, experiência estética e do ato de sonhar. Acompanhada por tais pensamentos, também revisito o passado, em um percurso histórico do ensino secundário no Brasil, com o recorte para o ensino de arte, e chego até o chamado “Novo Ensino Médio” e as recentes mudanças curriculares, que no caso do estado de São Paulo, começam a se efetivar em 2020, com ressonâncias até o presente momento. Também sou acompanhada por uma metodologia intitulada de biografemática, na qual se propõe tecer uma rede de memórias, com base nas vivências pessoais e coletivas, no rastro do que se foi e no que também permanece. Por fim, a tese aponta para a necessidade de um documento que considere o território e o repertório juvenil como forças que movem para mudanças genuínas e ao encontro de saberes e fazeres nem sempre visibilizados.

Palavras-chave: novo ensino médio; ensino de artes; currículo paulista; escola pública; adolescência.

ABSTRACT

This research proposes the analysis of the São Paulo Curriculum and reflection on it, at the high school level and in the Arts curricular component, considering the personal and collective experiences narrated by teachers and students from a public school located in the southern zone of São Paulo, more precisely on the outskirts, in a neighborhood called Jd. Guanhembu. I dedicated one year and three months to observing and participating in the school life of a group of adolescents from the 1st to the 3rd year of high school, enrolled at E.E. Clarice Seiko Ikeda Chagas, between September 2023 and December 2024. Along this path, I followed art classes, as well as Curricular Units and Educational Pathways that involved some artistic language. In this dialogue established between curriculum, teachers, and students, I position myself as someone who also intertwines their own life and revisits the period of adolescence and the processes of academic formation, thus composing a cartography of narratives that sometimes approach a bond with the youth and the themes listed in the interview processes, and at other times demonstrate the tensions and emptying of a document (São Paulo Curriculum) that tends toward the dilution of the experience with art, in addition to highlighting individualism and meritocracy. I bring into this dialogue authors who reflect on the relationship between art and education and its reverberations in ways of life oriented toward strengthening ideas of community, aesthetic experience, and the act of dreaming. Accompanied by such reflections, I also revisit the past, in a historical trajectory of secondary education in Brazil, with a focus on art education, reaching the so-called “New High School” and the recent curricular changes, which, in the case of the state of São Paulo, began to take effect in 2020, with resonances up to the present moment. I am also guided by a methodology entitled biographematic, which proposes weaving a network of memories, based on personal and collective experiences, tracing what has passed and what remains. Finally, the thesis points to the need for a document that considers territory and youth repertoire as forces that drive genuine changes and the encounter with forms of knowledge and practices not always made visible.

Keywords: “novo ensino médio”; “currículo paulista”; art education; brazilian public school; adolescence.

RESUMEN

Esta investigación se propone analizar el Currículo Paulista y reflexionar sobre él, en la etapa de la educación media y en el componente curricular de Artes, considerando las experiencias personales y colectivas narradas por profesores y estudiantes de una escuela pública ubicada en la zona sur de São Paulo, más precisamente en la periferia, en un barrio llamado Jd. Guanhembu. Me dediqué durante un año y tres meses a observar y participar en la vida escolar de un grupo de adolescentes de 1.º a 3.º año de la educación media, matriculados en la E.E Clarice Seiko Ikeda Chagas, entre septiembre de 2023 y diciembre de 2024. En el camino recorrido, acompañé clases de arte, así como Unidades Curriculares e Itinerarios Formativos que involucraron algún lenguaje artístico. En este diálogo establecido entre currículo, docentes y estudiantes, me inserto como alguien que también entrelaza su propia vida y rescata el período de la adolescencia y los procesos de formación académica, componiendo así una cartografía de narrativas que a veces se aproximan a un vínculo con los jóvenes y las temáticas señaladas en los procesos de entrevistas, y otras veces demuestran las tensiones y el vaciamiento de un documento (Currículo Paulista) que tiende a la dilución de la experiencia con el arte, además de evidenciar el individualismo y la meritocracia. Convoco a este diálogo a autores, autoras y autorxs que piensan la relación entre el arte y la educación y sus reverberaciones en modos de vida orientados al fortalecimiento de las ideas de comunidad, experiencia estética y del acto de soñar. Acompañada por tales pensamientos, también revisito el pasado, en un recorrido histórico de la educación secundaria en Brasil, con énfasis en la enseñanza del arte, y llego hasta el llamado “Nuevo Ensino Médio” y los recientes cambios curriculares que, en el caso del estado de São Paulo, comienzan a implementarse en 2020, con resonancias hasta el momento presente. También estoy acompañada por una metodología titulada biografemática, en la cual se propone tejer una red de memorias, basada en las vivencias personales y colectivas, en el rastro de lo que fue y de lo que también permanece. Por último, la tesis señala la necesidad de un documento que considere el territorio y el repertorio juvenil como fuerzas que impulsan cambios genuinos y el encuentro con saberes y haceres no siempre visibilizados.

Palabras clave: “*novo ensino médio*”; enseñanza del Arte; “*currículo paulista*”; escuela pública; adolescencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CARTAZ

Cartaz 1 - Corpo Manifesto.....	139
---------------------------------	-----

DESENHOS

Desenho 1 - Camila e Conceição Evaristo.....	155
Desenho 2 - Luta antirracista.....	159
Desenho 3 - Militância LGBT na adolescência.....	163
Desenho 4 - Flor de mulungu.....	166
Desenho 5 - Sonhos	168

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Priscila no evento do Dia da Consciência Negra.....	121
Fotografia 2 - S.F e Camila na organização do evento de Dia da Consciência Negra.....	124
Fotografia 3 - Museu Afro.....	128
Fotografia 4 - Mulheres trabalhando.....	132
Fotografia 5 - G.N, C.O.S e Priscila no evento de Dia da Consciência Negra.....	136
Fotografia 6 - Apresentação de Corpo Manifesto.....	142
Fotografia 7 - Lara, Conceição Evaristo e Camila.....	157

FRAME

Frame 1 - Frame do curta-metragem produzido pelos estudantes.....	150
---	-----

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS E ALGUMAS PISTAS	11
1.1 O INÍCIO.....	11
1.2 CAMINHOS	13
2 O ENCONTRO COM A PESQUISA E A METODOLOGIA	27
2.1 MINHA PESQUISA É... ..	27
2.2 BIOGRAFEMÁTICA: O MÉTODO	29
3 HISTÓRIA, ARTE E CURRÍCULO	33
3.1 ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	33
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO PAULISTA	44
3.3 PESQUISAS CORRELATAS: CONVERGÊNCIAS E DIFERENÇAS.....	52
3.3.1 Periódicos da Capes.....	65
3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA O PRESENTE.....	71
3.5 SOBRE O FUTURO	73
4 AS VOZES E OS APRENDIZADOS.....	77
4.1 QUE LUGAR É ESSE? A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO	77
4.2 O QUE OS ESTUDANTES CONTAM.....	79
4.2.1 O que os estudantes contam? Primeiros encontros.....	80
4.2.2 O que os estudantes contam? Ainda há muito para ouvir.....	93
4.3 O QUE OS PROFESSORES CONTAM?.....	99
4.3.1 Conversa com o M.A.S.....	100
4.3.2 Conversa com o J.M. F.....	106
4.3.3 Conversa com a C.S.L.....	110
4.4 AS VOZES E A TESE	116
4.5 O QUE REVERBERA? AULAS, ENCONTROS E PROJETOS	119
4.5.1 Celebração do Dia da Consciência Negra – encontro com S.F.....	120
4.5.2 Visita ao Museu Afro – encontro com L.F e J.X.....	126
4.5.3 Ilê Asé Oyá t´ bale – encontro com C.O.S e G.N.....	130
4.5.4 Corpo Manifesto – encontro com V.L.O e S.A.R	137
4.5.5 Você contribui para a luta antirracista? – fazendo um curta-metragem.....	148
4.6 BIOGRAFEMAS: FRAGMENTOS DE VIDAS.....	151
4.7 DE CAMILA PARA AS BÉAS	155
4.7.1 O resultado audiovisual	158
4.8 FORTALECENDO AS LUTAS	159
4.8.1 O resultado audiovisual	162
4.9 QUEM DEFENDE O JOVEM QUEER?	163
4.9.1. O resultado audiovisual	165
4.10 AOS QUERIDOS DOCENTES	166
4.10.1 O resultado audiovisual	167

4.11 O QUE PODE UM SONHO?.....	168
4.11.1 O resultado audiovisual	171
5 NA CIRCULARIDADE DOS SABERES OU PARA NÃO ESCREVER UM FIM .	171
5.1 O QUE DESEJAVA BUSCAR E O QUE ENCONTREI: O DOUTORAMENTO	171
5.2 AS ANDANÇAS CONCOMITANTES À PESQUISA.....	172
5.3 COMO SEGUIR?	180
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXO.....	189
Anexo A – Termo de autorização da escola	189

1 MEMÓRIAS E ALGUMAS PISTAS

“Das angústias de Macabéa eu carecia, para agraciar as minhas. E de que viver, o que escrever se não sangrassem em mim, as dores da estrela?”

Conceição Evaristo (*Macabéa: Flor de Mulungu*)

Nessa tarefa, na maioria das vezes solitária, de escrever uma tese, pretendo destacar as experiências docentes e juvenis com o ensino de arte no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), considerando minha vivência com os estudantes e professores da Escola Estadual Clarice Seiko Ikeda Chagas¹, localizada no Jardim Guanembu, periferia de São Paulo, no período de setembro de 2023 a dezembro de 2024. Para isso, inicio resgatando a adolescente que fui. Considero importante fazer esse percurso, pois na minha visão, essas vivências que se tornaram memórias justificam muita coisa em mim, principalmente as escolhas profissionais e acadêmicas.

1.1 O INÍCIO

Vou detalhar mais adiante esses caminhos de trabalho e pesquisa, porém já evidencio que minha postura docente com os jovens sempre foi de alteridade, como se eu quisesse dialogar com aquela Camila do passado que não teve muitas oportunidades em termos de educação na infância e na adolescência e que pouco conversava com os seus professores. Na verdade, naquele período, me invadia um sentimento de inadequação, mas trago uma lembrança recorrente - que posso arriscar dizer ter se tratado de uma experiência estética (Dewey, 2010): o impacto de conhecer, nas aulas de Português da professora Tereza, a personagem Macabéa, do livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. A experiência aconteceu no Ensino Médio, entre 1999 e 2001, na Escola Estadual Adolfo Casais Monteiro, na zona sul de São Paulo. Na época (acho que na 2ª série do Ensino Médio), a professora propôs um trabalho escrito por meio da análise do filme, *A Hora da Estrela* (1985), da cineasta Suzana Amaral, baseado no livro de Clarice.

¹ Por conta de uma divergência entre as autorizações de uso de voz e imagem, foi necessário anonimizar os estudantes e professores participantes. A ação se refere ao ECA Digital (Lei nº 15.211/2025) e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

A atriz Marcélia Cartaxo interpretou a protagonista que tanto me impressionou no audiovisual e recebeu, pela atuação, o prêmio Urso de Prata de melhor atriz no 36º Festival de Berlim, na Alemanha. A atriz teve a sensibilidade de dimensionar “a inocência pisada” e a “miséria anônima” de Macabéia, conforme as palavras de Clarice ditas durante uma entrevista concedida à TV Cultura em 1977.

Me lembro da sala de vídeo da escola, dos risos nervosos e um pouco de deboche da parte dos estudantes ao assistirem as situações enfrentadas por Macabéia em todo o filme. Os diálogos são marcantes, dimensionam a maneira como a personagem lida com a vida e seus relacionamentos. Há o ambicioso namorado Olímpico, além de sua colega Glória, uma figura que de certa forma representa o que Macabéia não conseguirá atingir: a beleza física e a desenvoltura. Durante o filme, nos deparamos com cenas como essa que descrevo abaixo:

Olímpico: Por que você não fala de você?
 Macabéia: Eu?
 Olímpico: Por que esse espanto? Gente fala de gente.
 Macabéia: Ah, mas eu não acho que sou muita gente.
 Olímpico: Se você não é gente, o que você é, então?
 Macabéia: É que eu ainda não estou acostumada.
 Olímpico: O quê? Não se acostumou com o quê?
 Macabéia: É que não sei explicar. Será que eu sou eu?
 (...)
 Olímpico: Você não tem vontade de nada?
 Macabéia: Sabe o que eu queria ser?
 Eu queria ser artista de cinema!
 (Amaral, 1985, 18 min 50 seg).

O desejo de ser artista não corresponde a sua vida, que segue sem qualquer novidade. Tinha “um corpo cariado”, em descrição presente no livro, marca da pobreza e da desigualdade de oportunidades. Viveria sua *hora da estrela*, após sair da consulta de uma cartomante, chamada Madame Carlota. Teria um futuro brilhante? Penso que devo deixar você, leitor que não leu ou assistiu ao filme, com a sensação de um final aberto², para ter a chance de mergulhar com intensidade na escrita ou na projeção cinematográfica da vida de Macabéia.

Retomando as aulas de Tereza, ao sairmos da Sala de Vídeo da escola, espaço no qual assistíamos os filmes atrelados aos conteúdos escolares, a professora passou na lousa algumas perguntas para interpretação e análise do filme. Reconheço que não tenho lembrança

² Recurso narrativo também usado no cinema para deixar o espectador imaginar o desfecho da história.

dos questionamentos, mas certamente Macabéa tinha atravessado meus pensamentos em uma experiência singular, daquelas que geram um “memorial duradouro” (Dewey, 2010).

Comparei a minha vida com a da personagem “[..] Tal é a minha aparência-mulher com ela. Repito, sou eu e são todos os meus” (Evaristo, 2023, p. 11). Extraí essa frase de um conto que só conheceria em 2024, escrito pela escritora Conceição Evaristo, *Macabéa, Flor de Mulungu*. Em uma proposta que faz parte de um projeto de reescrita, cada autor escolhe uma personagem para fazer uma releitura a partir do texto original. Evaristo escolhe Macabéa, e a metáfora com a flor de Mulungu, nos faz lembrar da árvore de aspecto seco e sem vida antes de sua floração.

Faz muito sentido trazer o olhar de Evaristo para a sensação daquele período da adolescência. Evaristo, em sua escrita, salva Macabéa, ou Béa (como a chama), do silêncio e da exclusão. Tudo o que eu desejava que acontecesse comigo durante o Ensino Médio.

1.2 CAMINHOS

*“ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão
de que viagem e viajante são apenas um”*

Marie-Christine Josso

(Experiências de Vida e Formação)

Do Ensino Médio encerrado em 2001 até o primeiro trabalho com carteira assinada, como telefonista terceirizada do Unibanco, banco depois incorporado pelo Itaú, foram dois anos. Em agosto de 2003 iniciava na agência localizada na região do Largo Treze, em Santo Amaro, uma rotina burocrática, mas que trazia uma certa estabilidade para uma vida financeira muito difícil.

Filha de uma dona de casa e de um comerciante, vi minha mãe cuidar sozinha de três filhos e batalhar para que pudéssemos concluir a Educação Básica. Se Macabéa sonhava em ser artista de cinema, eu também almejava o mundo do audiovisual. Sonhava em atuar atrás das câmeras, mais especificamente na produção ou edição de filmes.

Nada me atraía naquela rotina bancária. Então, em 2004, me matriculei no curso de graduação tecnólogo de Produção de Audiovisual. Era um curso de curta duração (dois anos), mas realizá-lo já significava romper um ciclo de falta de acesso à educação de qualidade

na minha família. Minha mãe não fez o ensino médio e meu pai foi alfabetizado na fase adulta quando chegou em São Paulo, vindo do interior da Bahia.

Na graduação comecei a imaginar mundos diferentes do que eu vivia. Dois anos passaram rápido, e por motivos financeiros, nunca arrisquei sair do trabalho para tentar trabalhar em produtoras de filmes ou emissoras de televisão. Minha alegria na época foi conseguir ter o registro profissional (DRT) de assistente de produção.

Finalizei o curso em 2006 e o “grande” acontecimento da minha vida profissional foi mudar o cargo de telefonista para Coordenadora de Autoatendimento, agora não mais terceirizada, mas contratada pelo Unibanco. Passava seis horas do meu dia tentando encontrar sentido em realizar tarefas burocráticas, que na minha visão, em nada exigiam da capacidade de imaginar e criar. Foi assim que, em meio ao tédio e o desejo de pedir demissão, navegando pela página do Programa de Voluntariado do Unibanco, me deparei com a proposta da empresa Junior Achievement em parceria com o Instituto Unibanco.

No site da instituição, ela é descrita como incentivadora de jovens pelo mundo. Com uma rede de voluntários grandiosa, trabalha com programas de capacitação, com grupos entre 15 e 24 anos, especialmente estudantes de escola pública. Vi que estavam em período de seleção de voluntários para realizar uma ação voltada ao mercado de trabalho com estudantes do ensino médio de uma escola estadual. Considerei que me voluntariar seria uma forma de trazer ânimo para as minhas atividades diárias. Entrei em contato e assim fui parar na E.E Profª Maria Petronila Limeira dos Milagres Monteiro, localizada em Santo Amaro, zona sul de São Paulo.

Nunca tinha vivenciado qualquer situação relacionada à educação e, acompanhada por Rita Lacerda, responsável na época pela implementação do projeto na escola, me vi diante de uma turma variada de estudantes do ensino médio. De alguma maneira, me senti acolhida pelos jovens e, em encontros semanais, conseguimos ter conversas sobre assuntos para além de mercado de trabalho: falamos sobre vida, relacionamento, futuro e afeto. Me lembro, por exemplo, de uma estudante falar do desejo acerca do reconhecimento da união homoafetiva no Brasil durante um uma proposta de realizar um mapa de vida e futuro.

Estabeleci naqueles encontros uma relação de horizontalidade que não se referia em instrumentalizar jovens com técnicas de trabalho - o desejo era que se percebessem potentes e capazes de realizar seus sonhos.

Os encontros semanais representaram um acolhimento à Camila adolescente, que almejava ter um bom trabalho e fazer faculdade de cinema, e à adulta daquele momento de 2007, que, de um lado, se sentia angustiada e, de outro, mirava novos cenários para a própria vida profissional.

Tomada por um sentimento de ter encontrado um significado para a minha rotina, assim como Béa, me “[...] fortalecia na certeza de que não estava sozinha” (Evaristo, 2023, p. 16). Então, resolvi desviar a rota do roteiro de encontros e inserir um sorteio. Adivinha? Comprei um exemplar de *A Hora da Estrela* e o sorteei na sala. Expliquei o quanto aquele texto significava para mim. A sorteada foi a jovem C., uma adolescente atenta e participativa no projeto.

Naquele dezembro de 2007, recebi a gratidão como resposta ao presente. C. me encaminhou uma mensagem de texto pelo celular, afirmando que o livro era mesmo tudo o que eu tinha narrado.

No ano seguinte, em 2008, motivada por essa experiência como voluntária, decidi ingressar na graduação de Licenciatura em Artes Visuais. A graduação em Artes Visuais apontava a esperança. Lembro aqui de Paulo Freire quando afirmou:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperança é ir atrás, esperança é construir, esperança é não desistir! Esperança é levar adiante, esperança é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, pp. 110-111).

Meu *esperançar* se deu no pedido para ser demitida do Unibanco. Eu tinha um plano. Eu precisava me desvincular de qualquer ideia de estabilidade, ainda que estabilidade fosse algo extremamente necessário para mim e para minha família. Estava tão certa de que era preciso ir embora, que comemorei o dia 01 de abril de 2008 como se fosse um renascimento. A minha demissão aconteceu neste dia. A trajetória seria intensa e difícil. Mas foi uma caminhada destemida, apesar de.

Nos anos de faculdade de 2008 a 2010, tive dificuldades para encontrar um trabalho fixo. Então, “me joguei” em tudo o que aparecia: fui voluntária na Fundação Dixtal, no *Programa 1 milhão de rodas de leitura*, proposta na qual voluntários medeiam rodas de leitura para estudantes de escolas públicas do Jardim São Luiz, zona sul de São Paulo, na Instituição Ahimsa (Associação Educacional Para Múltipla Deficiência), localizada na Vila

Mariana, fiz aulas de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na DERDIC (Divisão de Educação de Distúrbios da Comunicação), estagiei em um projeto para crianças e jovens com deficiência intelectual na ONG (Organização Não Governamental) Caminhando – Núcleo de Educação e Ação Social, também na zona sul, ministrei oficina de gravura na ONG O Visconde - SARP (Associação Amigos do Real Parque) e oficina de artes plásticas no Instituto Mensageiros, em um projeto que acontecia na área da churrasqueira do Corpo de Bombeiros, da Unidade Guarapiranga. Ainda, estagiei na Mostra de Artes do SESC, em 2010, atuando como monitora na unidade Interlagos.

Foram tempos de instabilidade e de muito aprendizado. Lidei com tantos cenários e pessoas diferentes que, aos poucos, fui me fortalecendo e encontrando a minha identidade profissional. Certamente, as aulas da graduação foram fundamentais neste fortalecimento. Estudei na Faculdade de Educação e Cultura Maria Montessori (FAMEC) e tive o privilégio de ter professores dedicados e que, anos mais tarde, eu reencontraria. O professor Eric Orloski participou da minha banca de qualificação do mestrado e a professora Rita Demarchi reencontrei no grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores, também conhecido como *Rodalíngua*, no Instituto de Artes da Unesp.

No início de 2010, ano que me formaria na faculdade, fui contratada como educadora social no projeto do Corpo de Bombeiros. Permaneceria por aproximadamente oito meses na função, pois ainda em 2010 prestei o concurso para ingressar como professora de artes na rede estadual de São Paulo. Descobriria, por acaso, que estava na lista dos 100 primeiros nomes que haviam passado no concurso. Entre a felicidade de um emprego garantido e a tristeza de deixar um projeto que eu adorava trabalhar, decidi me dedicar aos estudos e fazer o Curso de Formação para Professores, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Foram três meses recebendo uma bolsa de estudo correspondente a 75% do salário inicial para a jornada de 40 horas semanais de professor de educação básica de ciclo II. Durante as aulas (online e presenciais), conhecemos o currículo adotado pelo estado, assim como metodologias e o ambiente de trabalho de uma escola da rede estadual de SP. Para concluir o curso era obrigatório cumprir ao menos 75% das atividades propostas. Ao final de todo esse percurso, fizemos uma prova objetiva, na qual era preciso ser aprovado.

Nas primeiras aulas online, eu recorri ao Telecentro, espaço público e gratuito que oferece acesso a computadores e a internet. Com o dinheiro recebido da bolsa, eu comprei o meu primeiro notebook.

O curso se configurou como um espaço de bastante ampliação de repertório. Pela primeira vez, lia sobre *nutrição estética* e *vigília criativa*³, por exemplo. Realizei atividades práticas que depois serviriam de base para planejar aulas, como o trabalho *Entrevistas – da série Fotopoemação* (1981), de Anna Maria Maiolino.

Anteriormente a essa trajetória do Curso de Formação, tive o dia da escolha da escola em que gostaria de ingressar. Não fazia ideia de que era preciso listar previamente a(s) escola(s) de preferência. Contei com a gentileza de uma desconhecida que me emprestou a lista que havia preparado. Para minha total felicidade havia vaga na E.E Itiro Muto, minha escola dos anos iniciais do ensino fundamental. Estudei no Itiro Muto da 1ª a 5ª série (ainda era série), e fui muito feliz naquele espaço, apesar da rigidez dos professores e da equipe gestora.

Retornaria como professora de artes dos anos iniciais em março de 2011, momento de grande emoção para mim. Por alguns motivos, explico. Primeiro, por voltar a um lugar de memórias tão felizes. Depois, porque o ingresso na rede estadual envolveu exigir na justiça o meu direito de exercer o cargo de professora. Quando passei no concurso, ainda era estudante da graduação e para exercer a docência era preciso apresentar o certificado de conclusão do curso e o diploma. Solicitei uma prorrogação de prazo para a posse e, finalmente, iniciei minha jornada docente, após o uso de um recurso jurídico, o mandado de segurança, garantir que eu pudesse trabalhar como professora do estado.

³ A arte educadora Mirian Celeste Dias Ferreira Martins (2011, p. 313), no artigo *Arte, só na aula de arte?*, trata do termo *nutrição estética* da seguinte forma: “O termo *nutrição estética* apareceu em minha vida de professora na década de 1980, quando trabalhava com uma disciplina inventada pelo grupo de professores atuantes no curso de Educação Artística da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo: Integração das linguagens artísticas [...] O objetivo era provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos”. No Currículo Paulista - etapa Ensino Médio, publicado em 2020, o termo *vigília criativa* aparece no tópico que se refere aos objetos de conhecimento, que por sua vez contemplam um conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas com os jovens. No item *processo de criação* (SÃO PAULO, 2020, p. 56) o termo está acompanhado de uma ideia de se encontrar maneiras de se desenvolver um projeto artístico, no qual se possa “[...]fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador”.

Em 2011, fiz outro concurso: desta vez para a rede municipal de São Paulo. Passei na primeira chamada e ingressei em fevereiro de 2012, na Escola Municipal Marina Melander Coutinho, lecionando artes para os anos iniciais, finais e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Também passei a acumular os dois cargos - um na rede estadual, outro na rede municipal, realidade que durou até a metade de 2016, quando ingressei no mestrado no Instituto de Artes da Unesp.

Estar nestas escolas contornou o meu modo de pensar e agir como professora. Com cinco turmas no estado e aproximadamente 16 turmas na prefeitura, dialoguei, ri, me aborreci, dei bronca e me encantei na mesma intensidade. Ajudei a organizar projetos de debate com os jovens, sarau, oficinas e palestras, além das saídas culturais.

Fui delineando a Camila do passado: “Junto à Macabéa ouço e recupero peças de nossas histórias. Eu sei bem quem é a Flor de Mulungu. A moça é capaz de fingir de morta para enganar o coveiro” (Evaristo, 2023, p. 20). E, assim fui, hábil para saber chegar a minha hora, o momento que encontraria significado para a ideia de trabalho. Foi nesse encontro diário que se estreitaram laços com os jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Não deixo de gostar do trabalho com as crianças, mas é no caos juvenil que me identifico. Seguramos nas mãos uns dos outros e, sem medo do vínculo, nos permitimos criar coletivamente narrativas artísticas amparadas nas vidas destes adolescentes.

Trouxe para o encontro com os jovens toda a minha bagagem: minha adolescência, os lugares onde trabalhei, os aprendizados com os educandos, coordenadores e supervisores de projetos.

Segui arriscando novas conexões e, ao final de 2012, fiz uma prova para atuar no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos). Passei na prova e fiquei com a vaga para professora de artes da etapa de alfabetização e das etapas que correspondem aos anos finais do ensino fundamental. A localização da escola era bem distante da minha casa - na época, eu morava na região do Campo Limpo e a escola fica em frente ao terminal de ônibus da região do Varginha, extremo sul de São Paulo. Hoje, essa escola tem em seu nome uma homenagem à intelectual, professora e ativista, Lélia Gonzalez. É curioso ter ficado dois anos no CIEJA, uma vez que tinha muita proximidade com os estudantes do Marina Melander.

Penso, que naquele período, eu ainda não tinha dimensionado toda a potência do trabalho com os estudantes de 6º a 9º ano.

A vida no CIEJA era feliz e tranquila. Respeitada, recebia muitas demonstrações de afeto por parte dos estudantes. Permaneci por lá entre 2013 e início de 2015. Circulava por todas as turmas, e aos poucos, conquistava a confiança e a valorização para as aulas de arte. Lembro que a diretora do CIEJA, na época, me alertou para falta de interesse dos estudantes com os saberes artísticos. Na organização dos horários de aula, cada professor permanecia o tempo equivalente a três aulas com uma turma. Depois, essa turma era dispensada e o professor iniciava um novo turno, com uma nova turma.

Nos dias de aulas de arte, era comum ter muitas faltas, mas eu sabia que esse cenário mudaria. Após o primeiro semestre de 2013, eu já contava com a mesma quantidade de estudantes das demais disciplinas. Assim, testamos muitos formatos, desde o uso das tecnologias digitais disponíveis na época até a recriação performática de imagens da História da Arte.

No segundo semestre de 2014, fui inscrita pela escola no I Encontro de Formação de Professores, promovido pela SME (Secretaria Municipal de Educação), em parceria com o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores, do Instituto de Artes da Unesp, coordenado pela professora Luiza Christov.

Assumo que fui para os encontros pela insistência da coordenadora do CIEJA naquele período, a Keila Cristina, e do meu marido, Edgar. Acumular cargos e morar distante das escolas estava sendo muito cansativo, mas a ideia de uma formação para arte-educadores era algo que não tinha vivenciado desde o ingresso na rede municipal.

Particpei de dois sábados de encontros de uma maneira que nunca tinha experienciado como professora. No primeiro sábado, uma manhã de agosto de 2014, nos dividimos com mediadores. Fiquei na sala organizada por Giuliano Tierno. Abrimos uma roda e fomos instigados a pensar na seguinte frase: “Como acontece a aula de artes na sua escola?”. Esta proposta deu abertura para todo tipo de depoimento, entre alegrias e choro, entre o acolhimento e a denúncia das condições precárias de trabalho na rede municipal de São Paulo, tivemos a sensibilidade de Giuliano, conduzindo essa conversa com uma escuta atenta e gentil.

No encontro seguinte, também em um sábado, tivemos dois momentos: uma oficina e uma conversa sobre os apontamentos feitos pelos professores durante o primeiro

encontro. Eu escolhi participar da oficina do Carlos Eduardo Fernandes Junior, o Cadú, coordenador em uma escola da Prefeitura de São Paulo (Espaço de Bitita). Ele nos provocou a pensar cenários para a inserção da fotografia, do cinema e das tecnologias digitais em sala de aula e também nos contou de sua experiência no período em que era professor de artes, destacando o que realizou com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Me identifiquei bastante com o trabalho de Cadú, percebendo como possível trazer a minha primeira formação, em Produção de Audiovisual, para a sala de aula. Até então, eu arriscava em alguns momentos trabalhar a fotografia e fazer vídeos usando o *power point*, mas ainda não pensava que se referia a uma metodologia de ensino de arte, via mais como um gosto pessoal, que de vez em quando eu trazia para os estudantes.

No segundo momento do dia, Luiza conversou com todos os professores participantes, o que representou um *momento-charneira*⁴ na minha vida. Ouvir a Luiza me fez ter a certeza de que queria estar por perto. Me lembrei do professor Amaury, que durante uma aula de História da Arte, na graduação de Artes Visuais, falou do Instituto de Artes como lugar para continuarmos os estudos. O ano era 2009, não fazia ideia de como conseguiria ingressar no IA, mas comecei ali a nutrir o sonho de estar neste espaço de arte e educação. Então, em 2014, após os encontros narrados, tive a minha grande chance.

Recebi um e-mail em outubro de 2014, referindo-se à possibilidade de participar de um grupo de pesquisa formado por professores da rede municipal de ensino e liderado pela Luiza, no Instituto de Artes. Assim que liberaram as inscrições, devo ter sido uma das primeiras a me inscrever.

Ainda em 2014, comecei a participar dos encontros, uma vez ao mês, do grupo intitulado como *Vozes*. Ali, iniciou o sonho do mestrado. Ao mesmo tempo, precisei decidir entre permanecer no CIEJA e retornar para EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). No CIEJA, não houve a possibilidade de reorganizar os meus horários para que eu pudesse participar do grupo de pesquisa. Então, decidi retornar à EMEF Prof.^a Marina Melander Coutinho.

⁴ Marie-Christine Josso (2004, p. 64) explicita em nota de rodapé no livro *Experiências de Vida e Formação*: “Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas de vida”.

Assim, em fevereiro de 2015, voltei a dar aulas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Vivi duas realidades bem distintas neste espaço: pela manhã, três turmas de 8º ano extremamente desafiadoras, com estudantes barulhentos, que não acatavam qualquer comando que remetesse à ideia de ordem ou disciplina. Já no período da tarde, quatro turmas de 9º, bem silenciosas, mas que não se conectavam aos conteúdos de arte que eu havia selecionado.

Logo, nos primeiros meses de retorno, tive vontade de desaparecer da escola e retornar ao CIEJA. Não conseguia encontrar aquela professora de diálogo fluído com os jovens. Assumi, por alguns meses, o lugar da professora palestrante, com conteúdos decorados e tentativas de enquadrar corpos que ultrapassavam as paredes escolares. Também fingia não me importar com o silêncio apático dos 9ºs anos. Não aguentei, quase adoeci.

O corpo *gritou*.

Sempre que fico inquieta, começo a investigar o espaço em que estou. Assim, me aproximei da professora de História, Win Eufrazio, e começamos a desenvolver projetos com as turmas do ciclo autoral. De acordo com texto no site da Secretaria Municipal de Educação (SME):

O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores de tal modo que possam compreender melhor, a realidade na qual estão inseridos (São Paulo, s.d., s.p.).

Nesse período, participar do grupo de pesquisa foi um alívio. Na troca com a Luiza e os demais professores, me nutri do encantamento, sem romantizar as precariedades, tão necessário para o mover-se adiante na educação.

Conversei abertamente com as turmas de 8º ano sobre a minha dificuldade em encontrar uma metodologia de trabalho com os grupos. A resposta foi gentil e, mesmo sem verbalizar, me mostraram que o caminho era a invenção. Esqueci o planejamento prévio daquele ano e começamos a trabalhar na articulação do meu repertório e das vivências pessoais e coletivas dos estudantes. Com os 9º anos, achei que deveria surpreendê-los, tirá-los das cadeiras. Fiz um convite para uma visita ao MIS (Museu da Imagem e do Som), a fim de participar com os estudantes da exposição *O Mundo Revelado de Vivian Maier* (2015). A escolha pelo MIS se deu por ser um desejo antigo de visitar o espaço e, como sempre me

interessei por cinema e fotografia, apostei que aquela seria a oportunidade perfeita. Tinha pesquisado sobre as exposições em exibição no MIS e a de Vivian Maier me interessou por sua biografia. Não conhecia pessoalmente a instituição e pouco sabia do trabalho de Vivian Maier, mas naquele momento menti, disse aos estudantes que o trabalho da fotógrafa era ótimo e que o MIS era um espaço incrível.

Consegui lotar um ônibus com quase 50 lugares e assim, em 28/05/2015, seguimos para a exposição. O encantamento com a vida e obra da norte-americana Vivian Maier, fotógrafa e babá, que teve a sua obra revelada após a sua morte, em 2009, nos proporcionou uma experiência significativa e estética. Como afirma John Dewey (2010, p. 111) no texto *Ter uma experiência*: “em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. [...] Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*”.

A exposição apresentou 107 fotografias e nove filmes super-8 mm⁵, além dos documentários *Who Took Nanny's Pictures?* (Quem tirou fotos da babá?) e *Finding Vivian Maier* (A fotografia oculta de Vivian Maier), esse último, dirigido por John Maloof, historiador responsável por popularizar o material de Maier, produzido entre os anos 1950 e 1980.

Ainda havia um espaço dedicado à propaganda publicitária voltada às mulheres, com o recorte para o período que Vivian Maier atuou como fotógrafa. Esse olhar para a figura feminina na publicidade, seria tema de debate na sala de aula.

Permanecemos no MIS por pouco mais de uma hora. Depois desta experiência, o retorno à escola significaria romper com a aula centralizada no *mestre explicador*, modelo que Jacques Rancière descreve e critica ao narrar a jornada do professor Joseph Jacotot⁶ no livro *O Mestre Ignorante* (2002). E como seria esse modelo de mestre de que eu procurava me afastar? Para Rancière (2002), o *mestre explicador* se contrapõe a um processo significativo no percurso de aprendizagem. Seria, então, o explicador, aquele que não crê em um caminho construído no coletivo, na parceria de quem faz a viagem do conhecimento junto com o grupo

⁵ Formato de película cinematográfica lançada pela empresa Kodak em 1965.

⁶ Jacques Rancière narra a experiência do professor francês Joseph Jacotot (1770-1840), que foi convidado a ensinar língua e literatura a jovens estudantes, em uma condição curiosa: nem os estudantes dominavam o francês, nem o professor dominava o holandês, idioma dos estudantes. Recorreu à edição bilingue (holandês e francês) do *Telêmaco de Fénelon*. Com o auxílio de um intérprete, obteve como resultado um processo de autoaprendizagem deste grupo de estudantes.

de estudantes. Ressalto que Rancière afirma ser, de qualquer maneira, indispensável a presença do mestre como alguém que renova no outro o desejo por aprender.

Além de debater, fizemos muitas experimentações. Os estudantes escolheram um enquadramento e um tema para retratar com a fotografia sua relação com o espaço escolar, fizeram um comercial de até 30 segundos, abordando produtos conhecidos ou fictícios, um curta-metragem amador, com temáticas diversas e um projeto de documentário que não deu tempo de finalizar. Todo o material foi exibido na Mostra Cultural da escola em 2015. Ainda, tivemos fôlego para, em dezembro do mesmo ano, participar de uma visita mediada à ETEC (Escola Técnica Estadual) Jornalista Roberto Marinho. Por fim, fui uma das escolhidas como paraninfa das turmas de 9º ano na formatura de 2015.

O ano de 2016 chegava com grandes possibilidades, pois eu havia passado no processo seletivo para ingresso no Mestrado Acadêmico, sob a orientação de Luiza. Eu não tinha exatamente uma pergunta para o projeto de pesquisa, mas uma frase, que ouvi em algum encontro do grupo *Vozes*, algo como “toda experiência de conhecimento é uma experiência estética”. Com um percurso acadêmico tímido até aquele momento, eu propus inicialmente investigar como as aulas de arte tinham o potencial de unir o cognitivo, o emocional e o prático, naquilo que é nomeado como “experiência estética” (Dewey, 2010).

Frequentar as disciplinas da pós-graduação e conhecer novos colegas me trouxe um olhar muito mais amplo para o meu trabalho em sala de aula e, assim, acolhi, em meu planejamento de trabalho, o audiovisual em toda a sua potencialidade (cinema e rede cibernética) com os jovens estudantes da prefeitura de São Paulo. Percorri dois anos de vivências com a pluralidade de discursos e repertórios juvenis. Fui a congressos, simpósios, escrevi artigos e exercitei muitas possibilidades de pensar o discurso da universidade ao encontro dos saberes compartilhados na escola. Os estudantes me ofertaram aprender a manusear aplicativos de edição, enquanto, do meu lado, os levei a interpretar pinturas, vídeos, séries, filmes e performances com o intuito de intercambiar essas experiências, buscando entender a arte como elemento da vida. Em 2018, apresentei a dissertação *Cultura digital e a experiência estética na educação básica*, exaltando a presença destes jovens como construtores de seu próprio percurso de aprendizagem, amparados na figura do mestre (eu) e nas ferramentas digitais.

A partir da dissertação, entendi que o aprofundamento das poéticas de aprendizagem em arte poderia ser um caminho a ser analisado no doutorado. Estava inspirada,

sobretudo, pelo trabalho desenvolvido com pesquisa e performances, que mais tarde resultou na premiação Educador Nota Dez, no ano de 2020. O prêmio, criado em 1998, reconhece o trabalho de professores e gestores do Brasil inteiro com relação à Educação Básica. Na atualidade, o prêmio se divide nas categorias Sustentabilidade, Direitos Humanos e Inovação e Tecnologia.

O ano letivo de 2019 serviu como experimentação para aprofundar práticas de estudo em arte, tendo em vista a área do conhecimento como possibilidade de encontro de saberes entre os campos de aprendizagens.

Dava como certo que meu vínculo com os estudantes deveria enlaçar com as propostas artísticas e configurar em uma perspectiva de projeto para a tese. Porém, nos mistérios que cercam as escolhas da vida, me vi em retorno presencial de aulas no ano de 2021, no pós-pandemia de COVID-19 e voltando de uma licença maternidade, questionando minha continuidade como professora de arte na educação básica.

Aparentemente, nada de especial havia acontecido, apenas uma inquietação pessoal em levar o discurso e a prática para outros espaços. Porém, ainda mantive o projeto de investigar a abordagem em arte com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ingressei no doutorado no início de 2022, novamente com a orientação de Luiza.

Como escreveu o poeta Manoel de Barros (1993) em *Os deslimites das palavras*, “ando muito completo de vazios”, e nesta urgência em preenchê-los, decidi, no primeiro semestre de 2022, exonerar o meu cargo de professora de arte na Prefeitura de São Paulo. Neste momento, encontrei conforto no acolhimento de Luiza e logo teria a oportunidade de lecionar, por meio de um incentivo ao pós-graduando, aulas das disciplinas obrigatórias Metodologia de Pesquisa e Metodologia de Pesquisa II, e da optativa Processos Criativos e Pedagógicos na Educação Básica, para o Bacharelado de Artes Cênicas e Licenciatura de Arte e Teatro, no Instituto de Artes. Certamente, essa oportunidade criou encontros fundamentais para os meus estudos.

Abordar esse trajeto no IA por dois anos e três meses certamente abriria aqui uma outra possibilidade de pesquisa, porém acho fundamental pontuar o tamanho da importância de estar à frente do processo formativo de pessoas tão inspiradoras. Ainda conversaremos nesta tese sobre as inspirações deste período.

Em paralelo ao trabalho docente no IA, frequentei disciplinas do Programa de Pós-Graduação que ajudaram a delinear novos percursos de pesquisa. Progressivamente, entre 2022 e 2023, questioneei a pertinência de permanecer com as mesmas perguntas que me levaram a entrar no doutorado. Em reunião com Luiza, coincidentemente depois de fazer uma apresentação para a disciplina “Seminários de Pesquisa”, fui provocada a pensar sobre direcionar o meu olhar para a luta pela permanência do ensino de arte no contexto do Novo Ensino Médio, entendendo o diálogo com os jovens como primordial neste processo. Imediatamente aceitei o desafio, embora minhas experiências com essa etapa de ensino tenham apenas acontecido no voluntariado em 2007 e depois lecionando durante o ano de 2011 em uma escola particular, para duas turmas da 1ª série e uma da 2ª série.

Com a mudança de foco, precisava compreender qual seria o meu novo ponto de partida. Sabia, por exemplo, que seria importante entrar em uma escola e observar as aulas de arte. Outro elemento fundamental envolveria encontrar um meio de estabelecer vínculo com os estudantes para extrair suas reflexões acerca da arte e da vida. Por um certo período, o projeto ficou sem título à espera do meu despertar para o que passa, acontece e toca (Larrosa, 2002).

Como uma *arte-buscadora*⁷, me propus encarar esta nova situação de pesquisa: estar diante de jovens que não eram “meus” estudantes, analisando as conexões entre arte, vida e currículo. Em setembro de 2023, após minha presença ser recusada em duas escolas estaduais, sob alegação de já ter muitos estagiários no espaço, fui acolhida na E.E Clarice Seiko Ikeda Chagas, pela vice-diretora Eliane Alves de Souza, e passei a frequentar o espaço semanalmente, às segundas, no período da tarde, acompanhando o professor de artes J.M Filho, 57 anos, em aulas da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. Em 2024, segui o percurso, desta vez, com a professora C. Silva Lopes, 49 anos, também arte-educadora, em aulas com a 2ª série.

Inicialmente, previa ficar seis meses na escola, entrevistar professores e estudantes e compreender como esse material iria dialogar com o interesse de pesquisa. Mas, na travessia, teci relações muito mais significativas do que um jogo de perguntas e respostas. Assim, permaneci frequentando a escola por mais de um ano.

⁷ Termo usado pela estudante Sara Guimarães da Silva, durante proposta de escrita para a disciplina Metodologia de Pesquisa, no Instituto de Artes – Unesp, em 2022.

Por lá, me reconectei com a educação básica, me inquietei com as indagações dos jovens, organizei palestra, visitei o Museu Afro, “me convidei” para participar de uma *gira*⁸ em um terreiro de candomblé e fiz amizades. Ana Mae Barbosa (2002), reconhecida como uma das maiores referências no campo da arte-educação, articulada aos pensamentos de Dewey, diria que a experiência consumatória ilumina o percurso, sendo pervasiva, representando muito mais do que o estágio final de um acontecimento. Luiza e Arthur Iraçu diriam que é preciso “[...] estar a caminho, no caminho... à mercê de um devir, de uma imanência, do imponderável” e eu digo que busquei, em outras vozes, entrelaçar a minha própria voz a outras singularidades” (Christov; Fuscaldo, 2024, p. 25).

⁸ Ritual da Umbanda para celebração espiritual com intuito de conexão, cura e aprendizado. Ressalto que o Ilê visitado é uma casa de Candomblé, porém no dia mencionado na pesquisa acontecia uma noite de ciganos relacionado à Umbanda.

2 O ENCONTRO COM A PESQUISA E A METODOLOGIA

“Repetir, repetir - até ficar diferente”

Manoel de Barros

Compreender a questão que norteia a minha pesquisa demandou um tempo de distanciamento do texto da tese e das experiências vividas na E.E Clarice Seiko. Também me fez retomar leituras, me aproximar de outras, e essencialmente, *aprender a ouvir* (Hissa, 2013, p. 17). Voltei a ter a companhia do livro *Entrenotas – Compreensões de pesquisa*, de Cássio E. Viana Hissa. Conheci esse livro durante a disciplina da pós-graduação *Tópicos especiais: encontros entre arte e educação - confluência de corpos*, com Carmina Mendes André, no segundo semestre de 2022. A professora apresentou o livro durante uma aula e eu passei a usá-lo no trabalho com os estudantes enquanto lecionei Metodologia de Pesquisa no IA.

Mais tarde, revisitando o meu texto, relendo as anotações feitas durante a banca de qualificação e conversando com a Luiza, compreendi que muitos caminhos foram traçados desde 2022 e o ingresso no doutorado, porém vou destacar aqui alguns elementos que foram essenciais neste percurso.

2.1 MINHA PESQUISA É...

Primeiro: “aprende-se, ao fazer, com o outro” (Hissa, 2013, p. 17). Neste sentido, posso dizer que as reflexões provocadas pela professora Rejane Coutinho durante a disciplina *História do ensino de arte no Brasil: leituras decoloniais*, no primeiro semestre de 2023, foram essenciais para compreender o histórico do Ensino Médio no Brasil e ter a certeza de que era preciso estar perto dos jovens. No decorrer das aulas, por meio da proposta de um seminário, apresentei meu interesse de pesquisa para o coletivo pela primeira vez. Nesta apresentação, que por sugestão de Rejane ganhou o título de *Ensino Médio: uma perspectiva histórica*, analisei as mudanças deste ciclo de ensino, entendendo a quem o Ensino Médio serviu historicamente, até chegarmos na atualidade. Aproveitei para coletar depoimentos de jovens matriculados no Ensino Médio a fim de dialogar com as vozes que ocupam as salas de aula da educação pública de São Paulo.

A escolha dos estudantes para estes depoimentos se deu por já ter tido contato com esses jovens durante o Ensino Fundamental e assim a aproximação ser mais fluída. Na apresentação, mescliei a cronologia de acontecimentos com a realidade dessa etapa na educação brasileira, com depoimentos, no formato de texto e áudio, dos estudantes entre a 1ª e 3ª série do Ensino Médio. Constatei que as realidades de ensino de arte são configuradas a partir da organização de cada escola, mas que há uma coisa em comum entre os jovens: a presença das memórias de nossos encontros nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, são unânimes em reconhecer a arte como fundamental para a construção da subjetividade e como influência para as escolhas acadêmicas e profissionais no futuro. Utilizei, ainda como amparo para a apresentação, recortes de um artigo escrito por Ana Mae Barbosa, em 2017, intitulado *O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil*.

Segundo elemento:

Pesquisas feitas com as comunidades, com os sujeitos do mundo, adquirem relevância científica e, principalmente, social. O poder de julgar ou decidir após conhecer é ampliado, pela ciência, a partir do instante que se produz conhecimento com os sujeitos do mundo (Hissa, 2013, p. 140).

Era preciso estar na escola. Minha dúvida era: em mais de uma escola? Ou seja: deveria dialogar com muitas pessoas de diferentes contextos ou focar nas diversidades de uma escola?

Quando passei a frequentar o Clarice Seiko, e a compreender as várias perspectivas apresentadas em um mesmo espaço, tive a certeza de que devia explorar aquele território e as narrativas de quem frequenta o Ensino Médio da escola mencionada. É preciso estabelecer confiança para a fala e a escuta, e estar no mesmo lugar me garantiu esse compartilhamento de mundos existentes nos professores e nos jovens.

Ainda, outro elemento fundamental para a pergunta da pesquisa é: sempre houve a vontade de que as escolhas das palavras neste texto anunciassem quem sou eu e como percebo o ensino de arte no Ensino Médio, influenciada pela história, o currículo vigente, a ação do professor e os repertórios dos estudantes. Dessa forma, com Hissa, constato:

Existem momentos em que o sujeito necessita revisitar suas leituras, de modo a refazer rotas. Rer ler ou reinterpretar a partir do que já se criou: exercício muitas vezes importante e que permite, pedagogicamente, ampliar a crítica ou aperfeiçoá-la sob as referências de novas experimentações, vivências, diálogos, leituras de todos os tipos (Hissa, 2013, p. 172).

Assim, passei a revisitar as minhas memórias de vida e de formação, com o intuito de me perguntar quais “[...] experiências de vida o autor considera ter deixado uma marca formadora”, como Marie-Christine Josso (2004, p. 64) aponta no livro *Experiências de Vida e Formação*, e a partir delas dialogar com os estudantes e educadores. Foi fundamental o resgate do meu percurso de formação na educação, além das relações estabelecidas com os estudantes e professores ao longo da jornada docente e do período de estudo de campo, o que evidencia “o lugar do outro como revelador de mim mesmo” (Josso, 2004, p. 61).

Sublinhados estes três elementos essenciais, observo que minha pesquisa traz uma abordagem do percurso histórico do Ensino Médio, com ênfase no ensino de arte. Como recorte, escolho analisar o Currículo Paulista, em consonância com as experiências de professores e jovens estudantes com o chamado Novo Ensino Médio, na Escola Estadual Clarice Seiko Ikeda Chagas, localizada no Jardim Guanembu, na zona sul de São Paulo. Sou guiada pelo propósito de imbricar, na pesquisa, as vivências dos envolvidos (estudantes, docentes e eu), tornando assim a análise mais reflexiva, capaz de propor contribuições tanto para a prática docente, quanto para o debate de políticas educacionais referentes ao Ensino Médio.

2.2 BIOGRAFEMÁTICA: O MÉTODO

O método sempre foi um mistério para mim. Durante um período do trajeto da tese, pensar em como coletar os dados de uma pesquisa me causava a impressão de ser uma maneira de limitar um pouco o trabalho de análise, no qual considero a intuição tão pertinente quanto o conceito que se encontra para dimensionar a experiência.

No caso deste estudo, os meios nos quais se relacionam escrever, aprofundar o referencial teórico, o olhar para o ambiente e para as pessoas que dialogaram comigo, são entendidos, conforme Sílvio Zamboni (2012, p. 55) exemplifica, quando trata de métodos de observação no estudo em artes: “[...] ir além, é captar estruturas, é interpretar o que foi observado”. Assim, tal observação se deu de maneira gradativa e participativa, com o propósito de escuta e de reinvenção, uma vez que já existia o desejo de ofertar às pessoas envolvidas na pesquisa mais do que resultados fixos: conexões genuínas.

Nesse caminho, um acontecimento foi determinante para o processo. Ao apresentar, no segundo semestre de 2024, o percurso do estudo para os amigos do Grupo de Pesquisa Arte e Formação de Professores, a querida colega Milca Ceccon provocou em forma

de pergunta: o que eu pretendia fazer com os meus registros e observações até aquele momento? Eu não soube responder de imediato, pois tinha vivenciado tantos trajetos com os estudantes que via muitas possibilidades de confluências.

Desse modo, elenquei o material do período do estudo de campo e passei a me perguntar como converter essas aprendizagens em potência de investigação da tese. Em acordo com esses apontamentos, busquei meus registros fotográficos e audiovisuais do período em que estive no Clarice Seiko, para pensar como transbordar essas imagens estáticas e em movimento, estruturando a metodologia da pesquisa, de maneira inventiva, sem perder de vista a questão norteadora, ou seja, as experiências de jovens e professores no contexto de ensino de arte paulista, na etapa do ensino médio.

Aqui, cheguei a uma ideia de metodologia que retoma a minha primeira formação, em Produção de Audiovisual: utilizar o material captado durante 2023 e 2024 como um minidocumentário, ou ainda, apostar no formato de pequenas cenas, contornando os disparadores desta tese.

Já tinha um começo.

Entre os cenários que se delineiam no imaginário, decidi investir na combinação da imagem e da palavra. Não há como dispensar aquilo que fora registrado pelo audiovisual e nem na grafia destes encontros. Comecei a sentir que podia ser capaz de responder à pergunta da Milca também por meio da metodologia escolhida. Para isso, cheguei a uma ideia de articulação das narrações, entrevistas, encontros escolares e extraescolares gravados por mim que entrelaçam essa pesquisa, convertidos em textos, vídeos e ilustrações dedicadas a essas pessoas, como um anúncio de novos tempos para a arte-educação.

Feita essa apresentação, tive finalmente o encontro com o método biografemático e a noção de biografema, divulgada pelo escritor e filósofo francês Roland Barthes (1915-1980). Em textos como o de *Sade, Fourier e Loyola*, Barthes traz uma percepção com relação ao autor, sendo a pessoa que não ocupa o lugar histórico, mas representa um fragmento que resiste coexistindo com o outro. Ou como está desenvolvido no prefácio: “[...] quando o texto literário (o Livro) transmigra para dentro de nossa vida, quando outra escritura (a escritura do Outro) chega a escrever fragmentos da nossa própria continuidade” (Barthes, 2005, p. XIV-XV). De uma maneira mais evidente, a biografemática está além de uma biografia

convencional e linear, atuando nos fragmentos e pormenores, muitas vezes tidos como insignificantes na vida do sujeito.

É preciso resgatar que mirei em alguma medida o meu trajeto acadêmico à pesquisa de Josso (2004) e sua abordagem para a narração de experiências de vida como impulsionadoras da formação e transformação do sujeito. Embora a biografemática não se relacione diretamente com a obra de Josso, sinto poder articular “[...] à experiência biográfica sensível, encarnada” (Josso, 2012, p. 19) a uma metodologia que se propõe a fabular uma vida.

Superando a ideia de escrita do que foi vivido concretamente, de maneira tradicional e linear, convoco a ampliação do olhar, em acordo com Barthes, em *Da obra ao texto* (2004), presente na coletânea de ensaios *O Rumor da língua*, para uma escrita-corpo, extravasando a grafia do que foi vivido. Trata-se de um convite a desdobrar-se em cenários nos quais se inscreve uma vida que “já não é a origem de suas fábulas, mas uma fábula concorrente com a sua obra” (Barthes, 2004, p. 60). Desse modo, Barthes explica que o autor renova a sua narrativa em termos autobiográficos e posso, enfim, definir o biografema como:

[...] se fosse escritor, e morto, como gostaria que a minha vida se reduzisse, pelos cuidados de um amigável e desvolto biógrafo, a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: “biografemas”, em que a distinção e a mobilidade poderiam deambular fora de qualquer destino e virem contagiar, como átomos voluptuosos, algum corpo futuro, destinado à mesma dispersão! (Barthes, 2004, p. 14).

Nas fendas das lembranças que não se comportam de maneira encadeada e cronológica, temos traços biográficos e autobiográficos registrados em nossa memória tal qual fotografias, em um intercâmbio entre o intitulado real e a ficção.

Conforme avanço no estudo, o método encontra contornos para além de Barthes. Textos como o da professora brasileira Sandra Mara Corazza (1950-2021), *Discurso do Método Biografemático*, presente no livro organizado por ela *Biografemática na Educação: Vidarbos* (2015), ajudam a detalhar que vida e obra, em uma perspectiva biografemática, são compostas por uma ideia que ultrapassa o herói da biografia, o mestre imortal ou a autoajuda, servindo como modelo de vida a ser seguido (Corazza, 2015). Neste caso, ninguém melhor do que a autora para exemplificar essa ideia de vida e obra em consonância, uma derivada da outra:

Para pôr vida na obra, implica atos de mutação, que se engajam no disfarce e no mascaramento. Ao despersonalizar o sujeito que vive e escreve, realiza escrita de

vida. Cria o narrador da obra, ao fragmentar o autor da vida. Invento o autor da vida, ao pulverizar o narrador da obra (Corazza, 2015, p. 26).

Ainda digo que sob a orientação de um método biografemático, a ideia de *Vidarbos* (vida+obra) é a proposição de “Viver como quem escreve” (Corazza, 2015, p. 11), ou ainda, uma biografia/antibiografia, pois escapa entre as verdades cronológicas, coloca-se também no campo da fantasia e do mistério. É ainda, norteadada pelo amor, aproximando-se do ato de um sentimento genuíno, ou seja, dizer daqueles que amamos, na busca do bem-viver, sem necessariamente esperar algo em troca.

Dada essa caminhada, sinto-me convocada à composição das reminiscências dos encontros com os estudantes e professores, uma proposta no rastro das linguagens artísticas, que dê conta de enlaçar as minhas impressões, ao mesmo tempo que me deixo nutrir pelo que vivenciei no gesto, na fala, na escrita, por fim, em todo o tipo de registro mobilizado pelo estudo.

3 HISTÓRIA, ARTE E CURRÍCULO

*“Não é fácil configurar uma roupa para quem não para de se mexer
e muda de forma e lugar constantemente”*
Imanol Aguirre

Me aproprio do título dado pela professora Rejane para a minha apresentação em 2023, a fim de narrar a quem interessava formar pessoas em nível secundário⁹ no Brasil e as transformações ocorridas ao longo do tempo.

3.1 ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O que se sabe é que a ideia de escola perpassava questões que extrapolavam o âmbito da sala de aula, conforme afirma Nadia Gaiofatto Gonçalves (2005). Era usada como ferramenta de poder dos grupos dominantes, sendo possível apenas membros de famílias aristocráticas terem esse direito. Assim, os jesuítas ofertavam cursos em nível secundário que eram chamados de curso de Letras, Filosofia e Ciências.

Vale ressaltar que com a expulsão dos jesuítas em 1759¹⁰, os estabelecimentos de ensino que seriam equivalentes ao ensino médio, deixaram de existir, e consequentemente, os filhos da elite deixaram de ser atendidos no que tange a educação. Esse cenário ganha novos ares com a chegada da família real Portuguesa ao Brasil, em 1808, quando novamente, há a preocupação com a formação daqueles que possuíam dinheiro e podiam garantir o acesso aos estudos, sendo os responsáveis por dominar o território brasileiro.

Aqui, abre-se um espaço para abordar a Missão Francesa, que chegaria ao Brasil em 1816, sob a supervisão do pintor Jacques Louis David, com membros do Instituto da França, aberto em 1795, em substituição às academias de arte, extintas pela Revolução Francesa. Neste sentido, a escola francesa trouxe ao Brasil a mesma metodologia da École des

⁹ Conforme a definição de Geraldo Bastos Silva, no livro *Educação secundária: perspectiva histórica e teórica*, (1969, p.19), o ensino secundário no Brasil do século XIX “[...] designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário”.

¹⁰ Os jesuítas foram expulsos do Brasil por ordem de Marquês de Pombal (1699-1792), em uma combinação de fatores políticos, econômicos e religiosos.

Beaux-Arts, adotando um estilo Neoclássico, considerado na época uma arte de vanguarda (Barbosa; Coutinho, 2011). Para Joachim Le Breton, chefe da Missão Francesa, existia um objetivo mais popular de ensino, se comparado ao Instituto de França, local onde lecionava, com relação à Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada em 1816, por D. João VI. Tal projeto, seguia os moldes de ensino francês, relacionando atividades artísticas e ofícios mecânicos, empregados por Jean-Jacques Bachelier.

Assim, Le Breton, projetou aproximar as belas artes e as indústrias, entretanto, quando posta em prática, em 1826, com o nome de Escola Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, o que se viu e praticou, foi uma atuação em termos de educação, privilegiando a elite que se formava no país, dificultando, desse modo, o acesso à arte para a maior parte da população. Vale lembrar, que a Academia Imperial de Belas Artes, foi em parte, usada no ensino secundário, destinado para meninos e meninas, servindo a cópia de retratos de pessoas consideradas importantes, santos e paisagens europeias (Barbosa; Coutinho, 2011).

Outros acontecimentos foram trazendo transformações políticas, sociais e educacionais, como por exemplo, o período após a Independência do Brasil, onde temos em 1834, o Ato Adicional, um M que trouxe uma vasta discussão com relação ao poder de legislar acerca da educação, dando as províncias o direito de fazer a sua regulamentação, assim como, ter os seus próprios estabelecimentos para promovê-la. Diante deste contexto, começam a surgir estabelecimentos de ensino, como o Colégio de Pedro II em 1837, no qual tinha em sua estrutura a possibilidade de se formar como Bacharel em Letras e o direito de ingresso no ensino superior. Vale lembrar, que para acessar o nível superior naquela época, era preciso uma idade mínima e à aprovação de exame exigido para tal.

A realidade com relação ao Ato Adicional de 1834 e posteriormente a Constituição de 1891, revelava que ao mesmo tempo que descentralizava o ensino, não se oferecia condições adequadas para uma rede organizada de escolas, contribuindo desta maneira, para o descaso com o ensino público, ficando a cargo da iniciativa privada essa estruturação.

É preciso considerar com relação ao ensino de arte, que a partir de 1870, reivindicou-se a ideia de uma educação popular para o trabalho, com a inserção do desenho industrial na escola, o que na atualidade chamamos de design. A proposta era que os estudantes do ensino primário e secundário tivessem acesso ao conhecimento técnico do desenho, para posteriormente produzir de maneira inventiva. Embora essa inserção possa ser

vista como um pequeno avanço, o ensino de desenho ainda estava essencialmente ligado ao trabalho industrial (Barbosa; Coutinho, 2011).

Certamente, é possível constatar um descaso histórico na formação educacional dos jovens brasileiros. Temos por muito tempo como principal função do ensino secundário a preparação do sujeito para o ingresso no ensino superior, isso sem atender as camadas populares da sociedade. Por outro lado, como os acontecimentos históricos não são lineares, é necessário narrar as tensões sociais e políticas reverberando na educação. Em 1855, o pintor e escritor, Manuel de Araújo Porto Alegre, tentou aproximar a população da elitista Academia Imperial das Belas Artes, porém a permanência dos mesmos métodos que mantinham a elite na Academia, tornou a ideia pouco efetiva, com baixa adesão, assim como, a procura quase nula pelo curso noturno de artesão datado de 1860.

Importante ressaltar que no ano de 1856, temos a criação do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro. No ano de 1873, a inauguração em São Paulo do Liceu visando ofertar a jovens trabalhadores, ofícios manuais e técnicos, exercendo papel crucial durante o processo de industrialização paulistana. Na atualidade, o Liceu localizado em São Paulo, oferta o Ensino Médio e o Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Em 1870, criou-se o Partido Republicano, fazendo críticas severas ao sistema educacional. Em acordo com esse pensamento, os abolicionistas, discursavam sobre temas como educação para toda a população, inserindo as pessoas escravizadas, com frequência invisibilizadas e até mesmo impedidas de terem acesso ao ensino. Houve nesse período, uma mobilização de intelectuais e políticos em torno dos pressupostos educacionais do inglês Walter Smith. O educador, pensava em popularizar o ensino de arte, por meio do ensino de desenho preparatório para o design, seguindo esse modelo na orientação de seu trabalho em Massachusetts (EUA).

A influência de Smith no ensino daquele momento era tão importante que suas ideias são subscritas no documento intitulado *Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária*, de 1882, escrita pelo político, advogado, escritor e diplomata, Rui Barbosa. No texto dos Pareceres, há a citação de Smith, em tradução ao livro *Art education: scholastic and industrial* para justificar a relevância do ensino do desenho, sendo considerado superior a outras disciplinas (Barbosa; Coutinho, 2011).

Em meio aos acontecimentos descritos acima, existiu uma disputa de correntes políticas que colocou liberais e positivistas em oposição quanto à abordagem para a criatividade e o ensino de desenho. De um lado, os liberais em defesa do desenho para o trabalho industrial, de outro lado, os positivistas defendiam o estudo e cópia de ornatos, ou seja, a reprodução de adereços, enfeites e adornos, usando o gesso como material. Nessa disputa, os liberais saíram em vantagem, pois em 1890¹¹ na Reforma Republicana da Escola Nacional de Belas-Artes, conseguiram, então, impor sua visão para a função do desenho em nível secundário, amparado pela Reforma Eptácio Pessoa (1901). Outro apontamento a ser dito sobre a Reforma de 1901 é a priorização da formação secundária, consolidando a estrutura seriada do modelo educacional. O padrão de educação promovido por Smith foi marcante para o ensino de arte por algumas décadas, atravessando várias reformas educacionais. Mesmo em tempos mais recentes, foi possível perceber a presença em livros didáticos, daquilo que Smith propôs como ensino de arte.

Após, dez anos, em 1911, temos a Lei Rivadávia Correia, repaginando a ideia de curso preparatório para o ensino superior, mas apesar disso, em 1915, a reforma Carlos Maximiliano, retornava em seu texto a vontade expressa de preparar o aluno para o rigor do teste de vestibular. O curso secundário passa a ter a duração de cinco anos. No percurso, ainda teríamos a reforma João Luís Alves (1925), estabelecendo a proposta de ensino para matrícula nos cursos superiores, com duração de cinco anos e seis anos para a obtenção de título de Bacharel em Ciências e Letras.

Mais adiante, temos mais transformações políticas e sociais que ecoam no ensino médio, como a reforma Gustavo Capanema (1942) estruturando essa etapa escolar em um curso de três anos, segundo aponta Rulian Rocha Santos (2010, s/p) “[...] o ensino técnico profissionalizante, embora a demanda econômica fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta que almejavam o ensino superior”. Para prestar os exames com o objetivo de cursar o ensino superior era preciso o ensino secundário integral. Assim, se formava uma situação que deixava os estudantes mais pobres e que precisavam trabalhar, cada vez mais distante do curso universitário.

¹¹ Ainda no mesmo ano a reforma Benjamin Constant tinha por objetivos proporcionar aos jovens, instrução para os cursos superiores, assim como, os deveres do cidadão para a vida social, com a duração do curso em sete anos.

A dinâmica social e econômica vai se delineando em acordo com avanços tecnológicos e industriais, modificando o estilo de vida do brasileiro, refletindo na demanda educacional. Gradativamente, a evasão escolar torna-se uma realidade, pois havia um descompasso entre o que era ofertado como ensino secundário e a situação social de crescimento industrial. Nessa relação entre conhecimento e técnicas para o mundo do trabalho são fundados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o Senai, em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o Senac, em 1946 (Santos, 2010).

Convém ainda abordar acontecimentos que acolheram de maneira oficial compreensões sobre o funcionamento do ensino médio. Caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, enfatizando que em grau médio, a educação destina-se à formação dos adolescentes, destacando em seu Art. 35 a obrigatoriedade de cada ciclo ter “disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas”. Em um pequeno salto no tempo, temos o golpe militar de 1964, deixando marcas profundas também em termos de educação. A escola passou a servir para a instrumentalização para o mundo do trabalho e lugar de controle de corpos. Só teremos anseios por novos pensamentos políticos na década de 1980, com o movimento por eleições diretas (*Diretas Já*) em 1984, com o voto direto acontecendo na prática somente em 1989.

Com relação ao ensino, e em particular, a arte-educação, temos em 1971, a Lei nº 5.692, criando o componente curricular Educação Artística, determinando a abordagem para as linguagens da arte, também presentes nos cursos de 2º grau, com a figura de um único professor sendo obrigado a dominar todas as linguagens de forma competente, em acordo com a descrição presente no livro *Didática do Ensino de Arte: A língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*, de autoria de Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (Martins; Picosque; Guerra, 1998). Ainda é importante ressaltar, que até esse momento, a arte era considerada como atividade e não era tratada como área do conhecimento.

Seguindo, em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece “em seu artigo 26, parágrafo 2º: O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 12). Na esteira deste acontecimento, é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a identificação da área por arte, deixando de ser educação artística, sendo pensada por conteúdos próprios, e não apenas uma atividade opcional. Com o seu estabelecimento, a LDB

representou mudanças na concepção da educação básica. O que antes era chamado de 1º e 2º graus, passou a ser dividido em ensino fundamental, médio, técnico e profissionalizante. O ensino médio passa a ter uma duração mínima de três anos, e é incluído como componente da educação básica, ou seja, seu direito como acesso a todos os jovens estava garantido ao menos por lei.

Quanto a finalidade de se ingressar no ensino médio estão a continuidade dos estudos no ensino superior e a preparação para o mundo do trabalho. Destaca-se na Lei 9.396/96, o trecho que trata sobre a necessidade de se adaptar, descrito por Paula Trajano de Araújo Alves, Solonildo Almeida da Silva e Sandro César Oliveira Jucá no artigo *O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017)*: “com flexibilidade às novas condições de ocupação, pois aí reside a concepção de flexibilização e adaptação que o capitalismo contemporâneo requer cada vez mais dos trabalhadores, tentativa de reestruturação de um sistema em crise” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 9).

No que diz respeito ao ensino de Arte o texto dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Educacionais – Ensino Médio), reconhece “[...] um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à arte como um conhecimento humano sensível cognitivo”. (Brasil, 2000, p. 46).

Embora descontínuas e insatisfatórias quanto a especificidades artísticas, há algumas tentativas de melhoria do trabalho educativo de Arte em escolas médias brasileiras nas últimas décadas do século XX. No caso de artes visuais/plásticas, sabe-se da existência de cursos para jovens sobre a História da Arte, ultrapassando-se as hegemonias do Desenho Geométrico, Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Desenho Pedagógico (este em escolas normais ou de 2º grau-magistério). Com relação ao ensino da música, que era predominantemente baseado no Canto Orfeônico, nos anos 60 houve um movimento para se trabalhar na escola Educação Musical [...]. Sobre o ensino de dança pouco existe, a não ser quando integra programas e Artes Cênicas ou até mesmo Educação Física. Em teatro, sabe-se da prática de arte dramática desenvolvida por jovens em algumas escolas (Brasil, 2000, pp. 46-47).

Houve em 2002, uma complementação a esse documento, sendo chamado PCN+EM, no qual apresenta a importância do ensino médio de ultrapassar as questões de ser preparatório para o ensino superior ou ter o caráter profissionalizante, para assumir a responsabilidade de ser complementação da educação básica. Também merece destaque por abarcar modificações no currículo do ensino médio o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que a partir de 2009 “[...] passou a ser obrigatório para todos os estudantes do EM e adquiriu a função de avaliação sistêmica, certificadora e classificatória” (Alves; Silva; Jucá,

2022, p. 146). Para muitas escolas, ter estudantes aprovados no ENEM passou a ser um objetivo com relação ao currículo e prática de ensino.

Chegando em 2014, o Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), algo que não era exatamente novo, pois estabelecer metas educacionais para serem cumpridas em um determinado tempo já apareciam no discurso de governo como de Getúlio Vargas, em 1931, durante a reforma Francisco Campos (Alves; Silva; Jucá, 2022). Dentre as 20 metas pensadas para acontecer na prática no campo da educação até 2024, aparecem no texto para o ensino médio ideias como “renovação”, “currículos flexíveis e diversificados” e “conteúdos obrigatórios e eletivos” (Brasil, 2014). Temos nesta proposta o que três anos mais tarde culminaria no Novo Ensino Médio.

Em 2017, por meio da Lei Federal nº 13.415/2017, a LDB, altera o Ensino Médio, nestes quesitos: aumento na carga horária anual; componentes curriculares vinculados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ensino médio ofertado em módulos; a possibilidade de cursar algum componente curricular até mesmo por instituições a distância (Alves; Silva; Jucá, 2022). Assim, temos mais uma reforma nesse nível de ensino, sendo chamada de Novo Ensino Médio, carregando polêmicas, desde a sua estruturação até com relação a qualidade que essa reforma é tratada, principalmente no ensino público. Com relação à desigualdade imposta pelo Novo Ensino Médio, a professora Acácia Zeneida Kuenzer afirma:

E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2020 apud Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148).

Acompanhado do questionamento que cerca a qualidade e permanência do jovem no ensino médio, evidencia-se também, o esvaziamento dos processos artísticos na perspectiva educativa, especialmente nesta etapa dos estudos. Historicamente, a arte no âmbito escolar passou por lutas, entre avanços e retrocessos. Sabemos que a arte é importante na escola, pois tem significado fora dela, representando um conhecimento que construído coletivamente ao longo dos tempos, sendo um patrimônio da humanidade.

Assim, retomando a abordagem do discurso contido nos documentos oficiais, está presente na BNCC a ideia de assegurar currículos e propostas pedagógicas que tragam a “arte, especialmente em suas expressões regionais desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música, do teatro” (Brasil, 2018, p. 478). Além disso, os chamados Itinerários Formativos¹², “estratégicos para a flexibilização da organização curricular no ensino médio, pois possibilitam opções de escolha dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 479), têm uma perspectiva a partir das linguagens e suas tecnologias para o desenvolvimento “das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de ofertas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2018, p. 484).

A análise acerca do percurso histórico acerca do ensino médio, em especial, para a disciplina de arte, permanece em constante revisão. Não se pode perder de vista que passamos por uma pandemia (Covid-19), que exigiu da maior parte da população um isolamento social, afetando profundamente a forma como os estudantes, principalmente da rede pública, acessaram os materiais escolares. No que diz respeito à aplicação da Lei nº 13.415/2017, impactou o período no qual as implementações do Novo Ensino Médio deveriam iniciar, neste caso, no ano de 2020. Dessa maneira, em âmbito nacional, as mudanças passaram a se efetivar em 2022, e deveriam ser concluídas em 2024.

Deveriam, porque mais mudanças vieram no caminho e, em 2024, uma nova Lei foi sancionada nº 14.945/24, alterando pontos da reforma original. Os principais tópicos modificados segundo o Portal do Governo Federal, na aba sobre o MEC (Ministério da Educação), (Brasil, 2025) são:

- Implementação gradativa das mudanças, considerando o ano de 2025 para a 1ª série do EM (Ensino Médio), 2026 para a 2ª série, e 2027 para a 3ª série, sendo que “de acordo com a secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Schweickardt, as diretrizes curriculares do ensino médio serão revistas e os itinerários formativos serão mais bem delineados” (Brasil, 2025, s.p.);
- A carga horária total de 3000 horas no Ensino Médio será dividida em 2400 horas destinadas à “Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia,

¹² Conjunto de disciplinas, projetos e oficinas que podem ser cursados ao longo do Ensino Médio. Pode tanto ser o aprofundamento de uma determinada área do conhecimento, como a combinação de duas ou mais áreas.

física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia)” (Brasil, 2025, s.p.).

- O conteúdo deve ser norteado pela BNCC e foi ampliada a carga mínima da FGB, que anteriormente correspondia a 1800 horas;
- Para os Itinerários Formativos, está prevista a construção de diretrizes para a sua oferta. Deve contar com uma carga mínima de 600 horas, exceto no caso de escolas de formação técnica e profissional, podendo chegar a 1200 horas. Será obrigatório ofertar ao menos dois itinerários em cada escola, exceto para Escola Profissional e Tecnológica (EPT);
- Não será permitido a modalidade de Educação a Distância (EAD), mas sim, em alguns casos, como os de “peculiaridade geográfica”, o ensino mediado pela tecnologia será ofertado. Na prática, o ensino mediado pela tecnologia corresponde, segundo texto disponível no Portal do MEC, na aba do Centro de Mídias, ao seguinte:

[...] uma prática pedagógica inovadora, que permite a realização de aulas a partir de um local de transmissão para salas localizadas em qualquer lugar do país e do mundo. Seus pressupostos imprescindíveis são aula ao vivo e presença de professores, tanto em sala quanto no estúdio (Brasil, 2025, s.p.).

- No formato de escola de ensino integral, caso da E.E Clarice Seiko, as mudanças também abarcam “[...] utilizar uma parte da carga horária de experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar, desde que as atividades tenham a ver com o currículo. As formas de comprovação dessas horas serão definidas pelos estados” (Brasil, 2025, s.p.).

Diante de tantas mudanças nos últimos oito anos, a sensação é de uma reforma que não tem fim. Do que ouvi e vi na escola durante 1 ano e três meses, a percepção de desgaste nos estudantes e nos professores era constante. Evidente que há especificidades do currículo no estado de São Paulo, como a inserção de plataformas de estudo, aulas preparadas em *power point* desconsiderando o repertório do professor e avaliações do trabalho docente, geram ainda maior conflito nas relações e esvaziamento do currículo.

No trajeto pretendido pela pesquisa, espera-se olhar para esse currículo pelo viés das relações humanas, tantas vezes desconsideradas no ambiente escolar. O que pensam os jovens com relação ao Novo Ensino Médio e a própria aprendizagem? Como os docentes se

posicionam e são afetados com tantas necessidades de adaptações? De quais maneiras a arte pode transgredir?

Ana Mae, conforme já mencionada neste texto, escreveu um artigo em 2017, mesmo ano da alteração da LDB com relação ao ensino médio, destacando justamente como a arte é negligenciada na escola, e reforça algumas questões fundamentais para legitimar a sua relevância como processo de vida. A autora aponta, que de alguma maneira o governo brasileiro tentou copiar de forma reducionista, modelos educacionais contemporâneos de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, mas que na prática não acolhe a importância do ensino de artes para a educação.

Nos EUA, por exemplo, investigou-se na década de 1990, o desempenho dos estudantes que tiveram ao longo de dez anos, as melhores notas no teste SAT (Scholastic Assessment Test), equivalente ao ENEM no Brasil, e constatou-se que esses estudantes tiveram alguma disciplina de artes no currículo (Barbosa, 2017). Algumas questões postas no artigo, são norteadoras para reflexões que legitimam ainda com mais intensidade a presença das linguagens da arte em sala de aula. É uma defesa de que ao aprender artes, há uma relação cognitiva, que inclui os saberes artísticos, mas que também se relacionam a outras áreas do conhecimento.

Para corroborar essa perspectiva, Ana Mae dialoga com as pesquisas do professor que atuou na Universidade da Califórnia, James Catterall (1948-2017), que atestam a capacidade cognitiva que estar em contato com as artes pode envolver, no que tange ao repertório estético de cada pessoa, além da transferência para habilidades de raciocínio sobre imagens científicas, organização da escrita, de interpretação de textos, entre tantas outras capacidades (Barbosa, 2017).

Certamente, o trabalho de Catterall é potente ao reforçar que a “instrução” (palavra escolhida no texto de Ana Mae) em alguma linguagem artística é benéfica para a leitura, escrita e resolução de conflitos. Essas são algumas conclusões de pelo menos quatro pesquisas do professor envolvendo artes visuais e teatro, por exemplo. Contudo, aquilo que se oportuniza em termos de educação para um olhar sensível, parece-me tão relevante quanto pensar em questões de liderança e concentração, também trazidas como resultados do pensar e fazer arte, em acordo com Catterall. Neste sentido, fiquei especialmente atenta para os

tópicos analisados quando se tem contato com as artes integradas¹³, tais como, a diminuição da evasão escolar e “aspirações educacionais mais altas” (Barbosa, 2017, p. 13). Esse engajamento para manter o interesse dos estudantes no contexto do NEM durante o período observado por mim, era um fator de fragilidade para os professores. Também presenciei situações nas quais os professores demonstravam todo o desgaste que as cobranças por resultados numéricos podem gerar. Tais situações podiam ser desde o monitoramento constante do comportamento dos estudantes, até uma espécie de “palestra” sobre os baixos resultados dos jovens em uma avaliação externa, sendo os adolescentes responsabilizados pelas notas de maneira unilateral.

Ainda que a presença da arte contribua de modo significativo para outras disciplinas, Ana Mae não deixa escapar um questionamento fundamental: “[...] que outra disciplina desenvolve o que é específico das artes?” (Barbosa, 2017, p. 9). É certo dizer que a resposta está no ensino de alguma linguagem artística feito por um professor formado em artes.

Existe aqui na tese e no texto de Ana Mae, a ênfase para a adolescência, “idade difícil, de mudanças hormonais, corporais, de modo de pensar e sentir, de início de autonomia na vida privada e na sociedade, de inter-limites, ora sendo tratados como adultos ora sendo vistos como crianças” (Barbosa, 2017, p. 15). Dessa maneira, estar conectado às linguagens artísticas, permite nesta fase da vida, dimensionar as próprias emoções, ora se vendo como fruidor de experiências com arte, ora como criador de seu percurso artístico. Os estudantes que estão em contato com a arte em toda a educação básica, não olham mais para espaços expositivos como algo que não lhes pertence.

Ana Mae finaliza com um apelo para que se mantenha o direito à intimidade com as artes das próximas gerações (Barbosa, 2017). Na prática, isso representa, professores exercendo sua formação de maneira significativa e os estudantes articulando os seus saberes, com novas experiências individuais e coletivas.

Caminhando um pouco mais para adiante, retomo as últimas alterações que se tem notícia, uma delas, a mencionada Lei nº 14.945/2024. Ainda é difícil dimensionar seus efeitos, o que se sabe é que embora tenha preservado o ensino de arte no currículo do ensino médio,

¹³ Segundo texto da BNCC (p.197) as Artes Integradas “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”.

há ruídos entre o texto oficial e a realidade das escolas. Um exemplo disso é não ter evidente a carga horária destinada a arte, e nem os conteúdos a serem trabalhados. Em consonância à essas observações, também é campo de debate, o fato do documento normativo da BNCC manter a arte como área pertencente a Linguagens, sem ter uma abordagem específica para esse campo do conhecimento. A referida Lei vem acompanhada da aprovação da nova Política Nacional do Ensino Médio.

Anteriormente, na Lei aprovada em 2017, o governo do então Presidente Michel Temer priorizou a conversa com empresários e grupos com interesses particulares, deixando de fora os coletivos formados pela sociedade civil. Estar em constante diálogo com professores, estudantes e pesquisadores, deve ser o caminho que converge o discurso sobre as melhorias para o ensino médio, a presença da arte para os jovens estudantes e a prática diária de quem está na rede de relações que envolvem o chão da escola¹⁴.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO PAULISTA

A organização curricular do Estado de São Paulo, passou por algumas mudanças ao longo dos anos. Embora mencione algumas modificações adotadas em diferentes períodos, o objetivo está em trazer a reestruturação do Currículo, em 2020, concomitante a implementação do NEM.

O Currículo estadual já esteve sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), criada em 1976, sendo órgão da Secretaria do Estado da Educação (SEE), à cargo de definir parte das políticas públicas do Estado. O governador de São Paulo naquele período, Paulo Egydio Martins, priorizou que o CENP normatizasse os

¹⁴ A mais recente alteração, datada de maio de 2025, se refere aos IFAs (Itinerários Formativos de Aprofundamento). Segundo texto presente no site do Ministério da Educação os IFAS “realizam-se por meio da oferta de projetos interdisciplinares e integradores, organizados com ênfase nos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento escolhidas pelos estudantes. Desse modo, ampliam o diálogo entre as dimensões teóricas e práticas dos conteúdos, considerando a valorização da diversidade territorial e cultural do Brasil e as escolhas estabelecidas na proposta pedagógica de cada escola”. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/resolucao-institui-parametros-para-itinerarios-formativos#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui%20par%C3%A2metros%20para%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20%E2%80%94%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20que%20institui%20os%20par%C3%A2metros%20nacionais,foi%20publicada%20nesta%20ter%C3%A7a%20feira%2C%2013%20de%20maio>>. Acesso em 21 jun. 2025.

modelos curriculares do Estado, e ainda, estar diante das reformulações educacionais para o ensino de 1º e 2º graus, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Educação Especial (São Paulo, 1976).

A atuação da CENP passou por reformulações em acordo com as mudanças políticas e sociais da década de 1980, com eleições livres para o governo do estado - em 1982 - o que significava que o país passava por um processo de redemocratização com efeitos em relação à educação. Entre as principais preocupações na época, estava a discussão em torno da democratização da escola, e coube a CENP, organizar a conversa das novas propostas curriculares, inicialmente para disciplinas básicas do 1º grau. Para tal, era fundamental a participação dos professores na aprovação destas mudanças em conjunto com a proposta de participação popular no gerenciamento da escola pública.

Nesse sobrevoo das mudanças de ordem curricular, avanço quanto à função da CENP, em promover debates e formações a fim de estruturar o currículo das diferentes disciplinas, para chegar em 2007 e a alteração na política curricular promovida na gestão do governador José Serra e da secretária de educação Maria Helena Guimarães Bastos. Em uma constatação dos baixos índices da educação paulista em provas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), elabora um Plano de Ação, com 10 metas para a educação do estado a serem cumpridas até 2010. No que diz respeito ao ensino médio, temos a meta 3, com a proposta de redução de 50% das reprovações dos estudantes, meta 4, em acordo com a ideia de recuperação nos ciclos finais do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Ainda há o destaque para a meta 6, de atendimento de 100% dos jovens e adultos do ensino médio, com um currículo profissionalizante.

Para a implementação destas metas, acompanhava a justificativa de homogeneizar o currículo entre todas as escolas da rede, uma proposta de base curricular comum no estado, uma vez que se dizia que cada escola aplicava o currículo à sua maneira, prejudicando assim, a formação do estudante. Neste sentido, o trabalho da CENP não atendia à essa demanda. Na tese *BNCC e o Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo*, Anike Araujo Arnaud (2023) aborda que a criação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), pela Resolução nº 76 de 2008, passa a ser um referencial básico e obrigatório quanto à proposta pedagógica para as escolas da rede estadual de São Paulo.

Se por um lado é exposto por parte da Secretaria de Educação que a Proposta foi construída coletivamente com os professores, enfatizando as boas práticas docentes no estado de São Paulo, por outro lado, Arnaud aponta em seu texto, amparada por diferentes autores, que para os professores a Proposta se deu de maneira verticalizada, até mesmo autoritária, imposta por um sistema no qual não houve uma escuta genuína dos docentes.

O que aconteceu um pouco mais adiante foi a implementação, no ano letivo de 2008, da PCESP que, entre outros elementos, criou o Portal de Apoio à Implementação do Currículo, no qual disponibilizava vídeos e roteiros para os momentos formativos que aconteciam via ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), porém com pouco efeito prático no cotidiano docente.

Das proposições que tiveram maior alcance, é possível elencar (Arnaud, 2023, p.72): “a implementação do material didático, as modificações no SARESP¹⁵ e no pagamento de bônus aos professores, a criação da função do Professor Coordenador e, os cursos de formação continuada promovidos pela EFAPE¹⁶”. Por fim, em 2011, o Currículo atualizado e dividido por área do conhecimento foi distribuído na rede pela SEDUC. Na etapa do ensino médio, trago do Currículo, as finalidades elencadas para os jovens, no princípio “Articulação com o mercado de trabalho” que tem como norte a legislação educacional, apontada por Cássio Almeida Santos (2022, p.28) na dissertação sobre a Política Curricular de Ensino de Arte na Educação Básica do Estado de São Paulo, que diz: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996)”. As expectativas quanto à formação dos adolescentes não pareceram evoluir muito em acordo com o percurso histórico apresentado na tese, já que desde quando foram pensadas, no ensino para jovens, as questões de “preparação” e “trabalho” dialogam com a lógica do mercado de cada época.

Santos ainda traz um apontamento importante quando se fala em “preparação para o mundo do trabalho e “novas condições de ocupação”:

¹⁵ O Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma prova anual para avaliar o rendimento escolar dos estudantes da rede estadual de São Paulo, com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática.

¹⁶ A EFAPE se refere a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

percebe-se, a condição posta de uma adaptação do indivíduo, frente a atender as transformações do mercado e o currículo texto normativo, reproduz essa concepção, muitas vezes, uma argumentação sustentada pelas mudanças decorrentes do mundo tecnológico e sobretudo da sociedade atual, necessitando enfrentar esses aspectos com as inovações inerentes a uma condução global, ou seja, adaptar-se a lógica capitalista (Santos, 2022, p. 28).

Diante desta lógica apontada pelo pesquisador, o currículo representa um lugar de disputa e legitimação de determinados saberes, e ao direcionar o que é apresentado como expectativa para o ensino médio em arte, há uma direção para o trabalho bimestral de conteúdos e habilidades presentes no documento e distribuídos em formas de proposições nos “Caderno do Aluno” e Caderno do Professor”. No texto do Currículo é afirmado que se deve dar ênfase à formação artística do professor, mas no material distribuído nas escolas, o que se tinha, eram as quatro linguagens (artes visuais, dança, teatro e música), sendo apresentadas, com a expectativa de que fossem contempladas no mesmo ano letivo, e na prática, era proposta por um único docente.

Entre 2010 e 2011, estava finalizando a faculdade e começando a lecionar em uma escola estadual, havia um burburinho por parte dos professores de artes com relação ao material. Resgatando nas minhas lembranças, nas conversas com os colegas que começavam a se inserir nas escolas, lembro de uma certa insegurança com o material não corresponder ao que tivemos em sala durante a graduação. Tive contato com o Currículo durante a formação para ingresso no cargo de professora na E.E Itiro Muto, porém, eu estava em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto sem a presença dos Cadernos.

Ainda em 2011, não me recordo de qual maneira, mas consegui um exemplar de cada série do Caderno do Professor e costumava usá-los na escola particular que trabalhei. E conforme costuma acontecer, o discurso inserido no texto curricular, começou a ganhar interpretações diferentes em acordo com os contextos. No meu caso, usava com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, mesclando com as aprendizagens da Especialização em Linguagens da Arte que realizava na mesma época. Penso que até aquele momento eu pouco arriscava com relação a minha prática pedagógica, então ter o Caderno em mãos era um certo norteador para o trabalho. Como na escola particular que lecionava, podia planejar sem intervenção pedagógica, era comum de minha parte, buscar ajuda para o planejamento em materiais prontos, como era o caso dos Cadernos, que tenho guardados até hoje.

A maneira como o Currículo “[...]se compõe e contrapõem com as mais diversas interpretações de professores (as), diretores (as) coordenadores (as) e estudantes” (Santos,

2022, p. 30) demonstra que considerar os repertórios e o território em que a escola está inserida é fundamental para pensar mudanças no âmbito da educação, algo que na atualidade entendo que não era premissa na escrita do texto curricular mencionado.

Marcos Garcia Neira (2011, p. 26), no artigo *A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes*, traz para a reflexão a importância de um currículo permeável: “[...] ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade”. Neste caso, é preciso um material combativo a uma ideia de representação hegemônica de mundo, reconhecendo os saberes de professores e estudantes, sem apagamentos da diversidade de pensamentos tão fundamentais para romper com práticas de educação tradicionais e pouco representativas. Sintetizando as modificações ocorridas com a presença dos Cadernos nas escolas, Arnaud faz um apanhado das mudanças até 2019:

Entre 2008 e 2009 os Cadernos foram entregues bimestralmente. Após 2010 os Cadernos passam a ser semestrais. Segundo Lastória e Souza (2019), a partir de 2014 a nova edição dos Cadernos é expandida e entregue com a informação de que não haveria uma nova versão até 2017. Contudo, até o ano letivo de 2018 utilizou-se a mesma versão dos anos anteriores. Já em 2019 os Cadernos foram suspensos, pois a nova gestão do Governo do Estado passou a produzir outros materiais para apoiar a implementação do Novo Currículo Paulista (Arnaud, 2023, p. 75).

Faço esse panorama para chegar nas modificações mais atualizadas de um Currículo iniciado em 2017 e que tem na homologação da BNCC, a exigência de ser revisto em nível nacional. O estado de São Paulo sai na frente com o documento enviado para a avaliação do Conselho Nacional de Educação, sendo aprovado em 2020, mesmo ano marcado pela pandemia de Covid-19 (Arnaud, 2023). Certamente essa ação veio acompanhada de críticas, pois em um cenário mais adequado, as mudanças seriam discutidas no retorno presencial das aulas.

Ainda na condição de isolamento social a versão preliminar do documento (Currículo Paulista), permanece para consulta pública por 30 dias. O que se viu, foi uma tática já utilizada de suposta consulta ampla e democrática com a comunidade escolar. Débora Goulart e Rodolfo Moimaz (2021), mostram uma realidade diferente no artigo *O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações* ao abordarem a partir dos dados do Censo escolar de 2020, considerando como recorte as redes estadual, municipal e privada, abarcando, docentes, estudantes e funcionários, que tivemos a participação no processo curricular de 3,9% da comunidade escolar. O que temos a partir da

construção do referido Currículo, são outros documentos que embasam a Reforma do ensino médio no estado de São Paulo:

O Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio (SEDUC, 2020); a Deliberação CEE 186/2020 (que fixa normas relativas ao CPEM de acordo com a Lei 13.415/2017 para a rede estadual, rede privada e redes municipais) e a Indicação CEE 198/2020 (que orienta o sistema de ensino do Estado às novas determinações legais e normativas sobre o EM), publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP), de 07 de agosto de 2020 (DOSP, 2020); e o documento de Formação Geral formulado pelo governo estadual, disponibilizado no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Goulart; Moimaz apud Arnaud, 2023, p. 82).

Existem aspectos do CPEM (Currículo Paulista do Ensino Médio) que chamam à atenção, são eles: a ideia de *flexibilização curricular*, o que significaria na teoria, a autonomia e assertividade nas escolhas dos jovens, atrelados ao que se nomeou como Projeto de Vida¹⁷ e a formação dos estudantes em acordo com a Lei de 2017 que seria contemplada por 1.800 horas divididas por áreas do conhecimento, com a arte abarcada na área de Linguagens, juntamente com Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa e por itinerários formativos expandidos no CPEM para 1.350 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio, se tornando uma brecha para incluir conteúdos do Programa Inova Educação.

Na página do Governo do Estado de São Paulo, destinada a tirar dúvidas sobre o Inova Educação, está descrito que o objetivo é melhorar a qualidade do ensino e oportunizar o protagonismo do adolescente. Com isso, mudanças na grade curricular, iniciadas em 2020, previram Projeto de Vida, Tecnologias¹⁸ e Eletivas. As Eletivas seriam de escolha dos estudantes, em uma estrutura pensada para cada semestre, organizada segundo texto do site como um *Feirão de Eletivas*, pensadas no início do ano para que seja discutido coletivamente quais Eletivas serão ofertadas em acordo com a necessidade dos estudantes e vocação dos professores, na teoria.

Na prática, vi uma professora sair de uma aula de Educação Financeira, extremamente incomodada com o material disponibilizado, assim como, pela sua própria falta

¹⁷ O Projeto de Vida tornou-se componente obrigatório no currículo do ensino médio. O objetivo é o estudante nortear-se pelo autoconhecimento, pautando-se em seu Projeto de Vida para a escolha dos itinerários formativos.

¹⁸ A presença das Tecnologias no ensino médio, visa ser uma ferramenta de aprendizagem, segundo o currículo, diante de um mundo cada vez mais conectado e digital.

de interesse com a temática, e em outra situação, na sala dos professores, outra professora diz algo como “eu só queria dar a minha aula”.

A Secretaria de Educação ficaria à cargo de disponibilizar um *cardápio de Eletivas*, com temas como empreendedorismo, comunicação não-violenta e mediação de conflitos. Pude acompanhar uma “Feira do Empreendedorismo”, na E.E Clarice Seiko que consistia em grupos de estudantes vendendo bolos, trufas e objetos. Impossível não associar com as abordagens de Goulart e Moimaz (2021, p. 31), quando lembram “[...] avanços do setor privado e da ideologia do empreendedorismo estão ligados à uma disputa de modelo de sociedade envolvendo a razão neoliberal e o controle da população através da quebra (preventiva) de potenciais resistências”. Os autores vão além, ao enfatizar que o CEPM se torna espaço para as propagações de tais ideias. É a escola pública servindo de lugar para a reprodução dos pensamentos da classe dominante para a vida destes professores e jovens.

Outras mudanças são o aumento no tempo de aula e número de aulas diárias de 6 para 7, ficando assim mais próximo do que acontece no Programa de Ensino Integral (PEI) e Escola de Tempo Integral (ETI), considerados pelo Governo exemplos exitosos quanto à valorização da construção do conhecimento dos jovens. A justificativa para as mudanças seria a de trabalhar *competências para o século 21*¹⁹. Sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias, o componente arte no ensino médio, o CPEM traz uma proposta de diálogo com a BNCC:

Aprofundamento dos conhecimentos utilizando as Dimensões do Ensino de Arte, dispostas no Currículo Paulista do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, que apresenta em seu contexto a articulação das seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) na abordagem das linguagens artísticas, na medida em que essas dimensões se relacionam intrinsecamente aos conhecimentos das artes visuais, da dança, da música e do teatro (São Paulo, 2020, p. 53).

Mais uma vez, existe uma desarticulação com a prática, pois, principalmente nas aulas que acompanhei em 2024, a exigência era utilizar as aulas prontas, no formato de *Powerpoint*, disponibilizadas pelo Centro de Mídias de São Paulo. Na matéria *Educação de*

¹⁹ Segundo texto disponibilizado na plataforma *Porvir*, as competências para o século 21 envolvem três grandes domínios. O cognitivo, relacionado à criatividade, memória e pensamento crítico, o intrapessoal e a capacidade de lidar com as emoções e o interpessoal, e a capacidade de expressar ideias. Tais competências se interligam, compreendendo habilidades que podem estar em mais de um domínio. Ainda, segundo a matéria, faltam embasamento em termos de pesquisa, para legitimar as conclusões sobre as competências. Disponível em: <<https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SP oferece material digital inédito para professores da rede, disponibilizada em abril de 2023 no site do Governo do Estado de São Paulo, a proposta é tratada como algo inovador, para melhor engajamento de professores e estudantes. O que observei nas idas a escola, era a preocupação de em caso de modificação do Material Digital - e existe a possibilidade de editá-lo - pudesse prejudicar os estudantes em seu desempenho na Prova Paulista²⁰. Uma professora chegou a narrar que em uma aplicação da Prova, constava o conteúdo específico de um *slide* apresentado aos estudantes.

O Material, criado na gestão do Secretário da Educação de São Paulo, o empresário Renato Feder, responsável por declaração, como “Ter a reprovação como possibilidade faz o aluno estudar mais”²¹, é abordado como facilitador de aprendizagem e com foco nos conteúdos, além disso, divulgado como ferramenta da tecnologia digital, o que seria um diferencial da rede estadual de São Paulo, na fala dos envolvidos com a proposta. Novamente, apresento outra realidade: cheguei a compartilhar a minha internet, para que a professora C. pudesse selecionar os materiais, durante um Itinerário Formativo, em 2024.

Vinculando com as mudanças recentes, alinhada à Lei de 2024, a matriz curricular do Ensino Médio já vem sendo alterada desde o início de 2025. A Seduc-SP, atua no sentido de uma reformulação, que entre outras coisas, aumenta o tempo de aula de 45 para 50 minutos, reduzindo a quantidade de aulas na escola parcial, aquela que atende em um formato tradicional de um turno (manhã, tarde ou noite), de 7 aulas por período, para 6 aulas. A Educação Financeira, incorporada ao Currículo Paulista em 2023, passará a ser obrigatória para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Quanto à distribuição das aulas, o tempo destinado à Língua Portuguesa aumentará para estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Os Itinerários Formativos devem ter como foco três opções, sendo duas acadêmicas e uma técnica profissional. As informações constam no site do Governo do Estado de São Paulo, datado de novembro de 2024.

Nas entrevistas que compõem essa tese, os recursos e as abordagens de três professores, um de História e dois de Arte, serão vistos de maneira mais detalhada. Por ora, o

²⁰ Trata-se de uma avaliação bimestral, destinada aos estudantes da rede estadual de São Paulo, abarcando do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio.

²¹ A declaração está presente em matéria disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2025/03/ter-a-reprovacao-como-possibilidade-faz-o-aluno-estudar-mais-avalia-renato-feder-secretario-da-educacao-de-sp-cm8sqb20a001a013cl9izwfr8.html>>. Acesso em 04 jul. 2025.

que nos apresenta as mudanças curriculares que culminaram no Currículo Paulista para a Etapa do Ensino Médio, e consequentemente, para o tratamento dado ao ensino de arte na escola, é o de tratar o jovem como o futuro trabalhador preparado para a adaptação contínua. O que está por detrás desse discurso, de realização profissional e de termos uma escola que atraia esses jovens, é a construção de um sujeito “empreendedor”, enfraquecido em suas relações de trabalho, em uma estratégia de que:

[...] a população assuma para si as responsabilidades da normalização capitalista; que haja mobilização e participação dos indivíduos, nos limites determinados pela lógica do mercado. Que a juventude esteja livre para sonhar e realizar seus sonhos, desde que estes sejam dirigidos ao fazer empreendedor (Goulart; Moimaz, 2021, p. 31).

Dessa forma, é difícil visualizar o lugar da arte neste contexto que enxerga cada um como responsável por seu sucesso ou fracasso, onde se espera um discurso neutro, ou como ouvi de um professor dizer a um estudante que criticava o NEM: “se você só tem arroz e feijão para comer em casa, você se satisfaz somente com isso”. Essa frase carrega todo o desencanto que se pretende normalizar entre os docentes e os estudantes, tornando o espaço da escola como aquele do discurso da competição, da aceitação das desigualdades e de suportar com resiliência os obstáculos do cotidiano. A arte está em oposição a essa proposta, pois atua no imprevisível, no conflito, na crítica e reflexão de uma estrutura social desigual e violenta.

3.3 PESQUISAS CORRELATAS: CONVERGÊNCIAS E DIFERENÇAS

O que tem sido dito e defendido relativo ao Novo Ensino Médio e o ensino de arte na escola pública? Vimos, acima, uma introdução às especificidades do Currículo Paulista e, neste item, tenho por objetivo permanecer abordando-as, com eventuais ampliações, uma vez que o Currículo Base do Estado de São Paulo, com ênfase nas artes e no ensino médio, não apareceu nas buscas feitas por mim, considerando estudos mais recentes. Na companhia das pesquisas correlatas à tese, busco como referência o site de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Privilegiei os textos datados entre 2017 e o primeiro semestre de 2025, quando a discussão se tornou mais aparente nos espaços de

circulação de informação (TV e redes sociais) e de educação (Congressos, Simpósios e Palestras).

Nas buscas, fica evidente a pouca visibilidade sobre o ensino de arte e as experiências dos jovens em uma perspectiva do NEM, quando se trata das escolas estaduais de São Paulo. Esse campo de diálogo aberto a partir de 2017, que se refere à fragmentação do ensino de arte sob o olhar da Reforma do Ensino Médio, é explorado por pesquisa que não necessariamente vai ao encontro do Currículo Paulista. Portanto, considerarei aqui uma dissertação que aborda o NEM sob o olhar da arte também em outra localidade, a fim de tecer pontos de convergência com a tese. No Portal de Periódicos da Capes, não localizei qualquer referência que se aproxima da tese, no sentido de apresentar uma perspectiva artística ao encontro do que é realizado em São Paulo. Portanto, considere algumas adaptações para esse percurso. A tese, dissertação ou artigo encontrado, precisa atender em alguma medida questões que aparecem na minha pesquisa. Os textos selecionados atendem de uma a mais palavras-chave da tese, como “novo ensino médio”; “ensino de arte”; “currículo paulista”; “escola pública”; “adolescência”.

Iniciarei os diálogos com os seguintes textos encontrados no BDTD: as dissertações *Novo ensino médio: percepções de alunos de uma escola de ensino público da rede estadual de São Paulo*, de Cristina Ayako Scher Humeki, *O papel da escola pública na formação de capital cultural de alunos do ensino médio na rede pública estadual de SP*, de Glaucia Ribeiro dos Santos, *A arte e o teatro no novo ensino médio: possibilidades, desafios e formas de resistência*, de Caroline da Silva Farenzena, todas de 2023.

Na análise da dissertação de Humeki, que tem como abordagem a perspectiva de estudantes sobre o Novo Ensino Médio no que diz respeito a sua formação como cidadão, me concentro principalmente quando na pesquisa, a autora passa a descrever a Escola Estadual Ismael da Silva Junior, localizada em São Bernardo do Campo (SP). Esse é o local, por onde passou como estudante e por onde fez um breve estudo de campo, em acordo com sua escrita, de 27 de fevereiro a 08 de março de 2023. Segundo Humeki, esse foi tempo suficiente para compreender a dinâmica da escola e dos adolescentes. O percurso escolhido até chegar às especificidades da escola contempla seções que se assemelham a essa tese, principalmente por também tratar do Currículo Paulista.

Humeki analisa os documentos que regem o espaço a fim de compreender em melhores detalhes a dinâmica de plano de ensino e avaliação interna. Também elabora um

questionário, para, posteriormente, entrevistar alguns estudantes. No questionário, respondido por 186 estudantes, entre 1ª série e 3ª série do ensino médio, apareceu um certo panorama do que pensam esses jovens sobre o próprio estudo e sobre o futuro acadêmico. Temos assim, 39 estudantes trabalhando no contraturno escolar e apenas um estudante que relatou não ter internet em casa. Com relação ao dado sobre o trabalho, podem se desdobrar em algumas perguntas para mim: por qual motivo precisam trabalhar? Como conciliam trabalho e estudo? Deixam de ingressar na faculdade para priorizar o trabalho? Do meu lado, o que observei foram vários jovens ocupando o contraturno escolar com cursos e alguns trabalhando, sendo esses alguns dos motivos para o atraso na chegada à escola. Para jovens que comprovadamente precisavam chegar mais tarde, havia uma tolerância com a entrada após a primeira aula (E.E Clarice Seiko). Embora compreenda a tolerância com o horário, sempre me gerava a dúvida de como recuperar o conteúdo perdido.

Seguindo com a leitura da dissertação, a autora realizou as entrevistas, assim como fiz, somente com estudantes que quisessem falar, deixando-os à vontade com relação às suas respostas e com o tempo de duração da conversa. Mas, diferente do que planejei, Humeki tem uma estrutura de perguntas que abarcam alguns aspectos da vida escolar no NEM, como o Projeto de Vida e o Itinerário Formativo. No meu caso, me organizei conforme as aulas de arte e a Unidade Curricular²² do professor J.M permitiam. Eu precisava usar o período de aulas do professor, para não “atrapalhar” a dinâmica de outras aulas. J.M foi muito solícito e não impôs qualquer condição para a gravação. No melhor estilo *uma ideia na cabeça e uma câmera na mão*²³, tornei esses momentos um recorte para os sonhos, valores e reflexões de um grupo de jovens paulistanos que vivem e estudam na periferia de São Paulo (ou estudavam, pois alguns já se formaram em 2024).

Lendo o que Humeki captou em dois dias de trabalho, em março de 2023, envolvendo as entrevistas, observo que existem pontos em comum com o que vivi, também em 2023, nas conversas registradas com os estudantes do Jd. Guanhembu. Os jovens de São Bernardo do Campo apresentam as suas preocupações com o futuro e a qualidade da educação. Veem o ENEM como um caminho, embora a maioria perceba a própria formação como insuficiente para um bom desempenho. Em São Bernardo e no Jardim Guanhembu,

²² Durante a sessão de entrevistas, a estudante S.F. descreverá como a Unidade Curricular funciona na prática.

²³ Frase associada ao movimento do Cinema Novo brasileiro, surgido no ano de 1960. O termo foi popularizado pelo diretor Glauber Rocha (1939-1981).

existem críticas e esperança, os jovens estão com um pé na realidade escolar, de restrições de aprendizagem e pouco acesso à tecnologia digital e outro pé no sonho, em todo o potencial de realização na vida.

Em continuidade às análises, trago o material de Glaucia Ribeiro dos Santos, que realizou uma dissertação em 2023, chamando a atenção para o fato de também ser uma análise com o recorte de São Paulo e de existir a preocupação com a formação cultural dos jovens, trazendo para mim antes desta leitura, a ideia de que haveria alguma abordagem artística na pesquisa.

Em alguns aspectos a pesquisa é semelhante à de Humeki, ambas as pesquisadoras finalizaram a dissertação em 2023 no Instituto Presbiteriano Mackenzie. Santos mescla a leitura e interpretação de documentos oficiais, como as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. Existe uma diferença quanto à pesquisa na escola, pois o enfoque de Santos foi entrevistar professores de uma escola estadual e constatar quais às práticas esses docentes realizam a fim de ampliar o *capital cultural*²⁴ dos estudantes. Já no resumo, Santos destacou algumas dificuldades apresentadas no percurso, no que diz respeito à ampliação de ações culturais por parte dos professores. Nelas estariam, a falta de interesse dos jovens, o pouco apoio da gestão e a formação cultural dos professores.

Fiquei bastante interessada na leitura, pois na minha experiência na escola, conheci jovens com repertório cultural amplo, professores frequentadores de espetáculos e exposições, além da gestão ter me apoiado de forma ativa quando propus uma saída cultural ao Museu Afro Brasil em 2024, além de permitir a minha colaboração com a ação do Dia da Consciência Negra em novembro de 2023. Esses são só dois exemplos de ações articuladas com a pesquisa na qual fui apoiada pela escola. Ainda ajudaria na elaboração e gravação de um curta-metragem, com a temática racial e organizaria uma apresentação cultural com enfoque na adolescência LGBTQIAPN+.

Uma etapa importante da pesquisa de Santos (2023, p. 80), foi o questionário enviado aos professores do Ensino Médio no formato virtual “[...] com perguntas objetivas, que favoreceram a compreensão do perfil dos professores das escolas analisadas. Além disso, os professores também responderam uma questão dissertativa [...]”. Santos destaca que não

²⁴ O conceito de capital cultural foi formulado por Pierre Bourdieu (1930-2002), no qual aborda a cultura como recurso simbólico na manutenção de desigualdades sociais.

houve uma seleção com relação à área do conhecimento do professor, pois o intuito foi o de conhecer a trajetória acadêmica e o perfil de cada entrevistado, a fim de atingir o objetivo da pesquisa quanto à ideia da construção de *capital cultural* dos estudantes adolescentes.

Do total de professores que circulam no ensino médio da escola (34 professores), localizada em São Bernardo do Campo (SP), 19 responderam o questionário. É importante observar que quase metade, 47,4% são professores contratados, ou seja, não são concursados e efetivos no cargo. Concordo com Santos, quando diz que tal situação, dificulta o estreitamento do vínculo com os estudantes e a inserção de projetos duradouros na escola. Outro aspecto, algo que notei na minha experiência, é o receio de se posicionar diante de qualquer descontentamento com o trabalho, uma vez que os professores contratados podem ser realocados para outras escolas, e no caso de uma Escola de Período Integral, são avaliados anualmente, determinando a sua permanência no local de trabalho.

Santos dispõe de um quadro em sua dissertação no qual contabiliza o percentual de atividades culturais frequentadas pelos professores entrevistados. Apenas 5,3% responderam que costumam ir a exposições de arte. A atividade mais comum, é ver filmes e séries, opção escolhida por 63,2% dos professores. No texto não há relação desses dados com a carga horária do professor. Mas, fica aqui o meu questionamento, se mais de 40% dos professores entrevistados possuem uma carga horária de 40 horas semanais, qual lugar a cultura pode ocupar diante de uma vida tomada pelo trabalho? Aqui, não estou considerando o deslocamento e as horas de planejamento e correção de atividades, que costumam atravessar os finais de semana dos docentes.

Evidente, que também é possível pensar na formação inicial e continuada destes professores. Se os espaços expositivos não fizeram e não fazem parte da rotina das pessoas entrevistadas, é preciso atuar de forma a garantir transporte e horário na grade curricular para que docentes e estudantes tenham como parte de sua rotina acesso a lugares que preservam a arte, a memória e a história. Narrarei mais adiante todas as etapas para conseguir um ônibus que levasse os estudantes para o Museu Afro, a maioria destes jovens nunca tinham ido ao espaço. Se não houvesse uma enorme vontade coletiva, e aqui, destaco a gestão da escola, e a atuação de uma estudante, a visita não teria acontecido. Isso significa compreender que estar em um museu, com uma visita mediada, por um educador é tão relevante quanto a sala de aula.

Curiosamente, Santos constata que todos os professores entrevistados consideram a escola importante na formação cultural dos estudantes, mas aqui, mais uma vez a ação cultural mais usual nas aulas destes professores é refletir e analisar filmes (78,9%), já a ida ao teatro, correspondeu a 15,8% do total. Já contei como foi importante assistir filmes na minha formação escolar, como no caso de *A Hora da Estrela*. Mas, se formos pensar na quantidade de atividades culturais ofertadas na capital e em outras cidades de São Paulo, não se deslocar com as turmas significa reduzir a potência da arte e da cultura na vida dos jovens e do professor. Normalmente, esses filmes são assistidos na sala de aula, pois é comum ter uma TV em cada uma delas, e pouco se explora o entorno da escola. Neste sentido, é apontada a falta de verba, com 52,6 %, como um dos principais motivos para não realizar atividades culturais fora da escola. A falta de tempo, ficou com 21,1% da escolha dos professores e a indisciplina ocupou apenas 5,3% entre os motivos da pouca quantidade de ações culturais.

No período de estudo de campo, percebi que a burocracia tem sido um grande empecilho para qualquer envolvimento com arte e cultura na escola. Só para citar um exemplo, colaborei no roteiro e gravação de um curta-metragem durante o Itinerário Formativo de Arte e Mídia com os estudantes da 2ª série. A professora C. e eu, planejamos roda de conversa, análise de curta-metragem e a leitura de um capítulo do *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro. Porém, por conta dos preparativos para a Prova Saresp, ficamos quase um mês sem conseguir abordar o conteúdo programado. O trabalho perdeu um pouco de sua força, pois a constância é fundamental para um vínculo mais potente.

Interessante também notar que a atividade de lazer do professor, assistir filmes, é a mais utilizada como recurso pedagógico quando se pensa em cultura. Penso que tal escolha pode ser atrelada até mesmo ao histórico da educação básica destes professores. No meu caso, eu fui ao MASP (Museu de Arte de São Paulo) pela primeira vez, na graduação de Artes Visuais. E somente recentemente, me tornei uma espectadora assídua do Teatro, muito por conta dos estudantes das graduações do Instituto de Artes.

Trago uma reflexão de Ana Mae (2017, p.15) que pode vincular-se a essa formação estética dos professores: “A minha geração fez sua educação emocional à margem da escola nos filmes de Hollywood. A geração da minha filha nas novelas da Globo. E esta geração?”. Para lotarmos exposições e espetáculos, precisamos oportunizar a ida a esses lugares, atrelando essa presença às práticas de fruição, reflexão e crítica.

Em continuidade a pesquisa de Santos, as entrevistas pós questionário se deram com quatro professores, incluindo um da disciplina de arte. Destaco, portanto, o professor de artes, que declarou ter 30 anos, ser contratado e em 2023, corresponder ao seu primeiro ano de docência. Quando questionado sobre a formação cultural de cada pessoa e o papel da escola, o professor, chamado na pesquisa de Banksy, nome escolhido pelo próprio docente, provavelmente em homenagem ao artista inglês de mesmo nome, relata a pouca preocupação da escola pública com essa questão, “Porque se você parar para pensar, a escola está muito condicionada a seguir um padrão político focado na indústria [...] Ele está condicionado a sair daqui para o chão de fábrica”. A crítica do professor *Banksy* pode ser vista cotidianamente nas escolas estaduais de São Paulo.

Ao tentar realizar o estudo de campo, ouvi de um coordenador que a escola tinha Itinerários de fotografia e cinema, mas não necessariamente com um professor que tivesse formação adequada para tal. Também ouvi do professor J.M, que optava por usar lápis e régua como material de sua aula, por ser mais democrático e acessível aos estudantes. Por fim, a professora C. narrou não conseguir colocar em prática a sua formação em Artes Cênicas, por priorizar atender as demandas do governo para o planejamento das aulas.

O professor Banksy reconhece que o acesso à cultura estabelece vínculos sociais e de posicionamento com relação aos temas que circulam na sociedade, mas o que a escola tem reproduzido é o reforço de um status já existente, na qual a organização do trabalho do professor já está estruturada para a manutenção de uma ideia posta de divisão de classes como sendo de ordem natural da vida. Em acordo com esse pensamento, Santos se apoia nas ideias do sociólogo francês, Pierre Bourdieu (2007, p. 105), para constatar que existe distinção entre as pessoas que acessam a percepção, o pensamento e a linguagem de maneira aprofundada aos que “[...] só tiveram acesso à aprendizagem veiculadas pelas obrigações de um ofício ou as que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com os seus semelhantes”.

Se as experiências artísticas são um dos elementos que aprofundam o elo entre as pessoas de um determinado grupo (Bourdieu, 2007), o que leio nas pesquisas correlatas e o que vivenciei acompanhando as aulas, é um olhar pouco diverso para os repertórios juvenis em consonância com a ampliação que a escola pode e deve ofertar em termos de experiências estéticas.

O professor Banksy ao falar de seu planejamento, ao mesmo tempo que descarta o material ofertado pelo governo, prioriza a reprodução de uma arte canônica como abordar a

pintura grega porque “cai no ENEM”, enquanto nas entrevistas que fiz, os estudantes reivindicaram uma abordagem para os Direitos Humanos, entendendo que abarcam questões de raça, gênero e sexualidade e que devem ser priorizadas figuras brasileiras relacionadas a essas temáticas.

Ao dizer que para o estado não faz diferença se o estudante conhece ou não um determinado artista (Piet Mondrian é o exemplo dado), o professor escancara a maneira como a arte tem sido tratada na esfera escolar, mas também me indago sobre as suas próprias escolhas, uma vez que nos dois exemplos dados, refletem uma arte sob um olhar apenas europeu.

Com relação aos Itinerários e as Eletivas, o professor é crítico ao dizer que o “manual” vem pronto, com um material que ele considera “fraco” e que ele acaba trazendo referências de sua formação artística para tratar do assunto que ele estiver lecionando, como no caso do Itinerário “Estética do corpo”, no qual também tentou aliar com conhecimentos de Filosofia, embora reconheça que sua formação é insuficiente nessa área.

Por fim, o debate sobre o documento oficial, nesse caso, o Currículo Paulista, traz mais uma contradição entre discurso e prática. No Currículo, existe uma expectativa de aprofundamento na área de artes, mas na grade curricular não presenciei aulas de arte na 2ª série, o que também foi observado por Santos. Aqui, mais um trecho em concordância com a pesquisadora quando afirma:

Essa dicotomia entre o proposto no documento e a realidade escolar é uma estratégia ideológica de afirmar que o Poder Público considera importante uma formação cultural e aprofundada aos estudantes das redes públicas, porém outros impedimentos impossibilitam que essa ação seja concluída. Esses impedimentos geralmente são relacionados pelo próprio Poder Público como a falta de verba pública, falta de organização ou formação dos docentes. As propostas educacionais, os currículos, deveriam ser realizados a partir da realidade objetiva das escolas considerando as suas reais necessidades e possibilidades (Santos, 2023, p. 122).

Nessa perspectiva, Programa como “Cultura é Currículo”²⁵ é descontinuado e as escolhas pedagógicas dos professores ainda são enfraquecidas por uma formação que não

²⁵ O Programa tinha por objetivo integrar currículo, instituições culturais e a escola. Era dividido em: Lugares de Aprender: A escola sai da escola; O cinema vai à escola (para o Ensino Médio) e o Escola em cena. O Programa foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), em parceria com a Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) com registros da iniciativa entre 2008 e 2011.

amplia e nem articula o *capital cultural* dos docentes, e consequentemente, dos estudantes. Se a arte deve se legitimar por sua relevância, mas também por sua resistência, a pesquisadora Caroline da Silva Farenzena, traz um panorama do ensino de arte/teatro no NEM, em uma realidade do território catarinense. Escolho essa dissertação, por tratar diretamente das linguagens artísticas, considerando o cenário atual e anterior ao NEM. Ao traçar a comparação com a dissertação de Farenzena, retomo questões que aparecem no percurso histórico do ensino médio, onde habitou a dualidade entre a formação de mão de obra e o acesso da classe privilegiada aos cursos de nível superior.

No subtítulo da dissertação, intitulado *A estrutura da proposta do Novo Ensino Médio: o que pode estar por detrás dela?*, Farenzena destaca o texto da BNCC, com um discurso considerando o documento:

Essa estrutura deve servir de base para a elaboração do plano anual de curso das disciplinas da formação geral básica e dos itinerários formativos, levando em consideração as características da escola e o contexto de sua localização. A organização do currículo e do percurso formativo aponta para a definição dos conteúdos em módulos que se completam formando um todo (Farenzena, 2023, p. 24).

Porém, essa relação com o contexto escolar, tem se diluído, em práticas que seguem a tendência de relacionar-se com as mudanças propostas pela organização de um mercado de trabalho que exige sujeitos cada vez mais dispostos a adaptações em nome de uma suposta inovação e versatilidade.

O texto da BNCC não converge com a prática de uma educação integral, tal qual propõe, como “rede de aprendizagem colaborativa” (Brasil apud Farenzena, 2023, p. 24). Parece que o texto do documento diante do cotidiano escolar se articula em uma lógica ou de empregabilidade ou de ingresso na universidade, ou seja, ou de uma ou de outra, entendendo o jovem do ensino médio, como alguém sem camadas, que pode tanto desejar um emprego digno, quanto o acesso a uma universidade de qualidade, isso simultaneamente.

Tampouco, assume a juventude tratada em sua pluralidade, que sonha uma escola aprofundando o debate de questões étnicas-raciais, por exemplo. Os estudantes da E.E Clarice Seiko, reconhecem o esforço quanto a manter uma escola funcionando em condições adequadas, mas sentem falta de um lugar de aprendizagem escutando as demandas de quem faz parte desta trama com tantas peculiaridades como a escola.

Farenzena (2023) é contundente ao dizer como o modo de vida capitalista se faz presente para essa juventude, simbolizando a crueldade e o fracasso, pois temos uma escola pública em sua maioria, sucateada e com poucos recursos, ofertando disciplinas, que muitas vezes discursam sobre prosperar. O Novo Ensino Médio ainda não encontrou caminhos que efetivamente alie infraestrutura com o diálogo sobre identidades, permanência e continuidade dos estudos.

É bom lembrar que oferecer infraestrutura não representa inundar os estudantes de atividades em plataformas digitais, conforme tem acontecido em São Paulo. Essa ideia de relacionar a tecnologia digital com uma juventude ansiosa por manter-se conectada é reduzir a capacidade destes adolescentes de manter um diálogo potente de maneira presencial, apoiando-se, quando necessário, nos recursos digitais.

No tempo que permaneci com os jovens participantes direta ou indiretamente desta pesquisa, pude manter conversas diversas que traziam referenciais literários, musicais, audiovisuais, entre outros. Todas as vezes que ofertei a possibilidade de mantermos os diálogos por *whatsapp* ou pela plataforma online *Google meet*, os estudantes rejeitaram conversar desta forma, já que ofertava a chance de falar presencialmente. Sabemos que a maioria mantém suas redes sociais ativas e conversam com os colegas usando as mesmas. Contudo, percebo que aquilo que se vende como verdade para esses jovens, é feito, sem realmente escutá-los.

Os pedidos que recebi durante as entrevistas foram de organizar eventos presenciais dentro e fora da escola, normalmente pensando na arte como norteador do processo. Não houve estudante que não tenha mencionado a importância da arte na escola e na vida extracurricular, que aliás, deveria caminhar lado a lado. É atribuído ao poeta Mário de Andrade a frase “A arte não é um elemento vital, mas um elemento da vida”. Pude constatar a afirmação no cotidiano com os jovens. Suas roupas, falas e comportamentos, se direcionam para a influência que as linguagens da arte têm na vida comum.

Seguindo para outras seções da dissertação, ao trazer o termo arte/teatro, Farenzena se refere ao ensino de arte, considerando sua formação em Artes Cênicas, mas que na escola regida pelo Sistema Educacional de Santa Catarina, precisa lecionar outras linguagens. Coincidência ou não, muitas escolas da capital e dos arredores de São Paulo funcionam da mesma forma. Neste posicionamento, está incutida uma crítica sobre o que é atribuído ao professor de arte quando assume o cargo em uma escola, passando por cima da

formação inicial deste sujeito. Essa é uma discussão ampla que abre margem para muitos diálogos. Em linhas gerais, essa polivalência, ou exigência de “dar conta”, de artes visuais, dança, teatro e música, é bastante criticada, por exemplo, por Ana Mae (2008), principalmente por essa formação, no passado, ser contemplada em apenas dois anos.

No presente, acompanhei a professora C. durante 2024, que já mencionei neste texto, ter dificuldades de colocar em prática o teatro na escola. Aliás, sua rotina escolar é bastante exaustiva, pois precisa acionar muitos conhecimentos em sua grade de aulas com disciplinas de artes, sociologia, filosofia, e em 2024, o Itinerário Formativo de Arte e Mídia e a Eletiva “Saúde e seus caminhos”. Aciono aqui um termo usado por Farenzena (2023, p. 46) ao dizer que se tornou um “híbrido” de professora de arte/teatro, por ter que abordar conhecimentos que ultrapassam a sua formação. Vale dizer que, no caso da professora C., ela também possui formação em Pedagogia, o que, segundo relatado por ela, permitiria lecionar Sociologia e Filosofia.

Farenzena posiciona o seu fazer arte/teatro diante da complexidade das abordagens que o ensino de arte pode representar. Desse modo, o seu esforço é por tornar sua aula em escolhas que tornem sua rotina pedagógica permeada pela imaginação, e sempre que necessário, recriando estratégias em benefício dos estudantes. A professora usa como referência o dramaturgo e diretor Augusto Boal (1931-2009) e sua frase “O teatro deve trazer felicidade”, presente no livro *Jogos para não-atores* (2008), para pensar em como estabelecer relações humanas em que os estudantes expressem suas emoções, atravessadas pela arte.

Penso, que por mais que a professora pretenda ser múltipla em suas referências, sua base permanece em sua formação teatral, o que não é necessariamente um problema, pelo contrário, assumir o que se propôs a aprofundar como formação pode ser muito significativo para o ensino e a aprendizagem dos jovens. Abrir-se para outras linguagens, deveria ser uma escolha ou ainda, ter na prática, uma construção curricular que permitisse aos estudantes ter um professor para cada linguagem da arte.

A professora pretende com sua dissertação propor uma interação com os documentos oficiais e a prática do ensino de arte na escola. Farenzena (2023, p. 51) faz esse percurso por meio do “posicionamento crítico e da intervenção na realidade, traçar seus caminhos profissionais como formas de resistência e de se esquivar das pretensões sombrias de moldar os educandos para uma realidade idealizada dos que detêm o poder econômico e político”. Continua afirmando que é preciso o professor de arte conhecer a BNCC e o

Currículo Base, para assim promover uma revolução dentro desse sistema atual. Entendo que conhecer o que rege nosso trabalho é importante até para romper com o que está posto. Vejo a revolução neste lugar, o de pensar um outro modo de aprender que supere o que está descrito nos atuais documentos oficiais, tornando o currículo orgânico, capaz de mover-se ao encontro das urgências da vida de todos os envolvidos no percurso educativo. Os processos artísticos, conectados com o que experienciam de fato os jovens, despontariam como um futuro possível para superar práticas descontextualizadas.

Devo explorar melhor na seção *Indicação de Políticas Públicas*, o que na minha percepção por meio da observação, prática e leitura, podem ser mais consistentes para o ensino de arte no NEM, no entanto, é preciso destacar nesse momento, provocada pelo texto de Farenzena que esmiúça cada Competência Geral da BNCC²⁶ e a relaciona com o conhecimento em arte, que pensa criatividade e tecnologia em uma perspectiva artística, como esses elementos se perdem quando tratados na lógica atual de ensino, naquilo que Antônio Bispo dos Santos, o saudoso Nêgo Bispo, chamaria de *saber sintético*. Bispo defendia a circularidade dos saberes e durante uma fala em 2023²⁷, nos presenteou com o seguinte posicionamento:

O saber de vocês é sintético, o nosso é orgânico. Vocês pensam de forma linear, por isso chegam ao limite. Nós pensamos de forma circular, por isso a nossa vida não tem limite. A roda é começo, meio, começo; ela não tem fim. A capoeira é circular. O samba, o batuque, até meu cabelo quando cresce é circular. É assim que eu compreendo a vida, e é assim que eu tento me localizar nela: na circularidade. (Bispo dos Santos, 2025)

Na circularidade dos saberes o conhecimento se conecta, de modo, que influencia e é influenciado o todo tempo. Por exemplo, quando entendemos que a sabedoria indígena e afro-brasileira é valiosa e essencial para outros grupos é também dizer que a aprendizagem acontece na oralidade e na resistência cultural, e deve ser integrada ao repertório dos

²⁶ As dez Competências Gerais da BNCC tem por objetivo compreender as diferentes dimensões do que se espera quanto à aprendizagem do ser humano. São consideradas Competências Gerais: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania.

²⁷ Trecho extraído da matéria “O saber de vocês é sintético”, diz pensador quilombola”:

estudantes como algo contínuo e atento a questões ancestrais e contemporâneas, em uma confluência de uma educação para o coletivo.

Questões sobre práticas de trabalho em arte, antes e depois do NEM, demonstram que a professora se atenta para o ponto de partida de planejamento de sua aula, o que, segundo descreve, em uma perspectiva pré-reforma tinha foco no *conteúdo* e pós-reforma, olha para as habilidades, para abarcar as *competências*. No início da carreira docente, em 2014, lecionava da seguinte forma:

Nesse momento, no Ensino Médio Regular, no componente Arte procurei combinar as linguagens artísticas, mesclar as artes visuais com as artes cênicas, a música, a fotografia, o cinema e o audiovisual, a princípio, nos moldes tradicionais da História da Arte, tentando encaixar propostas da escola, respeitando uma sequência cronológica de temas da História da Arte, partindo da Pré-história, no primeiro ano, até a Arte Contemporânea, no terceiro, percorrendo esse caminho mediante a exposição e o debate de assuntos, leitura de imagens e produções artísticas (Farenzena, 2013, p. 108).

Me reconheci nessa passagem do texto, também iniciei lecionando a mescla de linguagens e buscava ensinar diante de uma cronologia, acompanhando o modo que um dos meus professores de História da Arte ensinava no período da graduação. Pensei se ambas (Farenzena e eu) fomos influenciadas pelo período da formação na faculdade e como esse momento é trazido seja como memória ou como prática para a sala de aula.

Farenzena narra algumas transformações em seu trabalho, ao longo dos anos, assumindo o que nomeia como *Ensino Médio Inovador*, algo muito mais próximo a sua formação em Artes Cênicas. Em meio a alegrias e dificuldades, a professora atravessa algumas fases, acompanhada, em muitos momentos pelos jogos teatrais propostos por Boal, em um fazer nem sempre fácil, pois existem questões que envolvem desinteresse ou timidez dos estudantes, mas que, por outro lado, pode ser potencializador de abordagens mais próximas da vida dos jovens.

Durante a pandemia, entre 2020 e 2021, os estudantes e os professores se viram forçados a reorganizar a maneira de ensinar e aprender, com muitos docentes, improvisando vídeos, trilhas e cenários para aproximar-se das turmas, ainda que virtualmente. No retorno presencial, concomitante às mudanças promovidas pela implementação da Reforma do Ensino Médio, Farenzena se viu cada vez mais próxima das redes sociais e do uso da tecnologia digital. Ainda, articula propostas apresentadas no material didático disponível para o planejamento de suas aulas.

Existe um grande esforço por parte da professora em planejar aulas que contemplem visões diversas sobre as linguagens da arte, e em especial do teatro, ao mesmo tempo que questiona se a vida imposta aos jovens, permeada por um mundo competitivo, tem afastado essa faixa etária do interesse pela escola. Inquietou-me particularmente quando Farenzena afirma não ser possível ir contra a engrenagem capitalista, ao passo que entende o trabalho do professor como uma forma de resistir a tal modo de vida.

Desejo crer que no ensino de arte, habita imaginar acontecimentos que ultrapasse, conforme dito por Ailton Krenak acerca da humanidade: “[...] a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência” (2019, p. 57). Desconfio que a mudança está em desestabilizar o padrão (Krenak, 2019). “Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?” (Krenak, 2019, p. 57).

3.3.1 Periódicos da Capes

No Portal de Periódico da Capes tornou-se ainda mais difícil encontrar pesquisas que contemplem o NEM sob um olhar do currículo de artes. Quando a abordagem é para a arte no Currículo Paulista, não localizei qualquer estudo na Capes que acolhesse essa especificidade. Reflito na dificuldade que tive de me inserir no cotidiano de uma escola estadual em São Paulo. Será que as portas fechadas para um pesquisador, tem dificultado análises mais aprofundadas do que acontece dentro dos muros das escolas na capital e nos arredores da cidade? Ter a negativa de dois gestores, inicialmente me desanimou, mas gradativamente, tornou ainda maior a minha vontade de ler, escrever e observar o espaço escolar e suas relações com os documentos normativos.

A vice-diretora Eliane Souza foi sempre bastante atenta e cuidadosa com a minha presença na escola. Qualquer movimentação com os professores e/ou estudantes foi planejada e autorizada previamente, além de justificada no formato de escrita, em alguns casos. Vi na preocupação de Eliane, um recurso para a presença do pesquisador na escola, uma vez amparada por documento emitido pela universidade na qual a pesquisa é realizada e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²⁸, a circulação pelo ambiente escolar está justificada e

²⁸ O trabalho do Comitê garante que os projetos de pesquisas respeitem os norteadores éticos e os direitos de quem participa.

garantida oficialmente. Existiu também um reconhecimento ao valor da pesquisa, como meio de questionar a melhoria dos processos educativos e valorizar o que já acontece nesse espaço.

É de causar estranheza que uma mudança na educação em nível nacional, não esteja mobilizando professores e pesquisadores em arte-educação do maior estado do Brasil em termos de população. Lembrei do pedido de Ana Mae (2017), ao final do artigo sobre arte no Ensino Médio, pedindo aos artistas que façam campanha pelo direito às artes aos jovens estudantes. Nesse pedido, podemos incluir a ideia de professor/pesquisador/artista na validação de seu próprio trabalho na escola. Quantas ações valiosas acontecem na sala de aula que ninguém fica sabendo? Foi comum na minha trajetória como professora, ouvir de colegas, que não importa o que aconteça na escola, quando fechamos a porta da sala de aula, quem “manda” é o professor. Desconfio cada vez mais dessa afirmativa, pois tem se tornado improvável conseguir manter uma identidade docente em meio a imposições que afetam diretamente a forma de ensinar. Nessa defesa, incluo a escola pública, chão que pisei a maior parte da minha vida discente e docente, e que segundo matéria veiculada na internet pela *Agência Brasil* em abril de 2025, dos estudantes matriculados no ensino médio brasileiro, a rede estadual, portanto, pública, concentra 83,1% das matrículas.

Dessa forma, trago duas abordagens encontradas no Periódicos da Capes para o NEM que de alguma maneira trate o que tem sido propagado sobre a Reforma e a *flexibilização* da formação em humanidades, e em consequência, da arte.

Os artigos escolhidos são: *Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica*, de autoria de Altair Alberto Fávero, Daiane Rodrigues Costa, Junior Bufon Centenaro, publicado em 2019 e *Notas sobre o “Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio”*; de Regina Magalhães de Souza, publicado em 2022. Vale ressaltar que um dos artigos encontrados na Capes sobre o Currículo Paulista, de Goulart e Moimaz, já apareceu nesta tese, citado da dissertação de Arnaud (2023), compondo a escrita de parte nomeada *Considerações sobre o Currículo Paulista*.

O artigo de Fávero, Costa e Centenaro aponta já no resumo o negligenciamento da formação humana e integral para os jovens, em um movimento de evidenciação para um viés mercantilista e tecnicista da educação. Os autores afirmam que, ao relativizar disciplinas como artes e filosofia, o processo de formação integral do sujeito é fragilizado. Minha hipótese envolve o ensino de arte e considera o Currículo Paulista: etapa ensino médio como pouco

comprometido com a formação estética e cultural dos estudantes, além de entender ser estratégico o uso das linguagens da arte nos itinerários formativos, como forma de um lado, justificar a sua presença na escola, e de outro, tratá-la como componente curricular que não necessita ocupar de forma significativa a formação básica. Desconsiderar as artes como presença fundamental no currículo escolar tem o intuito de esvaziar a crítica, a criatividade e o reconhecimento das potencialidades individuais e o olhar para o coletivo de maneira sensível. Valorizar as linguagens da arte na escola em nada diminuiria a chance do estudante em ingressar no ensino superior ou conseguir o emprego desejado.

Ana Mae Barbosa (2017, p. 14) nos lembrou com exemplos concretos como é fundamental o contato com a arte para o profissional de qualquer área de trabalho. Em seu artigo cita o designer gráfico e “muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte, e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico”.

Em consonância a essa constatação, os autores do artigo escolhido para estudo, reforçam que as relações democráticas acontecem no entendimento da complexidade humana, sendo essas relações suprimidas por um ensino somente técnico. Os autores se apoiam nos saberes da filósofa estadunidense Martha Nussbaum, que olha para a questão da crise na educação em todos os níveis (fundamental, médio e superior), a partir do momento que as reformas educacionais diminuem ou eliminam dos currículos disciplinas das ciências humanas e das artes. Nessa lógica, os sujeitos olhariam uns para os outros como possíveis geradores de lucro, educando-se um grupo pequeno e elitizado, compreendendo as engrenagens que excluem mulheres, negros, pessoas LGBTQIPAN+, entre outros grupos. O que restaria para a maioria dos jovens seria uma educação rudimentar para assuntos que cercam a história, a política, a filosofia, e eu, acrescento, as artes (Fávero; Costa; Centenaro, 2019).

As reflexões de Nussbaum, referência agregada a tese a partir da leitura do artigo do trio de autores citados acima, parecem estar na contramão do que tem sido abordado na atualidade para o ensino médio. Ao enfatizar que sem valores democráticos, somos essencialmente seres violentos e autoritários, Nussbaum nos lembra que não basta arrecadar riquezas, é urgente a sua justa distribuição e a equidade de oportunidades. Assim, em qual medida as artes colaborariam para termos jovens mais envolvidos com uma vida justa para todos? Essa questão colocou-me mais próxima ao que a filósofa nos diz no livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2017), usado em trechos do artigo

analisado. Trarei minhas percepções sobre essa leitura em seção da tese, sobre indicação de políticas públicas, mas não posso deixar escapar aquilo que elaborei sobre artes e justiça social, enlaçando um trecho do artigo inspirado no texto de Nussbaum.

Uma delas é a importância do cultivo da imaginação por meio da arte, para estabelecer relações de alteridade e gentileza. No poder da brincadeira, a criança imagina e experimenta, ela assume um “outro”, um personagem, diferente do que normalmente ela é. Nessa experiência de ser outra pessoa, a criança se vê vulnerável, aberta e curiosa, afastando-se de comportamentos de dominação (Fávero; Costa; Centenaro, 2019). Já na vida adulta:

O cultivo da imaginação ocorre por meio das mais variadas expressões artísticas. Porque criar e inventar uma história, por exemplo, exige que o sujeito imagine alguém que não seja ele mesmo, mas um outro com um mundo interior próprio. Uma vez que tudo que está fora do sujeito requer o uso da imaginação para ser entendido. Ela (a imaginação) assume um estreito compromisso com a ética. Entender a perspectiva do “outro”, princípio ético basilar, reivindica que o sujeito tenha uma capacidade imaginativa bem desenvolvida (Fávero; Costa; Centenaro, 2019, p. 666).

Estaria na oportunidade de vivenciar o lúdico um elemento essencial para a democracia, já que, para Nussbaum na criação e na imaginação residem a compreensão das singularidades do sujeito, algo que precisa ser cultivado, para que o desejo pelo domínio do outro não fale mais alto em cada um de nós.

No avanço do texto do artigo, os autores passam a tratar de elementos citados na lei de 2017. Embora tenhamos mudanças na lei que reverberam em 2025, é pertinente examinar as palavras, pois o que percebo é que na escolha do que foi escrito no texto de 2017, existe a abertura para a tal flexibilização do currículo, caso do trecho que considera a educação física, arte, filosofia e sociologia, como “estudos e práticas”, constando no Art. 35-A, parágrafo § 2º, e não garantindo-as com os devidos espaços de disciplinas obrigatórias.

Outro aspecto suscitado no artigo é que a reorganização curricular desconsidera a ausência de instalações adequadas, principalmente nas escolas públicas, para colocar em prática o tão esperado protagonismo juvenil. Além disso, o currículo passou a diluir a arte, por exemplo, nas propostas de itinerários formativos, lembrando que ainda que envolva uma linguagem da arte, esse itinerário não necessariamente contará com um professor formado na área.

O texto ainda traz algo semelhante a tese no que diz respeito ao percurso histórico do ensino médio. Assim, vincula a Reforma com momentos políticos do país, como a Lei nº 5.692/1971, datada do período ditatorial brasileiro e o Decreto 2.298/1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, ambas com propósito de criação de percurso formativo, propagado como inovador, mas que se revela como forma de conter os estudantes no ensino superior. Os autores defendem que o modelo do Novo Ensino Médio, tem um perfil profissionalizante, mesclado com as disciplinas da formação básica, demonstra pouca eficácia na vida do jovem, pois muitas vezes afasta o desejo pela universidade e não garante um espaço no mercado de trabalho.

Para esse cenário, na busca por equilíbrio entre economia, ensino das humanidades e democracia, Nussbaum nos oferta a sua reflexão para o tema, abordando “o interesse econômico também exige que recorramos às humanidades e às artes a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa” (Nussbaum apud Fávero; Costa; Centenaro, 2019, p. 19).

Por fim, o currículo e o sujeito neoliberal, em oposição a uma educação humana e solidária, são abordados por Souza (2023) em seu artigo sobre o Currículo Paulista, na Etapa Ensino Médio. Considero importante o diálogo com a tese, pois ainda que não aborde diretamente o ensino de arte, traz uma análise pertinente a respeito de como se vê a força de trabalho e aprendizagem do jovem, sendo esse, um sujeito que se molda a qualquer circunstância, com o dever de “estar preparado para a adaptação contínua”, em um cenário de profissões “fluidas, intangíveis e mutantes” (Souza, 2023, p. 7).

O uso de palavras imprecisas para contornar como deve ser a aprendizagem e a inserção dos jovens no trabalho, a meu ver, é usado para justificar outras “aberturas” curriculares, principalmente quanto a permanência e importância de disciplinas como a arte. No anúncio de um novo tempo, de desafios e demandas do século XXI, segundo aponta o texto curricular, é apoiado para corroborar uma educação para a individualidade.

Certamente, as escolhas das palavras não se deram na casualidade, mas conferem sentido de estratégia (Souza, 2023). Existe em cada seção do currículo, a sensação de autoaprendizagem juvenil, com o professor mediando as condições para tal. Neste trecho do artigo, Souza traz uma referência em comum com a tese, neste caso, o pensamento de Dewey, principalmente, para justificar que o professor, ao contrário do que parece pretender o texto curricular, não apenas é um mediador de um percurso no qual se pretende criar condições de

autonomia, mas sua presença é essencial para o estudante, que o vê como um espelho por meio de toda a sua experiência como adulto e pelo saber construído ao longo de seu trajeto formativo.

Em uma proposta voltada para o “sujeito neoliberal”, conforme descrito por Souza, existe o controle da subjetividade a fim de alcançar o acúmulo e a intensificação da produtividade no trabalho. Nisto, mais uma vez, uso como exemplo a ideia de flexibilidade, que se ajusta ao modelo neoliberal, pois para além de ser uma política econômica, também pretende dominar quem cada um representa em sua essência, configurando um tipo de sujeito sempre aberto a modificações em acordo com cada situação. Souza extrai um trecho do Currículo Paulista reforçando essa ideia, ao afirmar que no desenvolvimento de competências socioemocionais²⁹ não se afirma buscar um determinismo, afinal, ao atribuir significado para aspectos como responsabilidade e colaboração, pode se escolher o modo como agir guiado pelas circunstâncias (SÃO PAULO, 2020).

A reflexão a partir disso, pode nos levar ao seguinte caminho, “se o modelo de sujeito não é fixado de antemão, o próprio modelo é o do sujeito flexível, que nunca conclui a eterna tarefa de construção de si, que “aprendeu a ser”, modificando-se a si próprio de acordo com demandas externas” (Souza, 2023, p.10). Ressalto, concordando com Souza, que ser aberto ao que se aprende no trajeto educativo é importante, porém ser sujeito em constante transformação com o intuito de atender demandas externas, mais o deixa vulnerável do que o fortalece.

Encerrar essa seção de pesquisas correlatas com o artigo de Souza, reforça apontamentos que faço na escrita, quanto a um documento, que se pauta em uma formação para o empreendedorismo. Isso somado, ao fato, do ensino de arte *patinar* entre aparecer em algum Itinerário Formativo e tentar resistir em meio aos slides disponibilizados pelo governo do estado de São Paulo.

Espera-se destes estudantes muitas características simultâneas. Me pergunto, como combinar ser protagonista de mudanças significativas e autonomia, ao passo que, se reforça na maior parte do tempo, a sobrevivência individual e a produtividade contínua. Esperar solidariedade e competição em uma só pessoa, soa incoerente, ainda mais, quando

²⁹ As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades que fariam cada pessoa ser capaz de gerir suas próprias emoções.

pensamos, que algumas disciplinas, como a arte, conhecida por trabalhos que questionam a sociedade e as violações de direitos, ainda luta por sua legitimação e permanência na escola.

3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA O PRESENTE

Para se apontar um futuro do ensino médio paulista, considerando a relação com o ensino de arte, há que se constatar o que já temos e sonharmos com um passo adiante tornando essa etapa mais relevante na vida dos jovens. Tratarei nessa seção as iniciativas já existentes no estado de São Paulo. Amplio essa análise e reflexão, com o pensamento de Nussbaum, quanto à defesa das humanidades no currículo, lida por mim de forma que não se fragmente em itinerários, unidades curriculares e eletivas.

Em São Paulo, a proposta de Currículo foi alicerçada em documentos como a BNCC, bem como, nas diretrizes gerais da Reforma do Ensino Médio. Vale lembrar que o Currículo Paulista: etapa ensino médio, teve forte influência de organizações privadas, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann. Anterior a proposta paulista, autores da área da educação já debatiam as possíveis lacunas curriculares, em âmbito nacional. O professor Celso João Ferretti apontaria, no artigo *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*, publicado em 2018, alguns dificultadores para o êxito da reforma e que foram ignorados em sua implementação: infraestrutura das escolas, entendendo como estrutural, a carreira docente, incluindo salário e vinculação a um único espaço escolar e o fato de muitos jovens se afastarem da escola pela necessidade de contribuir para a renda familiar.

Em constatação aos apontamentos de Ferretti, observei na escola estadual Clarice Seiko, a pouca disponibilidade de materiais para as aulas da formação geral básica e das complementares como itinerários e eletivas. Quando realizamos o curta-metragem na escola, levei meus equipamentos e a edição do vídeo foi realizada por S.A.R fora da escola, e não em um Laboratório de Informática, onde todos pudessem participar desse processo. Quanto à evasão, percebi uma significativa rotatividade de estudantes, pois com a carga extensa, havia a dificuldade de conciliar com cursos ou algum trabalho. Outros fatores, segundo Ferretti, afastam os jovens do ambiente escolar no ensino médio, como a violência na família e na escola, falta de diálogo com os docentes e gestores e gravidez na adolescência.

Tornar-se um atrativo para os jovens é o desafio imposto ao ensino secundário no país, com recorte nesta pesquisa, para São Paulo. Somente a mudança na distribuição dos componentes curriculares parece surtir pouco efeito. Outro exemplo, é a notícia publicada na Folha de São Paulo e no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no mês de julho de 2025, sobre o uso das plataformas de aprendizagem, não terem impacto prático nos resultados educacionais de São Paulo. Quem afirma isso é a Repu (Rede Escola Pública e Universidade), que reúne pesquisadores de universidades paulistas e GEPUD (Grupo Escola Pública e Democracia).

Usando dados da própria Secretaria Estadual de Educação, os pesquisadores verificaram, ainda que a escola atinja a meta de uso das plataformas obrigatórias do governo, isso não se converte em melhor avaliação educacional. O estudo, se amparou nos resultados do Saresp entre 2023 e 2024, demonstrando que as escolas que melhoraram seus resultados, tanto fizeram uso das plataformas, quanto fizeram pouco uso.

Vale lembrar, a publicação da Nota Técnica “Plataformização e Controle do Trabalho Escolar na Rede Estadual Paulista”, ainda aponta que o governo paulista gastou 471 milhões de reais na aquisição de plataformas, em uma aposta de pouca eficácia na aprendizagem. Na prática, observei professores aflitos em praticamente obrigar os jovens ao acesso, e esses, por sua vez, bastante desmotivados. O estudo comprova, o que para mim era algo evidente no estudo de campo: a vigilância excessiva com relação ao uso dos materiais didáticos e na formação docente, somente gera punição, não demonstrando qualquer relação com o vínculo ou resultados significativos.

É curioso notar que existem várias iniciativas de Programas e Projetos, que muitas vezes vão na contramão do clima de punição que tem pairado nas escolas estaduais de SP. Por exemplo, temos o Programa Conviva SP, criado em 2019, pela Secretaria de Educação, com o objetivo de verificar as vulnerabilidades das escolas e implementar medidas que assegurem a melhoria na convivência, justamente, uma fragilidade que percebi, quando tratamos a educação como meio de controle das pessoas. No Conviva, a equipe é multidisciplinar e atua em articulação com as Diretorias Regionais de Ensino.

Destaco também o Escola + Bonita descrito como programa de revitalização da infraestrutura das escolas estaduais de SP, em seu discurso, seria a estruturação para uma educação do século XXI. No site, não se tem melhores detalhes de como o governo vê essa

educação contemporânea. Esse trabalho de revitalização estaria vinculado à remissão de pena de pessoas privadas da liberdade, cumprindo pena em regime semiaberto.

Em fase de implementação, está a ideia de expansão do PEI, na qual as escolas podem funcionar com dois turnos de 7 horas, ou turno único de 9 horas. É bastante polêmica essa proposta, pelos aspectos já elencados nesta tese, como o esvaziamento das salas de aula, na impossibilidade dos jovens em conciliar o estudo com qualquer outra atividade. Reflito como a longa jornada em sala de aula, afasta docentes e discentes da própria transformação do currículo. Sempre ocupados, ficam quase inexistentes, brechas para o questionamento da intensa rotina escolar.

Enquanto escrevo, me deparo com matéria de 2024, veiculada no Portal G1, sobre a evasão escolar no ensino médio. Nos dados coletados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), em 2021, a evasão representou 5,9% nesta etapa escolar. Como consequência, são quase 70 milhões de brasileiros que ou estão fora da escola, ou não concluíram a educação básica. Uma parte considerável destes jovens, não irão ocupar nem o mercado de trabalho e nem a universidade. É preciso ter esperança, mas também de práticas concretas para aqueles que não foram sonhados.³⁰

3.5 SOBRE O FUTURO

Nas conversas com os jovens o futuro é uma angústia, mas também representa um universo de possibilidades. Nesse tempo que está por vir, há a oportunidade de viver uma vida que supera desigualdades sociais e tantos outros atravessadores que insistem em impedir esse período de ser conforme os adolescentes projetam.

O tempo que ultrapassa o presente, pode ser visto do ponto de vista da educação, como currículo e Políticas Públicas, compreendendo as culturas juvenis e a defesa de uma formação humana e artística. Tais elementos se articulam com uma agenda dos Direitos Humanos, destacada na tese, pelo combate ao racismo e a violência contra grupos socialmente marginalizados.

Por culturas juvenis, entende-se os saberes que circulam pela escola envolvendo as expressões dos grupos de adolescentes, incluindo as suas interações em ambientes virtuais. No cotidiano escolar, expressam-se por meio da música, games, roupas, entre outras formas

³⁰ Uso como referência o título do documentário *Nunca me Sonharam* (2017), com ênfase no cotidiano de jovens brasileiros matriculados no ensino médio.

de construção de identidade. No ebook *Pedagogias Hip-Hop e as Culturas Juvenis nas Escolas*, organizado por Geledés Instituto da Mulher Negra e com texto de C. Dias, Gabriela Costa Lima e Jaqueline Lima Santos, está explicitado como esse grupo (os adolescentes) se articulam na sua pluralidade e em contextos sociais que valem o estudo e a renovação das práticas de educação. Neste sentido:

A construção dessas culturas ocorre em espaços de encontro, geralmente públicos, como ruas ou escolas, e essas manifestações tornam-se mecanismos pelos quais os jovens criam identidades que os distinguem tanto do mundo adulto quanto de outros grupos juvenis (Dias; Lima; Santos, 2025, p. 97).

Certamente, pertencer a um grupo, não impede o jovem de circular por outros espaços, exemplo disso tratado aqui na tese, é a jovem S.F, evangélica, ter organizado um evento na escola contando com a valorização de religiões como a Umbanda e o Candomblé. Sendo a escola o espaço do encontro, é fundamental oportunizar experiências com grupos diferentes a fim de ter um ambiente de socialização e tolerância.

O encontro com arte pode direcionar um caminho da comunhão entre as diferenças e integrar as exigências do ensino formal, em termos de organização curricular. É promissor agregar a esse percurso, as conversas dos corredores, as partilhas da hora do intervalo, o bate-papo informal entre os jovens. É preciso afrouxar a necessidade de controle e excesso de burocracias, para deixar aparecer o que existe de genuíno no intercâmbio de conhecimentos entre professores e estudantes.

Em *Sem fins lucrativos*, Nussbaum enfatiza que o descuido e até mesmo o desprezo com relação às artes, coloca à prova nossa democracia e qualidade de vida. Na esteira desse pensamento, a filósofa afirma que o sistema de educação vigente não tem pensado em construir cidadãos íntegros e empáticos. Em todas as etapas de ensino, temos visto, acirrar o discurso de competitividade de mercado, no qual as artes e as humanidades são consideradas inúteis. Agora, se desejamos viver democraticamente, Nussbaum reforça que a valorização das humanidades se baseia no respeito e na consideração, em perceber os outros como seres humanos. Isso parece ser bem diferente da busca sem fim pelo crescimento econômico.

Neste sentido, a ciência e a tecnologia têm se inserido como solução também na educação. Em concordância com Nussbaum, penso que ninguém é contra o progresso das áreas mencionadas, mas considerar outras competências, ligadas às artes, são igualmente decisivas para o bem-estar de qualquer sociedade.

A capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia a situação difícil que o outro se encontra (Nussbaum, 2017, p. 17).

Diante desta perspectiva, porque não assumir um currículo pautado nas humanidades, ao invés de Competências e Habilidades voltadas para uma prática do empreendedorismo e individualidade? Ninguém nega que outros conhecimentos sejam importantes para os jovens. Mas, percebo, assim como a autora, que existe um “espírito das humanidades”, presente na busca pelo raciocínio crítico, na lógica e na análise de dados. Todos esses saberes necessitam da imaginação aguçada e da compreensão das experiências humanas.

Algo bastante presente nos discursos políticos é a preparação para o mundo do trabalho, o que justificaria a redução do ensino de arte na formação geral básica. O trabalho proporciona uma vida com sentido, em especial, quando fazemos o que desejamos. Mas quem disse que a arte não proporciona a capacidade de encontrar soluções no mundo do trabalho? Uma proposta de economia sólida, também exige um ambiente sensível e imaginativo.

Assim, em substituição a propostas curriculares superficiais quanto ao direito à arte, agiríamos sem receio de ignorar as desigualdades que nos cercam e estaríamos comprometidos com aquilo que afeta quem está na linha de frente na sala de aula. Assumiríamos as palavras escritas nos documentos oficiais, no sentido de enfrentarmos os problemas que nos cercam, identificando no território da escola as potencialidades e acolhendo-as como aprendizagem. Também substituiríamos a ideia de flexibilização curricular, que na verdade tem justificado a pouca importância das artes no dia a dia da escola. Em seu lugar, podemos tratar de construir coletivamente a proposta de ensino pautada em situações reais, excluindo os estereótipos e oportunizando a escuta dos grupos presentes na escola e resolução de problemas de forma criativa (Nussbaum, 2017).

Nussbaum retoma Dewey, uma das referências desta tese, e seu pensamento de atuação em sala de aula, como espaço de continuidade do mundo lá fora, com problemas reais, evocando que as tais competências dialoguem com a vivência cotidiana. Tenho vivido à docência há quase quinze anos, e pouco vi os estudantes fazerem perguntas, ou conforme minha amiga e educadora Win diz, “o sucesso da aula é quando o professor escuta”. Nem sempre é preciso ser mestre explicador.

Um acontecimento real, pode ser o disparador de projetos de sucesso na escola. Nos encontros com os jovens, me esforcei em pautar as proposições a partir do que vivem, aproximando de outras referências. Tenho tentado evitar a ideia de que existe um universo extraclasse, apartado da sala de aula. Toda experiência é currículo.

Urge uma educação para favorecer a nossa capacidade de se maravilhar com o comum e de se preocupar com o outro. As artes fortaleceriam os recursos emocionais e criativos, delineando o nosso mundo interior que se propaga com generosidade na forma de construir o conhecimento (Nussbaum, 2017).

4 AS VOZES E OS APRENDIZADOS

Quando esbocei as etapas da tese, vivenciar a rotina de uma escola, sempre esteve em meus planos. Tracei como estratégia estar perto de casa por conta da rotina de trabalho e estudo. Na medida em que escrevia e observava o cotidiano escolar, fui redesenhando essa relação com o entorno da escola, especialmente, por resgatar o meu trajeto, quando estudante da educação básica.

4.1 QUE LUGAR É ESSE? A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO

A E.E Clarice Seiko está inserida em uma região na qual se localizam duas escolas que fizeram parte da minha vida discente. São a E.E Itiro Muto e a E.E. Professor Adolfo Casais Monteiro. Costumava fazer o trajeto a pé para essas escolas, mas na época sem maiores preocupações com as relações entre os sujeitos e os espaços que circulam.

Os bairros do Parque das Nações (Itiro Muto), Jardim Colonial (Casais Monteiro) e Jardim Guanhembu (Clarice Seiko), apresentam como característica serem bairros periféricos, do distrito da Cidade Dutra e da subprefeitura da Capela do Socorro. A região abriga o SESC Interlagos, possivelmente, a principal opção de cultura e lazer dos moradores. Nas proximidades, temos a Casa de Cultura Palhaço Carequinha, ofertando oficinas diversas e cursinho pré-vestibular. Porém, tanto no passado, quanto no presente, não conheci jovens que se utilizem desses recursos ofertados, talvez por pouca divulgação.

Como estudante, professora e pesquisadora, pouco vi a região ser explorada no sentido de descobrir as suas potencialidades, e mais recentemente, em junho de 2025, virou notícia por sua onda de roubos e furtos, atingindo, inclusive, estudantes do Clarice Seiko. Na movimentação do dia a dia, percebi os estudantes ansiosos pelo sinal bater, e finalmente irem para as suas casas. Eles dispersam rapidamente na saída da escola, e em poucos minutos, o local fica deserto, sem muito espaço para conversas ou espera no portão.

Os jovens se espalham por diversos bairros e a ideia de comunidade se esvai, na medida que a maioria fica bastante cansada da rotina intensa de sete horas na escola. Para os professores, também é exaustivo. Não observei nesse tempo de estudo, momentos de confraternização com as famílias, por exemplo. Tudo acontece internamente e muitas vezes com baixa adesão dos estudantes, que aproveitam momentos de festas e confraternizações para faltarem na escola.

Essa constatação me fez pensar em dois elementos. O primeiro, a importância de compreender a comunidade, com quem o professor está dialogando na sua sala de aula e de quais formas esses estudantes são acolhidos em suas necessidades. Me lembro de quando trabalhava no Itiro Muto e em uma escola municipal, fazia esses trajetos a pé, e encontrava os estudantes no caminho, descobrindo questões simples e conflituosas do dia a dia deles. Algumas vezes almoçava na lanchonete frequentada pelas turmas e já chegamos a comemorar o aniversário de uma professora nesse mesmo local. Me conecto aqui, com a fala da professora C. sobre a *Pedagogia da Presença*. O conceito surgiu em uma conversa entre as aulas dadas por C., comentava, como a obrigatoriedade de estar com os adolescentes em seus momentos sem aula, ao invés de vincular, a deixava mais cansada.

A Pedagogia da Presença na qual o governo do estado se baseia, está presente nos estudos do pedagogo brasileiro Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011) que, imagino, projetou essa concepção para fortalecer a rotina da escola, tantas vezes desconectada da alegria e da valorização do encontro entre as pessoas. No início de seu livro *Por uma Pedagogia da Presença* (1991), Costa sinaliza suas concepções quanto à maneira de vincular-se aos adolescentes. O autor escreve: “O primeiro e mais decisivo passo para vencer as dificuldades pessoais é a reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros. Esta é uma condição necessária para a mudança de sua forma de inserção na sociedade” (Costa, 1991, p. 15).

Ele segue sua argumentação, afirmando que os mais aptos em ouvir e atender os apelos juvenis seriam “os educadores, trabalhadores sociais e psicólogos” (Costa, 1991, p.15). Mas, ainda segundo ele, isso não acontece. Com relação aos professores, em destaque os que acompanhei, posso supor que o desgaste da rotina, e no caso de C., o excesso de disciplinas assumidas, torna precária essa interação.

A professora C. contou que existe uma tabela a ser cumprida na qual os professores se revezam nesse acompanhamento. Aproximar-se das aflições da adolescência e ser empático quanto a isso, não é de fácil realização. Para Costa, não os rotular em suas dificuldades é essencial, mas imagine, atuar em várias aulas seguidas, e estar disposto a adentrar o mundo adolescente, também no momento de intervalo? Entendo que esse “estar junto”, assim como o autor afirma, envolve consentimento e reciprocidade. Estar com a turma para cumprir mais um horário funcional não se parece com o ato gentil e amoroso de ouvir alguém sem julgamento.

Outro aspecto, é tratar o território como elemento da arte, ultrapassando a geografia física, sendo redimensionado pela sua simbologia. Quando se pensa na arte e na

educação, é essencial entender como os jovens transitam pelos espaços, o que é estruturante para o processo educativo. É no território que ocupam, que as identidades se fortalecem, em movimentos de compreensão de si mesmo e do mundo ao redor. O ambiente escolar expande-se para o conjunto de experiências na qual os estudantes reconhecem e valorizam aspectos singulares e da coletividade que os circundam. Nesse cenário multifacetado, as estratégias pedagógicas podem integrar os saberes do grupo, em conexão à sua realidade, ampliadas com experiências investigativas de possibilidades dentro do bairro e da cidade.

4.2 O QUE OS ESTUDANTES CONTAM

De agosto a outubro de 2023, minha rotina seguiu da mesma maneira, ou seja, às segundas à tarde, chegava na escola, me dirigia ao primeiro andar, entrava na sala de aula, escolhia a mesma carteira e cadeira, próxima a mesa do professor J.M, fazia anotações sobre a aula e observava o movimento dos adolescentes.

Na 1ª B, os estudantes iam chegando aos poucos, por volta das 14h15, e logo se dirigiam ao professor, narravam algum acontecimento, faziam brincadeiras, tudo em um clima bastante descontraído. J. M, apresenta como característica, ter bastante facilidade no diálogo com os jovens, algo que conversaríamos depois em um bate-papo/entrevista para a pesquisa.

Em sua rotina de trabalho, o professor passava a atividade na lousa, acompanhada de um texto, e ao final da aula, assinava nos cadernos, como forma de avaliar os estudantes ao final do bimestre. Eventualmente, algum estudante conversava comigo, perguntava se eu estava bem, ou passava por mim e dizia “boa tarde”. Ficava ali, sempre na expectativa de estender a conversa e engatar um diálogo sobre qualquer assunto que interessasse a eles. Aos poucos, minha presença foi incorporada como algo da rotina daquele grupo e fui ficando mais à vontade para me aproximar.

Duas aulas seguidas e batia o sinal. Me dirigia com o Z. M ou Z., assim J.M era chamado pelos estudantes, até a 2ª B, onde seriam mais duas aulas, agora uma Unidade Curricular de Design. Minha estratégia era a mesma: escolhia uma carteira e cadeira e ficava anotando e observando a movimentação.

Ali na 2ª B, o Z. M tinha um pouco mais de dificuldade no diálogo, mas nada que se parecesse com desrespeito. Minha impressão é de que estudantes e professor estavam um pouco desconectados com a proposta de Unidade Curricular. O método do Z.M se assemelhava à disciplina de arte com a 1ª B. Escrevia o texto na lousa, passava algumas

perguntas e assinava nos cadernos ao final da aula. Quando cheguei para acompanhar as aulas, os estudantes estavam finalizando um vídeo no formato de stop motion, feito com brinquedos e a câmera do celular. Registraram quadro a quadro com uma sequência de fotos e depois enviavam para um aplicativo de edição, para assim, dar movimento à ação fotografada. Por fim, encaminhavam o resultado para o e-mail do professor.

Por ali, fiquei até outubro de 2023, quando fiz a primeira tentativa de uma conversa coletiva. O Z. sempre foi bastante receptivo e me ajudou na organização do diálogo, pedindo atenção aos jovens e a colaboração com a pesquisa. Narrei um pouco do que pretendia fazer, falei sobre ser professora e pesquisadora, sobre o meu afeto pelos adolescentes.

Combinei que na semana seguinte chamaria apenas os estudantes interessados em falar e que seria preciso assinar uma autorização de uso de áudio e imagem, pois eu gravaria a conversa. Os estudantes me observaram atentamente, não fizeram perguntas, mas também não me ignoraram.

4.2.1 O que os estudantes contam? Primeiros encontros

Eliane, e a coordenadora Rosa, trataram de organizar uma sala no 2º andar para que eu pudesse conversar sem muito barulho. Me pediram que eu usasse apenas o tempo de aula do Z.M. para não interferir na rotina de outros professores. Assim o fiz, e no dia 31 de outubro de 2023, comecei a captar o material em áudio e vídeo. Seguiria em conversa com os adolescentes até 07 de novembro de 2023.

No dia mencionado acima, arrumei a sala da seguinte maneira: tripé e câmera com uma cadeira ao lado. De frente para essa cadeira, distribuí outras, pelo menos quatro, caso os estudantes optassem por conceder as entrevistas em grupos. Existe uma inspiração para o cenário, sendo o trabalho do cineasta brasileiro Eduardo Coutinho (1933-2014) e o documentário *Últimas Conversas* (2015), uma inspiração, não somente como escolha de enquadramento, mas principalmente em como encaminhar um diálogo.

No documentário de Coutinho, diversos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Rio de Janeiro, narram sobre a sua vida naquele momento e suas expectativas para o futuro. Tudo, conduzido com maestria por Coutinho, conhecido por tratar “o efêmero com desvelo”, afirmação presente no prefácio do livro “O documentário de Eduardo Coutinho”, da professora de cinema Consuelo Lins (2004), e escrito pelo também cineasta João Moreira Salles, dimensiona o valor da obra desse documentarista, no que tange ofertar ao espectador as palavras ditas por aqueles que nos acostumamos com o silenciamento. Há em seu trabalho

a virtude da escassez (Lins, 2004), da voz amplificada ecoando mesmo quando o filme acaba e sobem os créditos e o profundo interesse pelas pessoas e suas histórias.

Assim, faço a abertura desta seção, para as muitas partilhas vivenciadas nesse período de conversas. Conforme o previsto, os estudantes preferiram falar acompanhados de um ou mais colegas. O nosso diálogo caminha por muitos lugares, todos eles igualmente importantes na vida destes jovens. Todos eles apontando para um futuro em oposição a um currículo apartado da vida.

Dia 31 de outubro de 2023, terça-feira, aproximadamente às 14h15. Após arrumar a sala onde gravaria as entrevistas, me dirijo para o primeiro andar, e, em meio ao alvoroço da chegada dos estudantes, o Z. M lembra que é o dia da entrevista. Alguns estudantes são mais dispostos em atender o pedido, outros menos, dessa forma, os primeiros diálogos se iniciam com adolescentes matriculados na 1ª série B. São os menores entre 15 e 16 nos: G. P, M.E.O, M. R e D. P. Os jovens preferem conversar em grupo, me sento de frente a eles, ligo a câmera, faço uma breve introdução e engato uma tentativa de conversa sobre como o Z. M lida bem com os jovens:

Camila: eu falo pra ele (Z. M) que eu admiro muito isso nele. Porque ele lida com vocês de uma maneira muito legal... (os jovens concordam) que não tem esse distanciamento dele ser o professor...vocês têm um relacionamento muito próximo com ele (concordam novamente). Diante da timidez da interação, peço que se apresentem. Eu fiquei pensando assim como começar. Eu tinha dado um disparador que era pensar como vocês se relacionam com o ensino de arte. Mas antes disso, eu queria conhecer um pouco mais de vocês. Quem são vocês? Vocês são a mesma pessoa na escola que são em casa...

M. E.O: depende, com a minha mãe às vezes eu sou a mesma pessoa da escola, com outra parte da família, não.

No silêncio que se mantém após a intervenção de D. ou M.E.O (ela me deixou a chamar assim, de D.), amplio um pouco a questão e trago a transição do ensino fundamental para o ensino médio, pois já percebia quando lecionava arte em uma escola municipal da mesma região do colégio estadual, que o rompimento com anos finais do ensino fundamental, carregam aspectos como a evasão escolar, por exemplo. Era muito comum reencontrar os estudantes e estes afirmarem sobre a total desconexão com o ensino médio.

Camila: vocês romperam com o ensino fundamental e chegaram no ensino médio...vocês sentiram esse impacto dessa chegada no ensino médio?

M.R: ah, acho que a diferença é que eles (os estudantes) são mais sérios, não tem tantas brincadeiras. Se você vê no ensino fundamental, tinha várias crianças correndo pra lá e pra cá...e aqui as pessoas são mais tranquilas.

Camila: e com relação aos professores? Vocês sentiram muita diferença?

M. E.O: eu não senti muita não, os meus professores da minha antiga escola eram do mesmo jeito que aqui. Eles são mais sérios, tem igual o professor Z. M, quer saber de tudo da escola...

D.P: eu senti, porque a abordagem dos temas é diferente. A gente tem tipo uns temas mais críticos, temos abordagens mais amplas, sobre algum tema, por exemplo.

Camila: gostei disso que você falou sobre a abordagem dos temas. Você conseguiria citar algum tema que você acha que tem sido abordado de uma maneira interessante...

D.P: por exemplo, o que mais me chamou a atenção, um diferencial foi em História. Porque em História a gente sempre aprendeu o contexto do que aconteceu sobre o mundo, o que acontece...só que esse ano a gente voltou em certos assuntos, muitos que a gente já tinha estudado, a gente viu de uma outra forma. De como por exemplo, de como as pessoas viviam naquela época, e como a gente pode aproximar isso de como a gente tá agora, o que pode ter mudado o que aconteceu no passado de errado e hoje a gente pode mudar ou hoje não acontece mais. São coisas tipo, muito diferentes você saber só o que é e você comparar isso com o que você vive hoje.

Camila: nossa, que pessoa incrível que dá aula pra vocês!

D.P: é verdade.

Camila: quem é essa pessoa?

G.P e D.: o professor M.

A D. conta que o professor M. também é coordenador da turma e que tem um ótimo trabalho. D., ressalta que o M. é sério, mas também dialoga com os estudantes. O estudante M.R afirma que a aula de M. tem objetivo, que chega no lugar onde o professor planejou. Digo aos estudantes sobre o discurso recorrente de que os jovens rejeitam o conteúdo escolar, eles concordam comigo que o principal elemento está na abordagem dos temas tratados em aula. Conto da minha pouca experiência com o ensino médio em uma escola particular e como eu sentia o distanciamento gradativo dos adolescentes pelo interesse escolar. Articulo esse pensamento com uma ideia de aula na qual o estudante se sinta inserido no percurso. Chegamos, enfim, ao Novo Ensino Médio e seus impactos na vida discente.

Camila: vocês já chegam (no ensino médio) com uma mudança curricular bastante significativa. Vocês pegam já a mudança, então vocês não tiveram essa mudança de um ano para o outro. Ter a mudança da chegada dos itinerários, ano que vem vocês não terão arte, por exemplo no currículo de vocês. Como é pra vocês? Vocês têm sentido que essas mudanças curriculares impactam na aprendizagem de vocês?

D.: na real, na minha opinião eu acho que não impacta muito, porque eu acho bom pra quem for seguir, tipo, vamos supor, uma área, vai fazer faculdade de Farmácia...e tipo se ficasse em todas as matérias a pessoa não ia conseguir focar em uma coisa.

M.R: eu acho que tem que ser assim, no começo você tem que aprender o básico de cada coisa, mas quando chega na parte que é dos itinerários, você escolhe exatas ou humanas, você acaba tendo que escolher o rumo que você quer pra sua vida. Você acaba se especializando pra você conseguir fazer o...como é que é o nome? O ENEM, fazer o ENEM, você já tá especializado na parte de Matemática...então quando você chega nessa prova você acaba perdendo menos tempo, você teria que estudar todos os assuntos....e como você já tá em exatas, você só tem que estudar o que passou em exatas.

Em uníssono, os quatro estudantes entrevistados afirmam o desejo em fazer as provas do ENEM. Desse modo, o momento é de abertura para os sonhos, palavra por vezes tão distante dos bancos escolares. O que sonha cada jovem? Existe uma pressão para a decisão de estudo e trabalho na vida adulta. Enquanto os sonhos se delineiam, nomes de profissão surgem, e com eles, alguns aspectos pertinentes de serem provocados. D. é a primeira em dizer que gostaria de estudar Biomedicina, M.R segue no desejo pela Programação, área em expansão, mas que o jovem não sente estímulo para ampliar tais saberes na escola. Neste momento, o estudante fala sobre tentar ingressar na ETEC para atingir seus objetivos escolares, incluindo fazer Mestrado e Doutorado. G.P, surpreende ao dizer querer ser policial, especializada em perícia criminal. Um novo cenário se abre a partir da fala de G.P, pois aproximamos sua escolha com questões de raça e gênero.

Camila: G.P eu queria te perguntar uma coisa...como você se autodeclara?

G.P: não sei...

Camila: você se considera branca?

G.P: não... (em dúvida).

Camila: eu tô te perguntando...porque a gente sabe que é uma área (a polícia) muito sensível com questões raciais³¹...não sei se você pensa sobre isso, mas a maioria dos meus estudantes negros, especialmente os meninos... já tinham tido alguma abordagem da polícia que não tinha sido muito...muito receptiva, vamos assim dizer. Isso já passou pela sua cabeça?

G.P: já, bastante vezes.

³¹ Em reportagem veiculada na Agência Brasil, foi apresentado um levantamento realizado entre junho de 2021 e junho de 2022, pelos Instituto de Defesa pelo Direito de Defesa (IDDD) e o Data_Labe, no qual ouviram 1.1018 pessoas entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Entre outros questionamentos, 64% das pessoas entrevistadas afirmaram já terem passado por pelo menos uma abordagem policial. O recorte racial é uma questão bastante evidenciada pelo levantamento. Para maior aprofundamento, a matéria completa está disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-07/estudo-diz-que-negros-tem-maior-chance-de-sofrerem-abordagem-policial>. Acesso em 14 dez. 2023.

M.R: antes, eu pensava que era branco, porque eu nasci branco...aí fui escurecendo...hoje em dia a pessoa negra é bem valorizada. Acho que há mais aceitação, as pessoas buscam mais pessoas negras e não excluem elas dos grupos.

D.P: muitas áreas diversificaram e colocaram pessoas negras, mais mulheres, a gente tem várias áreas que a gente vê esse tipo de coisa acontecer. É claro que tem muitas que ainda estão em defasagem...por exemplo, Programação. Uma coisa que a gente não vê tanto assim, são por exemplo mulheres que trabalham como policial. Talvez a gente possa abrir mais vagas, mais oportunidades pra todo mundo.

Camila: não sei se os meninos já passaram por isso. Vocês já foram abordados pela polícia alguma vez?

M.R: não, o meu pai na verdade...ele tipo, a gente parou, eu tava no carro, eles (os policiais) pediram pra ele descer, aí eu fiquei com medo e fui pra baixo do carro, ele (o pai) ficou conversando e depois ele saiu. Eles chegaram (os policiais), abriram a porta do carro, “desce, desce, desce”, aí eu falei “o que que ele fez?”.

Camila: seu pai é um homem negro?

M.R: é.

Percorremos naquela tarde, sobre muitas vivências que compõem a vida dos jovens, me lembrei de uma entrevista dada por Ana Mae³², dada no Canal do YouTube do Sesc São Paulo, na qual, entre outras coisas, destacou-se o professor como provocador de experiências, e na adolescência, os conflitos pessoais e da sociedade devem ser amparados pelas artes, como catalisador de tantas mudanças nessa fase da vida. Dessa forma, também falamos das especificidades da arte na escola e na vida extraclasse.

Camila: eu queria saber um pouco de cada um de vocês, quais são as vivências que vocês têm com arte dentro e fora da escola. Vocês acham que dentro da escola ampliou o repertório de vocês?

M.R: eu não sou muito de gostar de arte, eu acho que a única que eu chego a gostar é o grafite mesmo.

Camila: mas isso não foi (o grafite), porque foi explorado dentro da escola...

M.R: não, eu fui descobrindo na internet, fui descobrindo...como ela funciona, como ela foi feita e como ela surgiu.

Camila: você já foi à Pinacoteca?

M.R: balança a cabeça negativamente.

³² Para assistir o vídeo completo: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EP0dkc0&t=35>>. Acesso em 8 jun. 2025.

Camila: fui na Pinacoteca ver OSGEMEOS, eu sou muito fã do trabalho deles, não sei se você conhece o trabalho de OSGEMEOS, vale a pena pesquisar³³...

M.R: também gosto das artes que são feitas de pinturas, por exemplo, as de Van Gogh...quero lembrar o nome dos artistas, já vi um monte, mas não lembro o nome dos artistas...o jeito que ele (Van Gogh), expressa a emoção que tá passando ali no momento, o jeito de...cada linha que ele fez ali foi pensando no que ele tava sentindo...como quando ele arrancou a própria orelha, ele tava sentindo a dor de ninguém entender ele no meio das artes dele.

Camila: que lindo isso que você falou. Tem um filme lindo chamado “Com amor, Van Gogh”³⁴. Ele é todo de animação, feito a partir de uma carta que o Van Gogh teria mandado para o irmão dele.

Camila: G.P, qual a relação que você tem com a arte? Você acha que a escola ajuda nesse sentido?

G.P: ajuda, não sei explicar... amo dança... a gente vai dançar (aponta para a D.). Houve na escola um Show de Talentos para os estudantes em novembro de 2023.

M.R: ah, professora! Fazer poesia entra (como arte)?

Camila: claro!

M.R pega o celular para mostrar uma poesia autoral. Pede que eu faça a leitura pois fica tímido. Eu começo a ler: “Se já temos coisas que nos completam, elas não são coisas, e sim, conexões e risos...” Assim, sigo lendo por alguns minutos, impressionada com o jovem que afirmou prontamente não se interessar por arte. Ao término da leitura, M.R permanece tímido, é abraçado por D., e G.P afirma a M.R “você é diferente dos outros”. Retomo a conversa com a jovem.

Camila: você falava da dança, né? E que vocês vão participar do Show de Talentos. Que tipo de dança você gosta mais?

G.P: das internacionais. É incrível aquela dança. A minha mãe quando estava grávida, colocava a música do celular dela, na barriga e dava para ouvir a Beyoncé...aí eu sou apaixonada pela Beyoncé desde pequeninha. A gente (ela e Duda) vai até dançar uma música dela.

Camila: você, M.E.O, você acha que a arte dentro da escola, ela te ajuda a ampliar o repertório fora daqui?

D.: eu acho que sim, porque começaram a fazer algumas artes lá embaixo (no pátio), não sei se você viu, o professor de arte começou a pintar o refeitório, vai ser legal, porque tava muito sem graça. Aí começaram a colocar algumas artes, ficou bem melhor agora.

³³ Para apreciar o trabalho dos grafiteiros Otávio e Gustavo Pandolfo exibido na Pinacoteca de São Paulo, acesse: <https://www.360up.com.br/tourvirtual/osgemeos/>. Acesso em 14 dez. 2023.

³⁴ Para assistir a animação “Com amor, Van Gogh”, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=7tGdBEH5-gA>. Acesso em 14 dez. 2023.

Camila: e você, D.P, acha que a arte dentro da escola ajuda a ampliar o seu repertório?

D.P: eu achei que muita coisa dá pra ampliar, não só na matéria em si de arte, mas todas as matérias pegam um pouquinho da arte. Quando a gente fala de arte, a gente abrange uma grande parte assim...se a gente fala de artes a gente fala de cultura também que é algo que tem em vários locais. Por exemplo, a gente consegue ver cultura na parte de História, desde a parte tradicional, de geração em geração, conseguimos ver na Sociologia, tudo o que tem hoje, como a gente vê as outras culturas, tem também, na parte, como que se diz? Filosofia também é um ótimo repertório pra você saber como você pode refletir também sobre a sua vida atualmente. Bom, mesmo aqui onde eu aprendi bastante coisa sobre a arte... ah lembrei, a Educação Física, porque a gente tem as artes corporais, a parte da dança. Aqui eu vejo bastante coisa, mais muita coisa eu aprendi pela internet e por alguns institutos culturais e museus que mostram muito sobre a arte. Eu gosto de música, música é uma das coisas que eu mais amo... eu gosto também dos desenhos...eu gosto porque sempre mostra...o desenho pode ter muito mais do que ter só um rabisco, eu posso dizer que o meu desenho, ele expressa algo.

Pelo avançar do tempo, começo a elaborar a despedida do primeiro grupo, com a certeza de que, em acordo com Imanol Aguirre (2009), é preciso imaginar um futuro para a arte-educação, considerando a construção de identidade destes jovens. O que insistimos em “vestir” nos corpos desses grupos, já não cabem em pessoas que estão atentos a tantos elementos, cibernéticos e presenciais, e demonstram transitar nestes cenários com tanta facilidade.

E suas músicas favoritas? G.P escolhe Bacu Exu do Blues, com “Girassóis de Van Gogh”, M.R, “Construção”, de Chico Buarque e D. “Vida Loka”, do Racionais MC’s. D. não soube dizer. Encerramos os primeiros diálogos. Temos o anúncio da chegada de novos corpos neste espaço de conversas. M.R não passou na prova da ETEC, mas mudou de escola em 2024.

Retornamos à sala de aula da 1ª série B. Há atividade na lousa e o professor J.M me ajuda a organizar quais estudantes irão conceder os seus relatos. Tem o J. D. R., que demonstrou interesse em participar da entrevista quando ainda era só uma ideia partilhada com o grupo. Ele prontamente se levantou para ir à sala onde deixei os aparatos para a gravação. O professor chama por M. P e S. A. R. Ambos, vão meio desconfiados, e no caminho até o espaço da gravação eu vou tentando explicar em melhores detalhes o que acontecerá.

M.P e S.A.R representam identidades não normativas, ou seja, não heterossexuais, personificando a existência de corpos dissidentes no espaço escolar. Os jovens problematizam a imposição de gênero, na busca pela valorização de suas subjetividades em um ambiente que em muitos casos não lida bem com qualquer situação que gere desassossego: a escola.

Assim, os três sentam e eu começo uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo, e principalmente, das conversas. Quero que saibam que não são obrigados a falar sobre qualquer assunto que gere desconforto e que podem desistir da proposta a qualquer momento, só precisam sinalizar esse desejo.

Em uma tentativa de me aproximar de M.P e S.A.R e pensando em algo que vi no Instagram de @dri_azevedo, escritore³⁵ e pesquisadore trans não-binária, pergunto sobre a relevância da escola que ao se iniciar o ano letivo, os professores tenham o cuidado de perguntar por qual pronome o estudante deseja ser tratado.

Camila: o uso do pronome adequado...isso é uma coisa importante pra vocês?

M.P e S.A.R: sim.

Camila: todos os professores respeitam o pronome?

S.A.R: não.

Diante do silêncio dos jovens, ressalto, que tenho aprendido muito com os estudantes de Teatro do Instituto de Artes, como ter um olhar cuidadoso em torno do tratamento da identidade de gênero de cada pessoa. M.P e S.A.R parecem compactuar com essa fala. Enquanto narro a minha experiência docente, eles sorriem com os olhos. Sinto que ainda não há um total conforto para tratar de assunto tão sensível, e desejando não ser invasiva, combino que trataremos das questões acerca de identidade de gênero, mais adiante, se for do desejo delus. Assim, prossigo abordando a relação que os estudantes têm com a escola e o ensino de arte.

Camila: vocês podem escolher um tópico: se vocês quiserem falar da relação que vocês têm com a escola e depois falar da relação que tem com a arte, queria saber quem começa falando...

J.D.R: a relação que tem com a escola? Bom, pra ser sincero, eu sei que a escola acaba se tornando importante, mas tem um monte de coisa da escola que tipo, as vezes eu sinto que eu tô mais aqui por estar, tipo só aprendendo coisa que eu sei que eu vou esquecer assim que acabar a prova ou passar o ano.

Camila: mesmo com as mudanças curriculares...

J.D.R: é que o jeito que se ensina, você vai pra escola só pra passar na prova, depois que passa da escola você vai esquecer. Apesar que parece que não, tem um monte de coisa que acho que depois que se forma, você não usa.

Camila: mas e com a arte? Você sente que há uma ampliação de repertório...

³⁵ Ressalto a importância de, em alguns momentos, usar a linguagem neutra, pois a entendo como forma de respeitar e incluir M.P, S.A.R e V.L.O, além de representar leitores não-binários, trans, intersexuais, ou que não se identificam com a representação feminino-masculino.

J.D.R: a arte é uma coisa interessante, mas tipo, é que tem um certo nível de aprofundamento... tem partes que são deixadas um pouco de lado e partes que são aprofundadas demais e que as pessoas não vão lembrar depois, sabe?

Camila: e você vivencia a arte fora da escola?

J.D.R : eu não vou ao museu ou ao teatro, mas tipo, eu considero... se você considerar videogame como arte, porque eu considero. Tem música, tem artes visuais, envolve até programação... eu tô tentando produzir arte visual pra jogos, no caso.

Camila: a escola sabe que você tem esse tipo de talento?

J.D.R: pior que não...mas é que ninguém se importa muito.

Me direciono para o S.A.R e o M.P. S.A.R, é direto ao destacar que a arte está presente em tudo o que vemos e fazemos.

S.A.R: ah, eu acho que todo mundo tem um pouco de relação com a arte, tendo em vista que a arte está literalmente em torno da gente em qualquer momento, e a arte é algo que eu acho extremamente importante para o ser humano, porque é uma forma que a gente consegue expressar qualquer coisa... eu acho que eu sempre tive um pouco de relação com a arte, e eu sempre fui mais apegado em arte visual, mas eu acho muito foda, tipo, teatro, música e qualquer tipo de forma de se expressar, eu acho isso extremamente marcante, e acho que a nossa vida, a humanidade seria extremamente pacata se não tivesse um pouco de arte...

Relembro como a pandemia demonstrou que a arte é elemento da vida, embora para o S.A.R a escola não potencialize a investigação de tópicos artísticos. Em suas palavras, a escola explora a arte “como algo muito básico”, e não como realmente pode ser em toda a sua dimensão de criatividade e expressividade. M.P, relata que tem uma profunda relação com a arte, uma vez que alguns artistas o completam, sendo fundamental para a sua vida.

M.P: a minha relação com a arte, é bem profunda... pra mim a arte é algo extremamente presente e que assim, uma das coisas mais importantes da minha vida. Porque foi assim, eu descobri a arte, não como só algo que a gente vê e depois esquece, mas tanto o estudo da arte como expressão de sentimentos e tudo mais. Mas (também) como um negócio que é pra você relaxar, se sentir livre.

M.P aponta como o espaço escolar reduz a relevância das atividades artísticas, por considerá-las menos importantes. Aproveito para retomar a conversa acerca do meu trabalho docente com turmas de Artes Cênicas na Unesp para enlaçar com experiências teatrais dos estudantes. M.P revela que nunca foi ao teatro.

Camila: ... eu percebo que vocês foram simpáticos a essa ideia de que eu seja uma Professora que dá aula pra Artes Cênicas. Vocês já foram ao teatro? Gostam de teatro?

M.P : eu não fui...eu acabo não tendo tempo pra sair de casa, principalmente porque eu passo o dia inteiro sozinho, eu quando eu tô com a minha família...eles estão muito cansados.

J.D.R: o pior que pra falar a verdade, não (sobre ir ao teatro).

Já sobre a música, peço que ofertem a sua música favorita, aquela que traduz a identidade de cada um. Há silêncio e dúvida, enquanto J.D.R procura pelo estilo preferido que ele diz ser o Folk. O estudante também gosta de Bossa Nova, além de citar a música, “Mas Que Nada”, na voz de Jorge Ben Jor. S.A.R e M.P, pedem para pensar mais um pouco sobre essa escolha.

Percebo que há espaço para trazer novamente o debate acerca de identidade de gênero. Insisto na temática, pois tenho a impressão de que o trabalho do professor, gera situações de experiência estética, a partir do momento que se entende o sujeito de maneira integral, com suas particularidades. Existe a necessidade de abertura para a conversa sobre quem está ocupando o banco escolar. M.P toma a palavra e aborda a falta de diálogo na escola, ainda que existam corpos trans nesse espaço, estes, são silenciados.

Camila: se vocês não se importarem que eu volte no início, como vocês acham que as questões de gênero podem mudar perspectivas dentro da escola?

M.P: eu acho que falta debater sobre o assunto, por conta que tem uma quantidade não muito grande de pessoas trans, mesmo assim, não é tão pequena assim. É eu acho que tinha que ser uma questão mais abordada, porque eu acho que a questão de gênero, na verdade é só uma construção social...eu acho que é importante porque é uma coisa que você só vai saber quando você for crescendo, sabe. Porque quando você é uma criança, você “não tá nem aí”, na verdade...a única coisa que você quer é viver. Eu acho que é só mais uma performatividade.

S.A.R: eu acho que a escola devia realmente se aprofundar muito, porque ela, o que ela sabe, ela sabe muito superficialmente, ela sempre impõe que a gente tem que ter autorização do responsável, tem que ter um monte de coisa e tem muito professor que simplesmente tenta ser respeitoso, mas ele acaba não sendo, e isso é muito hipócrita da parte deles e muitos professores ao invés de aceitarem como a gente é, basicamente só decora, ao invés de ver realmente como a gente é. Normalmente, eles se confundem muito porque eles só tentam decorar como deveria chamar a gente, essas coisas. E a sociedade impõe tanto que essa coisa de gênero, ou você é homem ou você é mulher, ou você é mulher que quer ser homem, ou você é homem que quer ser mulher, aí a sociedade (gesticula com a mão), ela é louca, não aguento mais.

Toca o sinal. Me despeço do trio. Revejo um trecho da gravação. Não enquadreio o J.D.R de maneira adequada. Mas as vozes ressoam em mim. Decido manter aquilo que captei. No ano seguinte, em 2024, M.P não estaria mais na escola. Segundo os estudantes, o jovem mudou-se para outra cidade. S.A.R seria uma presença fundamental para a pesquisa, inclusive criando ilustrações para alguns trechos selecionados por mim.

Entro na sala dos professores muito empolgada. Encontro o professor M. e digo como sua aula é importante para os estudantes. Ele fica surpreso de ser mencionado como referência dos jovens. Combinamos de ele falar sobre o seu trabalho. Ao retornar do primeiro intervalo que tem a duração de 15 minutos, mais uma vez o professor J. M se prontifica em me ajudar a chamar os estudantes para a entrevista. Esse clima de correria para conseguir gravar não foi o que idealizei, penso que a experiência não se faz na pressa. Porém, as demandas da escola, exigem que tudo seja resolvido rapidamente. Para a entrevista, não encontro dificuldades: C. S. P e S. F, tem entre 16 e 17 anos, são falantes e articuladas. Existe ainda, uma terceira colega que participa da gravação, mas desiste da participação, assim que finalizo o diálogo.

Reconheço o rosto de S.F como estudante dos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciamos nossa conversa por esse caminho, o das memórias. S.F lembra com carinho de sua professora Flávia, com quem tive a oportunidade de trabalhar. A estudante fala da ajuda da professora quanto à adaptação ao ambiente escolar, ela credita tal dificuldade, por ter passado pouco tempo na Creche e na Educação Infantil.

Camila: vocês ingressaram no ensino médio já com a mudança (curricular)?

S.F: sim, a gente teve artes no ano passado, com J. M, aí esse ano a gente não chegou a ter o Itinerário Formativo de artes. A gente tem o Itinerário Formativo de Inglês, de Educação Física, mas a gente não tem de artes. Mas em compensação, a gente tem a Unidade Curricular que o J. M dá pra gente e também aborda um pouco da arte. A gente tá estudando design...

Camila: isso que ele faz não é Itinerário Formativo?

S.F: não...é que a nossa Unidade Curricular engloba quatro coisas: a Química, a Física, a Biologia e a Arte. Então, por exemplo, eu faço esse movimento (levante e abaixa o braço), na Química, quais são os hormônios que estão atuando aqui, na Biologia, quais músculos atuaram aqui, na Física qual foi o movimento, se é movimento mecânico... que atuaram aqui, na Arte, o que eu expresso com esse movimento? Cada semestre a gente vai trabalhar com um tema diferente. Todo o ensino médio, do 2º até o 3º ano, é o mesmo currículo, é a mesma área que a gente vai trabalhar (Biologia, Química, Física e Arte), mas cada semestre a gente vai trabalhar um tema diferente.

Camila: vocês acham que nesse formato, o ensino de arte ele se reduz, ele se amplia, ele fica indiferente para o estudante?

C.S.P: eu acho que reduziu bastante...

S.F: a gente sentiu muita falta, tipo assim, foi muito brusco pra gente, desde o 1º ano do fundamental, a gente vem com “ah, a matéria de artes, o caderno de artes, a gente desenhando”, tanto que no meu 5º ano, eu tive a matéria de artes, mas não tipo a arte desenhada, a arte da música. Eu

aprendi tempo, eu aprendi essas coisas, a gente cresceu com isso. Chegou no ensino médio, no 2º ano, a gente não tem artes.

S.F. frisa que existe uma padronização nas escolhas dos professores. Cita que os conteúdos não fazem conexões com artistas contemporâneos, e assim, se esvaziam. Desta forma, a estudante lembra que não conhece artistas visuais negros, por exemplo, trazidos pela proposta em arte no âmbito escolar. Com relação a música, menciona a importância de Louis Armstrong e da cultura hip-hop.

S.F: e mesmo a gente trabalhando só a arte visual, eu vejo que é tipo, até dentro da arte visual é uma coisa muito padronizada, tipo, você vai aprender a fazer Pontilhismo, você vai aprender a fazer com linhas, tá, mas porque a gente não estuda verdadeiramente artistas que revolucionaram? Todos os artistas que eu conheço eu aprendi com a escola, eu não conheço nenhum artista preto. Um artista visual...(não conhece).

Camila: e como você se autodeclara?

S.F: de cor de pele? Preta!

Camila: você sempre se viu como uma menina negra?

S.F: não. Eu fui construindo aos poucos, é desde pequena...eu sou muito escura para ser branca, e muito branca pra ser negra... a famosa *light skin*. E tipo, bonecas, filmes, desenhos, eu olhava, tipo, eu não me identificava. Nunca cheguei a me identificar com um desenho de verdade. Eu tenho uma irmãzinha de sete anos, hoje eu sento e converso sobre o cabelo, sobre a cor da pele...

C.S.P: eu passei (pela transição capilar), porque eu odiava o meu cabelo, qualquer volume que tinha eu já tacava água...sempre, sempre, sempre, eu andava com um coque (quando criança), eu odiava o cabelo. Aí, depois que eu entendi e fui aceitando mais o meu cabelo, foi quando eu cortei ele um pouco mais curto e ele ficou com volume maior, falei assim “ai, quer saber, eu fico bonita assim”. No começo a minha mãe achava super estranho, ela falava “nossa, mas você vai usar o seu cabelo assim?”, eu falava “sim”, porque eu achava bonito...hoje em dia, eu já tenho uma aceitação super legal, eu tinha um cabelo enorme, pra quem me conhece, só que daí depois eu cortei pra mudar um pouco e agora, eu tô deixando ele crescer de novo.

Camila: C.S.P, eu tenho uma impressão sobre você. Você me chama muito a atenção. Você parece uma pessoa muito resolvida...

C.S.P: eu escuto muito as pessoas falando, mas você é branca (a jovem se considera parda)...mas ainda está sendo uma construção...quando eu pensei, “ai, eu vou me valorizar...valorizar a minha cor...foi quando eu comecei a mudar o meu estilo, de usar lenço, usar o cabelo mais *black*”...e tô nessa construção ainda. Eu me considero bem firme. Às vezes eu até converso com a S.F, “se alguém falar de você, não liga, seja quem você é”.

Algo que percebo é a necessidade de se estar em grupo ou de ser aceita por outros jovens, assim conversamos como funciona a relação entre os colegas de sala. C.S.P entende que cada situação demanda um tipo de comportamento, por vezes são mais unidos, e em outros momentos, se afastam cada qual em seu grupo de amizade. Normalmente, se unem para fazer apresentações de trabalhos. Pergunto se irão participar do Show de Talentos, e a resposta é negativa, pois assumem ter vergonha da exposição.

C.S.P: tem certas situações que às vezes a escola, sei lá, ela não trabalha para o aluno meio que se expressar. Nesse momento, que tem assim de oportunidade, aí a pessoa fica meio que assim, retraída e fala “ ah, não vou participar, porque eu tenho vergonha...” acho que é isso que acontece.

S.F: na minha visão, em questão de ensino, a escola é boa...mas em questão de tipo, humanidade, cultura...é fria para essas coisas...porque a gente tipo não faz projetos, sei lá, pra gente trazer, coisas diferentes, toda vez sempre a mesma coisa, sempre as mesmas festas...tá vindo aí, 20 de novembro, fazer algo diferente na Consciência Negra, não é só pintar a escola, só pra tirar foto...fazer um cartaz que todo mundo passa, e não tá nem aí. Bora procurar a sua identidade... a gente passa sete horas por dia... aqui está se tornando a nossa segunda casa praticamente.

Aproveito que S.F traz a palavra identidade, para saber com quem as jovens se identificam. O professor M., mais uma vez é mencionado, como alguém que ecoa sua voz, no lugar de um homem negro ocupando um espaço importante no debate de aspectos raciais. S.F também pontua a importância do professor J.M em se vestir de forma a valorizar a cultura negra. Associando novamente a postura de M., S.F traz o fato de o professor não trabalhar com a ideia de decorar datas históricas, mas atua na compreensão do passado para fazer relações com o presente, até no sentido de não repetirmos erros. C.S. P considera que M. coloca os estudantes para criar. O papo se estende para o engajamento dos estudantes em aula, e S.F reflete sobre a influência da educação na vida de cada um com a frase “a educação não é simplesmente você aprender, a educação é você ser”.

Neste momento, seu depoimento ganha um tom motivacional para estudantes que pouco se identificam com a escola. S.F reforça que apesar de jovem, tem muita história para contar. A jovem perdeu o interesse pela escola nos anos finais do ensino fundamental, como uma espécie de bloqueio para a aprendizagem. Houve, então, o papel de um professor mediando esse afastamento com relação ao interesse escolar, acreditando em seu potencial. Ela acatou o conselho do professor, aceitando sua ajuda, entendendo essa postura sendo responsável por sua evolução em relação ao comportamento e notas. S.F destaca exercer uma certa influência, especialmente por sua participação no Grêmio Estudantil, entre 2020 e 2023.

C.S.P aproveita para dizer que grande parte dos traumas dos estudantes são ocasionados pelo bullying. No seu caso, credita as perseguições por conta de seu peso e textura do cabelo. Diz que a escola é um lugar de muitas pressões, mas que se vê como um exemplo de estudante.

C.S.P : ...eu odiava às vezes estar na escola, porque é um ambiente que eu me sentia às vezes pressionada...eu tô tipo a S.F, hoje em dia, eu conquistei também o meu respeito, porque também eu fui atrás, de evoluir, de ser uma ótima estudante, e tipo assim, buscar o meu...eu gosto de ser um exemplo pra minha sala e para outras pessoas.

S.F: isso é o famoso protagonismo.

Músicas para embalar a nossa conversa? Para a playlist, C.S.P escolhe Emicida, com AmarElo e S.F se diz eclética, então sugiro que possa escolher uma imagem, um filme ou uma série. S.F indica “Bel-Air”, uma inspiração na famosa série “Um maluco no pedaço”, transmitida nos anos 1990. Nela, há uma abordagem racial bastante significativa, com o personagem Will (Jabari Banks) encontrando problemas para se adaptar a uma vida burguesa e classista, ao ir morar com os tios ricos, na cidade que dá nome a série.

Fim de papo. Antes, indico às jovens que conheçam o trabalho da artista Rosana Paulino, uma vez que a pauta racial foi bastante presente em nossa conversa. Aos estudantes que se disponibilizaram a conversar comigo, um enorme sentimento de gratidão. O movimento colaborou para que outros jovens quisessem falar. Desligo a câmera. Guardo os equipamentos. Voltarei aos diálogos em 07 de novembro de 2023.

4.2.2 O que os estudantes contam? Ainda há muito para ouvir

Entro na semana seguinte, às 14h15, na 1ª B, para mais uma vez encarar um bate-papo com os estudantes. Vamos para a mesma sala do encontro anterior, agora com S. S.A e V. L. O, jovens entre 15 anos e 16 anos. Mais uma vez, faço uma breve revisão do que se trata o estudo, posicionando os meus objetivos e a proposta da entrevista. V.L.O se apresentou como Yukie, ambos são nomes sociais, e neste sentido, ressalto que não houve intervenção por parte da escola me sinalizando tal questão. V.L.O, fica bastante desconfortável quando digo que o documento de autorização de uso de áudio e vídeo está com o seu nome morto³⁶. Peço desculpas. Me comprometo a levar outra documentação para que fique mais confortável para ele. Quando faço uma crítica com relação a postura da escola, ouço de V.L.O, “você acha que elas se importam?”. Faz um sinal negativo com a cabeça. “Acho que a escola não está

³⁶ Nome morto refere-se ao nome de registro de uma pessoa trans, anterior ao uso do nome social.

preparada para lidar com pessoas desse jeito [...]”, V.L.O afirma. Ao lado de V.L.O está S.S.A, estudante bastante silencioso, eu o questiono se o silêncio é uma característica ou uma defesa para sobreviver às situações escolares.

Camila: você é mais silencioso?

S.S.A: eu fico muito na minha.

Camila: você acha que a escola é um espaço que intimida as pessoas? Ou você se sente confortável?

S.S.A: os dois, eu diria. Essa escola aqui é onde eu me sinto mais livre.

O S.S.A narra experiências com bullying em outra escola. Também diz que havia muita falta de professores. Há algo que percebo no Clarice Seiko: os estudantes nunca ficam sem aula, então pergunto se esse é um diferencial, ao passo que S.S.A confirma que sim. S.S.A e V.L.O retomam a figura do professor M. como uma referência.

V.L.O: 100% completo (o M.). Ele explica bem, ele fala bem, ele entende as coisas super bem, ele sempre tenta respeitar os alunos. Acho que minha meta de pessoa é ser igual ao M..

S.S.A: ele estudou muito, muito, muito mesmo pra ser professor, ele nos incentiva a estudar, uma faculdade boa, ele apoia a gente em tudo.

Para S.S.A, um jovem negro, pergunto se há identificação em termos raciais com o M.. S.S.A relembra algo que acredita ter sido dito pelo professor, na qual diz que raça e classe sociais não podem ser impeditivas de “ser alguém”, na vida. Mas, S.S.A concorda comigo ao destacar que ainda são criadas barreiras estruturais que fazem pessoas negras acessarem com menos frequência, lugares de poder, por exemplo.

V.L.O: a sociedade não conseguiu evoluir muito. Muitas pessoas têm o pensamento de antigamente. A sociedade se sente confortável com pessoas brancas, porque sempre a maioria das pessoas brancas estão na classe média pra cima, e a sociedade é dividida, tem a periferia que a maioria das pessoas são negras porque, a sociedade/pessoas brancas, não dão oportunidade para as pessoas negras. Então, eles acabam inferiorizando as pessoas negras e quando veem elas, eles (brancos) sentem um medo muito grande, porque é algo que a sociedade colocou: que as pessoas negras roubam, são burras, que elas têm que ser pobres, tem que viver na miséria.

Falamos da falta de referências à artistas negros, trans, mulheres, indígenas, entre outros grupos. Tratamos da desconexão do currículo com aquilo que acontece na vida extraclasse. Abordamos também, se o Ensino Médio tem a ampliação ou redução dos saberes atrelados à arte.

Camila: vocês acham que essa concepção de ensino médio que vocês têm, amplia, reduz, essa relação com o mundo da arte?

V.L.O: basicamente, tudo é arte, então, acho que mesmo a gente no ensino médio, a gente tá se relacionando com a arte, escutando música, com dança, conversas, poemas, então, basicamente a gente tá no mundo da arte, mais na escola, não tem algo focado literalmente na arte.

S.S.A : a escola podia focar, tipo pessoas, tipo mulheres, contar um pouco da arte, mas eles não falam tanto, só que eles não aprofundam...tenho certeza que tem muitos negros, artistas negros que revolucionaram o mundo.

Mais uma vez, menciono a Rosana Paulino e seu material exposto na 35ª Bienal de Arte de São Paulo. Pergunto de onde vêm as referências para as aulas, e os estudantes afirmam não usar material didático. V.L.O aponta como a matéria pode ser excluída diante das outras disciplinas, pois para o senso comum, é matéria que não reprova, portanto, sua nota é indiferente.

Camila: vocês têm vivência com arte fora da escola?

V.L.O: o mundo é arte, então a gente acaba se relacionando com qualquer tipo de arte, tipo como o grafite, pinturas nas paredes, as músicas, dançar ao ar livre, e essas coisas.

Camila: vocês vão ao museu, vão ao teatro?

S.S.A: de vez em quando, sim.

Ambos têm liberdade para transitar pela cidade, embora prefiram ficar em casa. As vivências sociais acontecem dentro da escola. Trago uma impressão que tenho, apesar da escola ser um lugar difícil para muitos estudantes, ainda é um espaço para a socialização, e no fim das contas, um bom local para estar. V.L.O concorda comigo, pois na escola se conhece pessoas com estilos e vivências diferentes, entendendo as individualidades. Respeitar as subjetividades é o grande desafio.

Avançamos para saber a música para compor a nossa playlist. V.L.O diz ter essa prática, ou seja, uma lista de reprodução de músicas que definem a sua identidade, sendo assim, escolhe Like Crazy, do pop sul-coreano BTS. O motivo? Um trecho da música fala de sonho, de não acordar dele, e que de alguma forma, “cria uma vida na própria cabeça”.

V.L.O: eu sei que isso acaba sendo um pouco problemático, mas é uma forma de fugir da realidade e esquecer o quanto eu sou desrespeitado, como eu nunca vou ser visto como eu sou nessa sociedade. Então, eu acabo pensando, “caramba, e se eu fosse desse jeito?” e “se eu fosse tratado dessa forma?”. Então, meio que eu vivo nesse sonho, pra eu não ter que lidar com essa realidade difícil, pra mim, que eu me sinto assim torturado todos os dias. Algo muito sufocante pra mim.

Nos despedimos. S.S.A não consegue citar uma música favorita. Fico à espera do próximo grupo.

Me deparo com o trio C. O. S, M. R. O e C. M. S. Os estudantes têm entre 15 e 16 anos. São simpáticos e falantes. Reparei durante as aulas que M.R.O tem facilidade em fazer

amizade. Chega sempre cumprimentando o professor e conversando com todos. Começo por aí, relacionamentos no ambiente escolar. M.R.O vê a escola de maneira positiva. Nunca sentiu opressão na vida de estudante, considera comum se relacionar bem com as pessoas. Está nesta escola desde o 7º ano. Esse é um momento interessante, pois C.M.S começa a narrar sua vivência em Pernambuco, onde estudou em uma aldeia indígena (não especificou com qual povo).

Camila: você estudou em uma aldeia indígena? E como foi essa vivência?

C.M.S: foi muito diferente. Eu fui lá com 11 anos, foi muito complicado pra eu me adaptar, mas depois que eu me adaptei eu não queria mais voltar. Foi incrível, passei seis meses lá, foi pouco tempo, porque a minha mãe tem dois filhos mais velhos que ficaram aqui em São Paulo e ela teve que voltar pra acompanhar os dois mais velhos, mas eu não queria ter voltado.

A estudante afirmou ter acessado aprendizagens locais, como o idioma e a prática de produzir objetos representativos da cultura dos povos originários. Contou que durante um determinado período do ano, pode ficar afastada de toda tecnologia digital em uma região conhecida como Serra Negra, que segundo eu pesquisei, se localiza no Agreste de Pernambuco. Durante um mês, nesta experiência, pôde se conectar com a natureza local. Menciono ao trio sobre a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade acerca do ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena. Me surpreendo, pois os três respondem de forma afirmativa conhecer a lei, com C.M.S ressaltando a importância de se valorizar os povos originários em uma perspectiva da educação.

C.O.S: inclusive, na matéria do Z, teve uma aula dele que passou sobre (a Lei).

M.R.O: mas na escola não é tão marcante, tipo, eles não falam muito.

C.O.S: poderia ter projetos, sabe, acho que seria interessante.

Aproveito e pergunto se conhecem o trabalho de Denílson Baniwa, por exemplo. Os três desconhecem a obra deste renomado artista indígena. Menciono o seu trabalho exposto na 35ª Bienal de Arte de São Paulo, e M.R.O conta que visitou a exposição com o grupo do curso que ele faz no contraturno escolar. M.R.O faz um preparatório para o mercado de trabalho no Instituto Eurofarma, localizado na zona sul de São Paulo. Digo que conheci alguns estudantes que se prepararam no mesmo local, com resultados muito positivos. E como realizar bons projetos escolares valorizando a cultura afro-brasileira e indígena?

C.O.S: acho que a gente apresentar alguns artistas ou até mesmo o povo indígena falar um pouco sobre eles, deveria apresentar os instrumentos que eles usam, sabe, o dia a dia deles ali. Acho que para o pessoal, a gente quer a conscientização, saber o que eles fazem...a gente tem o Martin Luther King e tem outro que eu esqueci o nome... a gente falou sobre a Marielle Franco.

Tratando de nomes da atualidade, chegamos em Mano Brown e os Racionais MC's. Pergunto se já discutiram as letras dos Racionais em sala de aula e mais uma vez M é mencionado. Provoco os estudantes a pensar se não é pouco apenas um professor ser sempre destacado como referência para os jovens.

Camila: não é pouco só um professor ser mencionado?

M.R.O: sim, e não só os professores, acho que a diretoria, todo mundo deveria abordar esses assuntos.

C.M.S: aborda muito esse assunto de Projeto de Vida, de protagonismo juvenil, mas tipo, eu acho que às vezes, falta muito, como eu posso dizer, atitude de quem acolhe essas pessoas. Todos nós para que a gente se torne o protagonista, sabe?

Nesse momento, C.O.S compara a vivência com o mencionado componente curricular em momentos diferentes. Primeiro, viveu a experiência de ter uma abordagem muito teórica, e agora, com M, que assumiu também as aulas deste componente para o 1º ano, tem a chance de atrelar materiais audiovisuais e discussões suscitadas pelo áudio e vídeo. Lembro que o cinema também é uma linguagem da arte. Os estudantes assistiram com M o filme “Distrito 9”, que segundo a descrição de C.O.S, explora a segregação racial e a necropolítica.

Camila: quem falou de necropolítica com vocês? Foi o M também?

Os jovens afirmam que sim.

Camila: agora falando com você, que é o menino aqui do trio, a necropolítica atinge muito os corpos dos meninos jovens, principalmente dos meninos negros. Você pensa sobre a sua identidade racial?

M.R.O: eu não abordo muito se eu sou branco, pardo, etc, porque não é algo que tipo pra mim vai mudar muito, entendeu? Mas tipo eu gosto de entender sobre isso por conta que eu já tive pessoas que sofreram racismo, sofreram muito, né? Com vários tipos de preconceito, então, eu vi aquilo e falava “porque, tipo, alguém, pega e olha assim, só pela cor da sua pele, você é negro, aí pega e te julga por isso”. Então, é tipo algo que eu não entendo.

Pensando em identidade, peço que digam qual música os identifica, naquele momento acredito que estou encaminhando para o fim da conversa. C.O.S imediatamente cita Love, de Kendrick Lamar. M.R.O e C. não souberam dizer. Antes de me despedir elogio a maturidade do trio e peço que pensem se a escola e o ensino de arte contemplam suas necessidades.

Camila: eu tô muito impressionada falando com vocês com o nível de maturidade. Não sei se a escola contempla o que vocês precisam. Vocês acham que se vocês fossem pensar nessa escola ideal, nessa arte ideal, como vocês imaginam que seria a escola?

C.O.S: acho que seria bem divertido, a gente ia ficar muito descontraído, não ia ficar aquele negócio entediante, sabe? Eu acho que o adolescente vai muito também por diversão, e até mesmo por curiosidade. Aí quando aquele negócio começa a ficar muito entediante...

C.M.S: não muda, fica algo chato de se aprender.

C.O.S: pensando bem, a gente entra numa sala de aula, senta, tem alguns professores que trazem a didática e só fica na mesma aula, não traz projetos, aulas diferentes, aulas descontraídas, sabe, que envolvam o assunto.

M.R.O: e também, por exemplo, mais pra frente, se a gente continuar assim, a gente vai sair da escola sem conhecer cultura nenhuma direito, sobre nada, entendeu? Então, tipo, se abordar várias culturas, diversas coisas, a gente ia aprender, e tipo, ia começar, a meio que ir atrás da cultura em si.

C.M.S: mesmo que seja por cima, porque já desperta o interesse.

C.O.S: muitas pessoas não conhecem diversas culturas né, não sei se a escola pensa dessa forma, de “ah, não trago também, por exemplo, conteúdos religiosos, ou até música mesmo, por conta de preconceito”, porque tem muitas pessoas que zombam da cultura do outro, até mesmo por causa de música...

C.M.S: não estão abertos para presenciar novas culturas.

M.R.O: querendo ou não, pode ter algum conflito familiar, tipo, por exemplo, eu sou católico e aí a escola aborda o tema evangélico, eu chego em casa e falo para o meu pai, meu pai pode não gostar...

C.O.S: às vezes nem é por causa do aluno, às vezes é pelos pais. Por exemplo, é, muitas pessoas falam assim que o Candomblé é algo do diabo, sendo que eles não sabem o que de fato, não sabem o que de fato acontece, não sabem a história por trás daquilo. Até mesmo a Umbanda ninguém tem aquele conhecimento, aí julgam, porque tem muitas pessoas que pegam pequenas coisas da religião, leva pra internet, ou até mesmo faz mal, porque em qualquer religião existe alguém que faz o mal e só pegam essa religião e tipo, zombam, falam que é coisa do diabo, sem ao menos conhecer.

Camila: você é candomblecista? C.O.S afirma com a cabeça que sim.

Contei ao trio que na minha docência em uma escola municipal, tive apenas um estudante que se declarava umbandista. O medo cerca a vida de muitas pessoas por conta da religião e M.R.O destaca que muitas vezes um professor não aborda o tema na escola, por receio da reação das famílias. Lembro como essa questão tem em sua estrutura aspectos racistas envolvidos.

C.M.S: o ano passado (2022) teve (apresentação sobre o Candomblé e a Umbanda) só que teve muito debate contra isso...

C.O.S: teve que parar a apresentação por causa de preconceito.

M.R.O: mas tiveram até professores que não gostaram da apresentação.

C.O.S: a gente fica até com receio, quem faz parte, de comentar sobre ou até mesmo fazer algo que represente aquilo com tanta importância, por conta do julgamento. Acho que esse ano não vai ter nada sobre a Consciência Negra.

C.M.S: outra coisa que eu também abordo, que ela (C.O.S), falou sobre..., tipo ter medo de se expressar, que eu sou indígena, mas eu tenho a pele C.O.S, e isso, eu carrego tanto preconceito, porque eu levo como preconceito, por que meio que eu sinto que tão invalidando tudo o que os meus antepassados lutaram e fizeram falando que eu não posso me apropriar de algo que é um entende? Então, eles falam que só pelo fato de ter a pele C.O.S, porque óbvio, o Brasil todo é feito de miscigenação, e eu sou, porque meu pai é um homem branco e se casou com uma mulher indígena, e óbvio que eu vou ter uma pele branca, mas isso não define quem eu não sou indígena ou algo que se refere a cultura, entende? Esse ano (2023), eu tive a oportunidade de me apresentar e falar sobre os direitos indígenas que eu achei que foi algo muito importante pra valorização, mas que na hora da apresentação, pouco antes, eu recebi piadinhas, falando sobre a minha cor e falando sobre os meus antepassados, na hora eu fiquei em choque.

A apresentação se referiu a uma dramatização para a aula de Sociologia com o tema minorias sociais. As meninas sentiram o fato de os colegas não terem sido receptivos. Digo a elas que o objetivo da educação é gerar incômodo. Por fim, a despedida. A conversa me inspiraria para pensar ações futuras com esses jovens. C., mudaria de escola no segundo semestre de 2024. C.O.S, no início de 2025.

Outros estudantes foram ouvidos, mas serão mencionados na pesquisa em momentos de ações culturais e artísticas, como na visita ao Museu Afro. Decido não usar todo o material, por entender que as conversas transcritas nesse texto, contemplam os objetivos do estudo. Sem invalidar nenhuma voz, os jovens trazidos nesta seção, falam de assuntos em comum, cada dupla, trio ou grupo, à sua maneira. Desse modo, participam mais adiante, as estudantes L. F e J. X (formadas em 2024) e G. N, que em 2025 está matriculada na 3ª série do ensino Médio e trocou de escola durante o ano letivo (2025).

4.3 O QUE OS PROFESSORES CONTAM?

Escolho três professores do Clarice Seiko para uma conversa, motivada pelo propósito de escutar profissionais da educação, inicialmente, professores de arte, para

compreender os percursos de vida e formação, além dos impactos do currículo no cotidiano escolar. Faço uma abertura para a escuta do professor de História, uma figura muito presente na fala dos estudantes, como alguém gentil, preocupado e atento ao seu trabalho.

A seguir, Z. M. e C.S.L, aqui também identificada como C, são mencionados nesse texto como professores que acompanhei entre 2023 e 2024, e M, alguém que conheci pelo olhar dos jovens, vão narrar sobre a vida e a docência. Com C.S.L, a conversa se deu por áudio, em um intervalo das aulas. Com Z.M e M..S, foram gravadas, em uma organização apoiada pela escola.

4.3.1 Conversa com o M. A. S.

O primeiro a conversar comigo, em 16/11/2023, foi M.A.S ou M., 32 anos, professor de História do Ensino Médio. No momento da entrevista, o professor aguardava a chamada do Concurso para professor na Prefeitura de São Paulo, o que aconteceria em 2024. No Estado, seu cargo não era efetivo, o que o fez circular por alguns espaços até chegar na E.E Clarice Seiko.

O M. estava preocupado com a sua postura diante da câmera. Eu o tranquilizo, e assim, temos 1h30, entre 16h00 e 17h30 para dialogar. Esse é um dos poucos momentos que o professor está sem a presença dos estudantes. Assim começo:

Camila: a gente já tá conversando, viu?

M.: Eu nem estou com a postura.

Camila: Fica tranquilo!

Camila: Eles (os estudantes), lembram de tudo o que você passa (conteúdos). Eu fiquei muito impactada mesmo. Eu quero saber da sua trajetória, mas estou há alguns dias com uma frase na cabeça que eu relacionei a você. Para qual sonho você educa?

Expliquei brevemente que escutei a pergunta pela primeira vez do Gutho, estudante na graduação de Arte e Teatro, turma de 2022. Ele se apresentava para a disciplina de Didática, lecionada em 2023 pela professora Rita Bredariolli, e tive a chance de vê-lo mencionar a questão presente no livro *Como ser um educador antirracista*, de Bárbara Carine Soares Pinheiro. Desde esse dia, a indagação me acompanha, sabendo que em algum momento, eu iria direcioná-la a alguém ligado a educação.³⁷

³⁷ Durante o Exame de Qualificação dessa tese, em dezembro de 2024, o professor Leandro Oliva ressaltou a importância de referenciar Paulo Freire quando dita a frase atribuída a Pinheiro. Freire, em entrevista divulgada pelo Museu da Pessoa e pelo canal do YouTube do Museu, falará algo como “a favor de quem eu sonho?” em aproximadamente 59 minutos e 37 segundos do vídeo. Para assistir a entrevista completa, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=CXJENg0nZ2s&t=18s>. Acesso em 19 nov. 2025.

M. : Eu educo para o sonho da responsabilidade e do exemplo. Eu acho, eu acredito, que mais do que o que a gente fala, é o exemplo que a gente passa. Eu educo, quando penso nisso, eu não me preocupo tanto com a disciplina História, tem lá o conteúdo, mas eu sempre penso que vale mais a maneira como a gente passa esse conteúdo. Toda hora eu tô pensando nisso. Por quê? Os alunos que a gente tem aqui tem muitos problemas. E a gente tem problemas também. E o aluno, às vezes ele tem um problema, ele gera um problema em sala de aula, ele fica prestando atenção para saber como você vai lidar com o problema que ele mesmo está gerando, (você) ser um exemplo para lidar com os próprios problemas. Sabe, então eu fico pensando nisso. Eles até comentam, o professor é muito paciente, porque ele sabe lidar bem com as situações...então, eu educo para ser um exemplo, para que eles lembrem não do que eu falei, mas do professor que eles tiveram. Porque, é o que a gente lembra, né? Quando eu lembro dos meus professores, eu lembro do jeito de cada um deles. Quem era o mais sério, quem era o mais brincalhão, eu lembro muito pouco da disciplina. Eu lembro de como cada um era, como eles lidavam comigo, inclusive, que eu não era um aluno excelente, longe disso. E eu fico pensando, de ser um exemplo para que eles entendam que tem um meio de lidar com os próprios problemas. Não sei se eu tô conseguindo cumprir. Talvez esteja funcionando.

O professor não acumula cargo em outra escola, algo bastante comum na vida de um professor no Brasil. Um dos motivos é a carga horária extensa exigida por uma escola de ensino integral. Resgatamos suas memórias escolares, do ensino fundamental até a graduação. Esses itinerários de vida, acredito, ecoam, de alguma forma, no professor que atua em sala de aula.

Camila: na sua fala, você disse que não foi um estudante considerado exemplar. Como foi a sua trajetória como estudante?

M.: no ensino fundamental, aquelas questões que a gente tenta resgatar. Eu era um aluno, eu não tinha dificuldade de leitura, de entender matéria, nada disso. Mas eu queria conversar. Eu era comunicativo. Então, isso atrapalhava os colegas e também atrapalhava o professor. Então, não seria exemplar neste sentido, eu sentava no meio da sala para ter contato com todos os ambientes da sala. Lembrando de quem eu era, eu sei o aluno que quer conversar, eu sei mais ou menos o que ele precisa. Porque tinha um professor que eu ficava assim, quando ele desafiava alguma coisa “duvido vocês terminarem esse texto em 10 minutos”. Eu falava, “ah, eu vou conseguir”. Mas o professor que chegava e não criava esse ambiente, esse desafio pra mim, né, eu ficava, “ah, vou bater papo”, eu já entendi o que ele quer dizer, vou conversar. Aí, depois que eu entrei na faculdade, que eu fui ver a importância que tem do estudo, porque a escola pra mim era, tem que terminar isso, e é só isso. Aquela questão da família: “você tem que trabalhar”. Aí eu falava assim vou terminar a escola, o ensino médio, para poder trabalhar. Depois que eu fui entrar na faculdade meio que por sorte, assim, como um acaso, e na faculdade eu vou ter uma outra visão de mundo. É isso.

Ao contrário de muitos docentes, M. cultivou o sonho de ser professor, achava a profissão bonita. Lembra de seu pai, um homem descrito como impaciente, que de certa forma não validou seu desejo pela docência. Mas, M. seguiu com a inquietação, e sua predileção era pela Matemática, “gostava de ter certeza”, não tinha referência com relação ao ensino de História. Na 2ª série do Ensino Médio, por uma deficiência da escola pública, o excesso de troca de professores, começou a sentir-se atraído pelas diferentes visões de mundo acerca de um mesmo tema histórico.

M.: eu sempre quis ser professor. Inclusive, isso é o que eu comento com os alunos nas primeiras aulas, essa trajetória, eu sempre quis, desde os dez anos de idade, que eu achava uma profissão muito bonita. As falhas que os meus familiares, que o meu pai e a minha mãe tinham dentro de casa, eu falo assim, o meu pai era muito bruto. Tem até aquela relação professor e pai que a gente vai criando, nossa, o professor parece meu pai, mas ele é mais paciente, tem os “problemas” que o meu pai não tem. Então eu achava muito legal essa profissão, só que eu não sabia do que. Vou ver aqui (na escola) a matéria que eu mais gosto, e eu gostava muito de Matemática. História, não. Eu achava que o texto estava ótimo, humanas em geral, eu entregava atividade e ganhava três de nota. No ensino médio, no segundo ano, eu vou me atrair por História, porque os professores mudavam muito. Não tinha um efetivo. E eles sempre voltavam um pouco para poder retomar o conteúdo. Eles voltavam no mesmo tema, mas só que cada um falando coisas diferentes. Aí isso me atraiu, falei como “é possível o mesmo tema ser tratado de várias visões diferentes”? Daí eu fiquei atraído por História, de fazer o curso e ter a minha própria visão desses temas que foram tratados ali durante o ensino médio. Aí eu acabo o ensino médio, eu fico um ano pensando na vida, coisa de adolescente, e aí eu decido fazer História na Unisa (Universidade de Santo Amaro) por causa de uma propaganda que eu vi na televisão, porque já era aquele período de tentar atrair os alunos para a faculdade, tinha as bolsas...vou fazer essa Unisa aí, porque eu não sabia nada de faculdade. Meus pais não tinham essa noção e nunca passaram pra mim isso. Decido fazer, faço vestibular e passo, e aí eu vou ter essa nova visão de mundo, de perspectivas, até escolher novas faculdades depois, aí eu já vou tá mais, como vou dizer, entendido, sobre esse ambiente. Eu entro na faculdade achando que tinha sinal pra eu poder ir para o recreio e não tinha. Eu fiquei lá parado na sala, né, olhando todo mundo sair. Sem entender nada. Foi o início dessa trajetória.

Camila: a faculdade rompeu com muitas questões pra mim. Assim como você, eu não tive muita referência da minha mãe e do meu pai, até pela formação que eles puderam ter, e aí eu lembro que quando eu entrei na faculdade, foi um mundo que se abriu de possibilidades, eu me senti adulta pela primeira vez.

O professor M. crê que é preciso levar o discurso sobre a funcionalidade de um espaço acadêmico para os estudantes. Não que sejam obrigados a fazer uma graduação, mas é importante ter o direito de escolha.

M.: por isso que eu fico falando assim pra eles (os estudantes), não é obrigado ir para a faculdade, mas entendam como ela funciona. Tenham possibilidade de entrarem quando vocês quiserem. Aí entra uma questão que eu aprendi, eu acho que não tá no currículo, que é de ampliar a sua visão de mundo. Porque tem gente que aprende muita coisa, mas tem uma visão de mundo muito fechada, no seu próprio universo. E as coisas que ela aprende só faz sentido no universo que ela criou.

O professor ingressou como docente em 2012, no último ano do ensino superior, e até aquele período trabalhava na linha de produção de uma empresa. Neste momento, explica uma dinâmica precária que envolve a educação pública: a escolha de aula.

Camila: e a educação básica? Quando você ingressa como professor na educação básica?

M.: foi muito difícil. Porque o professor que entra novo entra como contratado, não tem concurso. E o contratado, ele escolhe por último. Então, como ele escolhe por último, são as piores aulas, as piores salas, os piores lugares, né. Aquilo que ninguém quis escolher durante o processo de atribuição, acaba ficando pra você, não tem escolha. Então, foi muito impactante, falei “meu Deus do céu, como eu que eu vou fazer agora?”. Eu lembro que eu lecionei em uma escola, era noturno e tinha muitos alunos repetentes. Eu tinha 20 anos e os alunos 19. Para conquistar o respeito deles era muito difícil. Aí eu pensei em desistir, “isso aqui não é pra mim”, porque não tinha estratégia ainda, de organização de sala de aula, porque a faculdade não dá esse suporte. Eu lembro que eu cheguei na escola, atribuí aula numa sexta e segunda-feira tinha que dar aula. Aí você só chega e “professor, a sua sala é aquela ali”. Você não tem material, você não tem giz, não tem apagador, não tem nada. No outro ano eu mudei de escola, por causa do processo de atribuição, eu fui para o fundamental, era o 6º ano. Era uma escola que o sistema dela era assim, eram seis aulas durante uma semana com a mesma turma. Finalizava o bimestre durante essa semana, aí ia para outra turma. Então, imagina só, eram seis aulas com um 6º ano, aí eu tive que aprender, ou eu saio ou eu aprendo como é que faz. Fiquei três anos nessa escola.

O M. diz que o professor tem “que entregar a aula”, revelando a importância em sua visão, de conseguir realizar aquilo que foi planejado. Trabalhou em várias escolas até chegar na Clarice Seiko, onde consegue fazer uma ponte entre a relevância de seu trabalho e os valores que o grupo carrega. Exemplifica, o cuidado em não criticar elementos que fazem parte da vida dos jovens. Também acredita que as primeiras aulas são fundamentais para o vínculo. Critica algo comum presente na fala dos professores que costumam desestimular o entusiasmo em dar aula para uma determinada turma, com observações que desqualificam a experiência com os estudantes.

M.: o aluno, ele tem vivências. Se eu chego e falo mal de alguma coisa, nos primeiros dias de aula, que faz parte da vida dele, ele já cria um bloqueio. Tudo depende das primeiras aulas que a gente dá. Uma coisa que eu já reparei, como eu mudei muito de escola, você pisa no primeiro dia, tá todo mundo olhando para a sua cara, pode ser a pior sala. Toda vez que eu entrei como um professor

novo, eles estavam assim (enrijece a postura) esperando o que você tem para apresentar pra eles. Aí eu comecei a pensar “qual vai ser a minha primeira aula?”. Eu criei um uma estratégia que é apresentar a minha trajetória. Na aula que é apresentar o currículo de História, eu pego a história do funk, tem uns que já falam “lá vem, o professor vai falar mal do funk”, que é o que já estão acostumados. E não, eu pergunto, de onde vem a origem da palavra funk, eu falo das origens, das raízes negras, de resgate da identidade, da cultura, isso nos Estados Unidos. Eu falo aqui do funk brasileiro o que tem de diferente e o que tem de igual que é a resistência. A partir disso eles entendem que eu vou compreender os valores que eles têm, e que eles estão abertos a poder comentar, porque eles falam “você conhece tal MC?”, eu falo “não, mas eu vou anotar aqui, eu vou ouvir”, aí chega na outra aula “eu ouvi lá, gostei, bacana”. Vai criando esse laço, ao mesmo tempo que eles entendem a importância da aula.

Comento com M., a forma como os estudantes percebem o seu planejamento.

Foi comum na fala dos jovens, comentários, de como o professor é dedicado em seu trabalho. Reconheço nessa percepção dos estudantes, de que essa ideia de que o jovem não se importa com o conteúdo escolar, não é uma verdade absoluta. Pois, o professor se aproxima do grupo, tratando do seu trabalho em História, uma vez que falar do funk, não foge em nada de uma abordagem social e histórica. M. lembra uma situação em outra escola, na qual os próprios estudantes, em aula vaga, pediram para ter aula. Compara com um momento do professor em reunião, que precisa entender o objetivo daquilo que foi proposto.

Camila: você sempre trabalhou em escola estadual?

M.: sim.

Camila: estamos no contexto do Novo Ensino Médio, você passa por essa transição...eu tenho perguntado isso para os estudantes, você tem sentido algum impacto com relação à essa mudança curricular?

M.: o que muda pra mim é reaprender algumas coisas. Agora entra por exemplo, as Unidades Curriculares que é um aprofundamento do nosso currículo, que são temas que você tem que ler mais, se aprofundar mais, preciso ter mais tempo, preciso elaborar melhor para ler algumas coisas que ficaram no passado, porque, queira ou não quando você vai dando as mesmas aulas todos os anos, você já tem tudo meio planejado. Fora Projeto de vida, Orientação de estudos³⁸, que são disciplinas que a escola atribui a nós e a gente precisa pesquisar e aprender. No caso dos alunos, eu percebo um impacto maior no sentido deles se sentirem prejudicados com esse novo currículo. Ainda mais no ensino médio, como eles tem essas provas externas, o ENEM, a Prova Paulista, o Saresp, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o currículo novo não compreende essas novas disciplinas. Um exemplo, tem dois terceiros anos aqui na escola, um não tem História, eles não têm aula comigo, eles não têm currículo de Humanas. Então, quando ele vai fazer uma prova, como o ENEM que foi

³⁸ A proposta contempla ensinar o estudante a estudar, apoiando-o e orientando-o em seu estudo diário.

agora no final de semana, tem lá o conteúdo de História, Getúlio Vargas, a Ditadura Militar, e ele não sabe aquilo porque ele não viu na escola. Então, eles se sentem muito preocupados quando saem da escola e vão para o mundo. O terceiro ano médio, o que eu tenho, mesmo eles tendo aula comigo, o currículo que eu tive que passar pra eles no bimestre passado, foi sobre mídias, conteúdo midiático, que é interessante, mas não entra Primeira Guerra, Segunda Guerra Mundial, que é importantíssimo para compreender o mundo e fazer as provas. Então, eles já estão percebendo que eles estão sendo prejudicados nesse sentido. O que o currículo novo quer deles, só faz sentido dentro dos muros da escola.

É desafiador editar a conversa com M., pois o professor tem falas muito coerentes e sensíveis ao que docentes e discentes vivem em meio aos conflitos diários de uma escola e as exigências do governo do estado. O professor tem percebido que as dificuldades de trabalho têm se estreitado, afirmando que de 2012 até o momento da conversa, em 2023, atravessados por uma pandemia, na atualidade, tem sido o período de mais dúvida sobre o rumo da educação. Em sua visão, houve um período em que se podia criticar as decisões tomadas em termos de educação, mas na atualidade, as mudanças governamentais exigem transformações cada vez mais rápidas. Cita o governo anterior, de João Dória, de 2019 a 2022, no qual o foco era nota, e agora, com Tarcísio de Freitas, o foco é a frequência escolar. Considera que nesse processo o estudante é sempre o mais prejudicado.

Camila: dentro das conversas com os estudantes, você aparece como um referencial quanto à abordagem em sala de aula de pessoas negras e referenciais da negritude em sala de aula. Como você vê esse acolhimento dentro do currículo, porque, por exemplo, eles disseram que em uma aula você trouxe os Racionais MCs, para falar de um determinado conteúdo pedagógico. A gente não vê muitos artistas negros abordados em aulas de arte...como você se coloca diante de sua identidade racial e como que você faz para escolher referências para o repertório dos estudantes?

M.: eu acredito que a identidade racial é uma ação política. Então, em sala de aula, eu acho importante me afirmar como um homem negro, que tem referências, e trazer o Machado de Assis, o Racionais, porque a gente se acostumou quando entrou no currículo para falar da cultura afro, pela bagagem que a gente tinha, a falar de escravidão. Isso na minha visão mais prejudica do que ajuda. A criança negra que está ouvindo não se sente parte daquilo, ela fala assim “pô, é disso aqui que eu quero me afastar”. Uma questão que eu percebi é que era necessário ser pra eles esse exemplo, não de superação, mas ser alguém que conquistou coisas apesar das dificuldades. Trazer essas referências e ser também essa referência pra eles, entra essa questão política da identidade. Pra eu descobrir isso, quando eu descobri isso nem faz tanto tempo, foi o mesmo sentimento quando entrei no curso de História e me descobri pobre. Eu achava que o mundo era desse jeito mesmo. Como eu sempre fui “protegido pela pobreza”, eu fui me descobrindo negro ao longo do tempo, fazendo a trajetória

acadêmica, esse foi o primeiro ponto. O segundo ponto foi uma entrevista que o Silvio Almeida³⁹ fez no Roda Viva⁴⁰, eu vi a entrevista inteira, e pensei “eu não entendi nada do que ele falou”. Aí eu comecei a pesquisar, porque ele tinha livros, referências, pessoas que ele citou e eu falei “não conheço ninguém”. Isso é um problema, eu enquanto professor negro, preciso saber, eu não posso deixar isso passar. Nos dois anos de pandemia, foi pra eu poder me formar em questões de raça, aí eu entendi, até aqui, eu não vi tudo, mas eu acredito que o que eu era antes, eu mudei essa minha consciência sobre raça e essa ação política. Além dos Racionais, além do Machado de Assis, eu falo do Luís Gama (1830-1882), eu até comento com os alunos, tinha que ser nome de avenida, nome de estrada, nome de aeroporto... nome de tudo. Aí a gente faz um trabalho em cima dos nomes das estações de trem, quem foram, porque estão aí e porque não tem outros e eles vão se conscientizando e se sentindo à vontade no país que eles estão. Porque o Brasil produziu muita gente boa, de várias etnias, mas a gente está acostumado a ver só um grupo.

O professor sofreu “apenas” uma abordagem policial em sua vida. Não foi caracterizada pela violência, e na atualidade, costuma se blindar de possíveis *enquadros*, andando sempre com documentos, uma foto de Jesus Cristo e a carteirinha da faculdade. “Sou professor, nosso chefe é o mesmo”, M. brinca, em referência à prestação de serviço ao governo, da polícia e do professor, uma forma de tornar a situação mais leve.

Retomamos as questões escolares, como a permanência em uma escola PEI, que se dá por uma avaliação anual de seu trabalho promovida pelos colegas, gestores e estudantes. Quanto às suas expectativas, tem o desejo de ser professor universitário e fazer mestrado. Com relação à escola e os estudantes, deseja ser professor efetivo, para ter uma melhor segurança e estabilidade. M. não costuma projetar muito o futuro, “filosofia de vida”, afirma.

Me despeço. Preciso buscar meu filho na escola.

4.3.2 Conversa com o J.M.F

No dia 13/12/2023, me encontro em uma sala da escola, com J. M. F ou Z.M/Z, 57 anos, professor de arte, atuando em 2023 com o Ensino Médio. Acompanhando suas aulas tenho algumas impressões com relação ao seu trabalho, como deduzir que sua formação seja

³⁹ Importante ressaltar que a entrevista do professor M. foi cedida anteriormente a denúncia de assédio sexual que envolve o ex-ministro Silvio Almeida.

⁴⁰ A fala de Silvio Almeida está presente em uma entrevista ao professor Maurício Costa, disponível no YouTube em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rKzkFt15fe4&t=11s>>. Acesso em 11 jan. 2024.

em Artes Visuais. Z. privilegia com os estudantes a reprodução de desenhos, principalmente os inspirados no artista Luiz Sacilotto.

Falaremos sobre sua abordagem em aula, mas o ponto de partida para a conversa, são os adolescentes. Comento com o professor a minha predileção por essa faixa etária, em termos de trabalho e pesquisa. O Z. transita com facilidade entre os jovens, e afirma também gostar de atuar com esse grupo de estudantes. Concordamos que as mudanças curriculares impactam especialmente a vida desses jovens, para Z., o professor se adapta com maior facilidade às demandas propostas pelo Novo Ensino Médio.

Camila: eu sempre pesquisei os adolescentes. Eu gosto de adolescente, as pessoas acham meio estranho isso (risos), mas é porque a maioria das pessoas não gostam, mas eu vejo que você gosta também.

J.M: adolescente eu gosto, os mais novos são mais desgastantes.

Camila: vou começar puxando do passado. Gostaria que você me contasse um pouquinho que formação foi essa que você teve? Você é graduado em Artes Visuais?

J.M: Artes Visuais, pela Montessori.

Camila: eu também me formei pela Montessori!

J.M: 2005 eu comecei lá, saí em 2007.

Camila: você já atuava em sala de aula?

J.M: não, eu comecei em 2007. Eu era músico, eu tocava saxofone, aí uns colegas fazendo faculdade, falei “ah, vou fazer faculdade”, o pessoal falou, “faz artes, tá na área”. Fiz e gostei, foi bom, gostei muito da Montessori. Os professores eram ótimos.

Com três irmãos professores, projetou em lecionar a opção mais viável para ter uma vida mais estável. Afirma que a formação contemplou o seu fazer docente, neste sentido, teve o papel especial de sua irmã, também professora de arte, agora aposentada, para direcioná-lo à atuação na educação pública.

Camila: e como você vai parar na educação pública?

J.M: como eu vim parar? Peguei uma bolsa, o Escola da Família⁴¹. No Escola da Família você tem contato com a escola, aí você começa a ver que dá pra dar aula, foi aí que eu comecei a ter contato com os alunos.

O Z. entende que sua facilidade em lidar com adolescentes vem da percepção na qual sabe que “está no espaço deles”, entende que é preciso compreender as demandas de um

⁴¹ Criado em 2003 pela Secretaria de Educação, a proposta mantém mais de 200 escolas estaduais abertas aos finais de semana, com projetos, ações e oficinas variadas. Para saber mais acerca do Programa Escola da Família, acesse: <<https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

grupo para depois escolher a forma de trabalhar. Diz que de nada adianta querer impor o universo pessoal do professor para os estudantes, pois será uma experiência de “choque”. Para Z., é preciso entrar em contato com a realidade discente. Ele menciona uma situação na qual uma estudante o definiu como um “pai para ela”. Na visão do professor, ele “apenas” a escutou e isso de alguma forma a tocou.

Camila: te acompanhando Z., eu tenho prestado atenção em duas coisas: primeiro que você prioriza as artes plásticas no seu trabalho e a segunda coisa é que você tem uma facilidade muito grande de dialogar com os estudantes.

J.M: sim, porque eu entendi que eu estou no espaço deles, e não eles no meu. Não tem como trazer eles para o meu espaço e meu mundo. Então, eu tenho que saber lidar com eles.

Camila: mas em alguma medida você traz para o seu universo nas suas escolhas como professor.

J.M: sim, mas não cobrando deles. Quando você começa ter mais contato com eles, você começa ver a realidade deles. E quando você começa ver a realidade deles, você começa a entender eles. Aí você “abaixa a bola”.

Camila: e as suas escolhas?

J.M: por que desenho? Porque eu fiz desenho mecânico. Eu fiz SENAI, aí eu uso aquelas técnicas com régua, porque todo mundo tem uma régua e um lápis. Porque aí não tem como o moleque dizer “ai eu não sei fazer um rosto”, tudo bem. Então eu uso essas técnicas (de desenho) por causa disso.

Há pouco material expressivo disponível na escola, o que seria uma dificuldade no desenvolvimento das propostas plásticas. Algo que noto ser recorrente na fala do professor, é a sua admiração por quem consegue trabalhar elementos da música com os estudantes. Cita o trabalho de um professor que conseguiu realizar um coral na escola, como exemplo de atuação bem-sucedida.

Camila: você tem algum artista referência?

J.M: eu gostava do Luiz Sacilotto, porque ele era daqui, São Bernardo, então é nacional.

Camila: Z., na conversa com os estudantes apareceram algumas questões relacionadas à arte. Uma delas foi a sua presença como professor de arte, eles falaram que você traz muitas referências da sua identidade racial, nas roupas que você escolhe e eles também falaram da importância de trazer artistas de grupos marginalizados pela sociedade para dentro da sala de aula. Você se vê como esse homem que assume a sua identidade racial?

J.M: eu não gosto de levantar nenhuma bandeira, porque você levanta uma bandeira porque é uma modinha. Eu gosto da minha identidade, eu sempre falo para os meninos “a gente que é negro, a gente tem que correr atrás e a gente só vai sair dessa situação (social), estudando”.

Z. fala com orgulho da formação de sua esposa, professora de Português na rede municipal de São Paulo, e responsável por um projeto de literatura dedicado aos autores negros e negros, chamado “Café Preto”. Mestre em sua área pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) é com ela que se aproxima das questões raciais. Voltamos a conversa para a necessidade de investir no próprio conhecimento. Z. acredita que seu trabalho como professor o permite realizar sonhos como músico. Fez aula particular de harmonia com o professor Celso Mojola. Pergunto se tal formação se converte em construção do conhecimento com os jovens e Z. relata que em 2022 ofertou uma disciplina Eletiva⁴² de música. Como uma espécie de oficina, além de música, referente a 2022, o professor oferta em 2023, a eletiva de desenho quadrado.

Camila: você acha que essa grade pensada na perspectiva de um novo currículo, ela contempla as necessidades dos estudantes fora da escola?

J.M: o professor faz as suas adaptações para suprir a necessidade, principalmente do terceiro ano. O professor de Matemática sofre, ele tem que fazer o que mandam e tem que preparar o aluno. Mas a gente sempre dá um jeito.

Camila: além da música, você tem alguma relação com a arte fora do espaço da escola?

J.M: sim, museu, teatro e cinema. Teve um ano que eu consegui, acho que foram 80 ingressos para a Sala São Paulo, aí conseguimos levar um ônibus. Aí no outro ano, eu consegui também, mas tinha mudado o governo, eles não tinham ônibus. Aí a escola não quis bancar o ônibus e perdemos os ingressos.

Conversamos sobre outros espaços de divulgação de arte em São Paulo, como o SESC (Serviço Social do Comércio), Z. também conta que já teve a oportunidade de tocar no Teatro Municipal de São Paulo e descreveu como uma experiência maravilhosa. Seguimos com as perspectivas para o futuro da arte e da educação.

Camila: o que você pensa sobre você como professor e a função da arte dentro da escola...

J.M: eu lembro que em 2010 o governo falou “toda escola vai ter aula de música”, mas não foi pra frente. Eu pretendo, tô estudando, quero “mexer” com coral vou montar uns corais nas escolas, meu pensamento é esse. E é mais fácil, porque coral são vozes, você não precisa comprar instrumentos, apesar que eu comprei na minha eletiva de música, eu comprei 20 flautas doce, do meu bolso. Daí eu emprestava para os alunos, cada um colocava o “nominho”, “aí você pega e no final do curso você me devolve”. Me devolveram tudo bonitinho. Aí você montando um coral, eu tenho o meu teclado, trago o meu teclado, fica mais fácil.

Camila: e você acha que tem reconhecimento do trabalho do professor?

⁴² Disciplina Eletiva, no contexto do Novo Ensino Médio, se refere a matérias que os estudantes escolhem em cursar e que na teoria não fazem parte de seu Itinerário Formativo. A proposta segue a lógica das disciplinas optativas dos cursos de graduação.

J.M: o nosso reconhecimento é dos alunos, só esse. Nosso combustível são os alunos, porque de cima para baixo... só se aparecer na mídia. Também é hoje, amanhã já esquece.

Peço ao professor para ofertar uma música que se relacione com a sua identidade. Essa é uma escolha difícil para um músico, mas aponta o trabalho de José James & Jazz Orchestra. Terminamos exaltando a importância da horizontalidade na relação professor e estudante. Encerro a gravação.

No ano seguinte, em 2024, Z. “perderia” as aulas no Ensino Médio, pois a convite da gestão da escola, C., professora concursada, assumiria essas turmas. Z. passa a dar aulas no período da manhã para as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

4.3.3 Conversa com a C. S. L

A professora C.S.L ou C., 49 anos, não estava em meus planos iniciais das entrevistas. Minha expectativa para 2024, envolvia frequentar mais um semestre as aulas do Z.M e criar artisticamente com os estudantes a partir das temáticas elencadas nas conversas do ano anterior. Porém, em mensagens trocadas por Whatsapp com alguns jovens, descubro que nem todos os estudantes de 2023 estão fazendo Itinerários/Unidades Curriculares de Linguagens. S.F, por exemplo, agora estudante da 3ª série, participa de uma Unidade Curricular de exatas.

Evidente, que tais mudanças me deixaram preocupada, era como se tivesse que reiniciar o estudo e observação. Retomei a ida na escola, em abril de 2024, depois de um certo processo burocrático, no qual precisei enviar nova documentação para ser autorizada a frequentar a escola.

Assim, em 08/04/2024, reencontro parte dos estudantes, na aula de Unidade Curricular de Arte e Mídia. Era um dia de apresentação de trabalhos, no formato de seminário, com temáticas de *códigos e signos visuais, comunicação visual, comunicação publicitária e meios midiáticos, comunicação audiovisual e profissões do universo digital*. A maneira de se apresentarem pouco chamou minha atenção, pois liam os textos dos slides projetados na sala, em uma sequência monótona. Porém, visualmente, todas as apresentações demonstravam a facilidade dos jovens no manuseio das ferramentas digitais que criam apresentações. Naquele dia, pude conversar com a professora e decidi permanecer em sala apenas nas duas primeiras aulas, que vale ressaltar, mesclam estudantes de diferentes turmas. Tomo essa decisão, pois nas aulas seguintes, os estudantes estariam envolvidos em uma avaliação escrita.

Na bate-papo com a C., descubro que a professora é responsável pelas aulas de Arte, Filosofia e Sociologia do ensino médio. Mais tarde, C. me contou que também assumiu

a Eletiva “Saúde e seus caminhos”. A professora tem formação em Pedagogia, o que a teria permitido lecionar Sociologia e Filosofia, e em Arte Cênicas, pelo Centro Universitário de Araras, a UNAR.

Sendo assim, tem 26 aulas, em uma carga horária de 40 horas semanais, divididas em: aulas de Arte para a 1ª série, Unidade Curricular para o 2ª e 3ª série, aulas de Sociologia e Filosofia, além da Eletiva supracitada.

C. tem um tempo de intervalo, após as duas aulas de Arte e Mídia, e aproveitou o gravador do celular para registrar uma parte dessa conversa. Começo abordando o excesso de plataformas digitais para realização das tarefas diárias dos estudantes. Esse elemento era uma novidade para mim, pois durante 2023, nem o Z e nem os estudantes mencionavam precisar fazer essas atividades. O espaço do diálogo foi na sala dos professores da escola.

C.: tem uma plataforma que é voltada diretamente para redação que é a “Redação Paulista” e tem uma plataforma que parece que é voltada para o vestibular, que é o tal do “Me Salva”.

Camila: “Me Salva” eu conheço...

C.: Então... o estado está trabalhando com essas plataformas. E aí tem a plataforma que mexe com a parte de Matemática e tem a que mexe com a parte de Tecnologia. Eles precisam acessar todas essas plataformas pra poder fazer as atividades. Segundo os comentários é que a partir do segundo semestre, essas plataformas “entrem” para outras disciplinas também.

Camila: Nossa, fico pensando como esses estudantes vão conseguir dividir o tempo, eles já ficam uma carga horária bem grande aqui dentro da escola...por que essas atividades complementam a nota deles?

C.: sim, elas complementam nota. É que assim, eles já estão bem cansados, porque são muitas atividades e a cobrança é muito grande...tem o boletim diário dos índices que a escola atinge, parece que ele (o boletim) é alimentado com essas informações, com o acesso dos alunos com a plataforma “Leia”, que eles têm que ler os livros...e o “Tarefas SP”, que são todas essas disciplinas...então todas as aulas já vem praticamente elaboradas.

Camila: e onde fica o prazer de trabalhar?

C.: não existe...como são muitas plataformas e as aulas já vem praticamente montadas, você não tem muito por onde fugir. Por mais que você tente modificar, utilizando o mesmo tema, modificar a dinâmica da aula...a gente precisa voltar na forma que eles (governo) preparam, porque é o que é cobrado na Prova Paulista.

Camila: isso (as plataformas) foi inserido esse ano (2024)?

C.: o ano passado já tinham as plataformas, mas não tinha toda essa cobrança. Então a gente usava o material da plataforma como mais ou menos um apoio mesmo. Esse ano você é praticamente obrigado a usar esse material.

Nesse momento, C. apresenta a plataforma online “Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo”, lugar onde acessa o conteúdo a ser trabalhado em aula. A professora apresenta a sequência de slides com textos, imagens e vídeos a partir de um tema decidido externamente, para ser abordado com cada série.

C.: então, quando você abre a plataforma, ele já te dá qual é o segmento. Então ele te dá a aula desde o 1º aninho, até o ensino médio, em todos os componentes (C. abre na plataforma as aulas de Sociologia). A minha primeira aula no bimestre (Sociologia) deveria ser “Cidadania”. Nessa aula aqui, eu tenho 18 slides. É muita coisa. É mais ou menos essa média (para as outras disciplinas). Então aqui ele vai te dar uma definição de cidadania...muita coisa para o aluno copiar e assimilar...eu explico tudo primeiro, e depois eu dou um resuminho pra eles dos tópicos que a gente deduz que caia na prova e torce pra cair.

Digo a C. que nossa conversa está me entristecendo. Pensar que não há espaço para as imprevisibilidades do percurso, para a conversa com os estudantes que são acolhidas e agregadas ao planejamento do professor e a desconsideração do percurso formativo docente, são questões que interferem na prática e no relacionamento com os jovens.

Camila: que tipo de aula você gostaria de lecionar? Qual seria a configuração da sua aula ideal?

C.: olha, é a aula onde o aluno consiga realmente participar. Você colocar aluno pra pensar, o que eles (o governo) te cobram tanto que é o aluno protagonista, mas é só no papel, se cobra muito, mas a gente não tem esse tipo de aula. O ideal é levar o aluno a refletir junto com você, ele debater com você o conhecimento que ele já tem e você complementar. Mas, infelizmente não é isso que a gente consegue.

Camila: e como você pensaria inserir a sua formação em Artes Cênicas dentro do contexto da escola?

C.: olha, eu sempre gostei dessa parte das Artes Cênicas porque ela sempre vai estar muito próxima da nossa realidade. Então, você consegue representar situações da tua realidade, a tua expressão corporal e tudo mais, ali no seu dia a dia, situações do cotidiano. E aí a ideia era essa, então você pegar situações do cotidiano, da vivência da comunidade mesmo e trazer isso para a sala de aula. Porque aí você consegue fazer o aluno entender um pouco mais, o que é essa linguagem teatral. Porque você falar, você explicar na teoria, é tudo muito vago. É distante. Eles ficam olhando assim... quantos alunos nós temos por aí que nunca foram ao teatro.

Concordo com C. e relato que todos os jovens entrevistados em 2023 relataram nunca terem ido ao teatro. No caso de museus, o mais comum é a visita junto com a escola no *Museu Catavento*, espaço de ciência e tecnologia da Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo, inaugurado em 2009. Falamos sobre a dificuldade

de formação de público para o teatro e das possíveis estratégias para tornar essa linguagem da arte mais próxima dos estudantes e suas famílias.

Camila: você poderia ser a formadora de público daqui (da escola)...

C.: mas você não consegue despertar esse interesse, até porque você não tem como trazer muita coisa. Eu ano passado, eu estava aqui no fundamental, e aí tiveram vários espetáculos interessantes, em uma linguagem bem simples, fácil né pra você entender, aí eu falava para os alunos “olha, em tal teatro está tendo tal peça”. Alguns, um ou outro, “ai, professora, eu consegui ir”, eu tentava, estava sempre pesquisando, trazendo o que era mais acessível para eles, também, até pela questão financeira... a escola em si (o governo), não te dá abertura para trazer isso.

A professora C. aponta como só será possível a conexão dos estudantes com as linguagens artísticas, a partir do momento que os jovens as vivenciam na prática. Narra também que está na mesma escola desde 2021, sempre atuando nos anos finais do ensino fundamental. Em 2024, fez a transição para o ensino médio, acompanhada de outras mudanças, conforme já escrito, lecionando aulas de Sociologia e Filosofia. Conversamos sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio e a potência da arte no combate à evasão escolar, tão comum nessa etapa escolar.

Camila: eu sinto que eles (os estudantes) vão evadindo já no fund. II. E que no Ensino Médio, a gente não tem tantas questões disciplinares, a impressão que eu tenho é que reduz um pouco, mas em contrapartida esse interesse pela escola desaparece. E a arte seria muito potente para trazer esses alunos para o espaço (escola).

C.: Seria, se você conseguisse trabalhar mais na prática, você conseguiria trazer...porque através da arte eles vão ter a liberdade de expor, que seja através da música, que seja através da dança, então eles vão ter a liberdade de expressão, de realmente colocar pra fora aquilo que eles pensam, aquilo que eles acreditam. Ai você em uma situação em que você tem que trabalhar só com o teórico.

Camila: você lida bem com a frustração?

C.: agora, sim. No começo eu achei bem complicado, porque você vem com aquela ideia de que você vai revolucionar. Porque é uma disciplina muito ampla.

Camila: ela é (a arte) para ser revolucionária...

C.: ela é para ser revolucionária, é uma disciplina muito ampla que você trabalha com tudo. Aí você chega aqui e é podado. Quando você entra em sala de aula...esses dois últimos anos é o que você está sendo mais podado. Então eu venho de escolas que eu já montei exposição, que eu já fiz apresentação de dança, que eu já fiz apresentação de teatro, isso de 2011 pra cá. Dez anos atrás eu conseguia fazer, então era menos frustrante, então você conseguia trabalhar mais a prática do que a teoria. E agora inverteu. Se você olhar aqui (mostra o computador) a disciplina de arte é só teoria, você não tem muito para onde fugir.

C. abre no computador o material enviado para o governo com relação à disciplina de arte do 1º bimestre. Conta que a abordagem são os *elementos da linguagem*, quando o conteúdo avança para os *processos de criação*, um vídeo é apresentado, enfatizando a observação do material e a resolução de questões, uma contradição, quando entendemos, que o processo de criação, conforme a professora afirma, “é colocar a mão na massa”.

C.: isso torna a disciplina de arte, chata. Por que o que eles entendem? “Arte é uma coisa que eu não vou usar”, eles não conseguem fazer a associação da arte enquanto forma de expressão. Então pra eles a arte é uma disciplina chata que eles não vão usar em lugar nenhum. Vira e mexe eu tenho que ficar respondendo “pra que que eu tenho que saber isso?”. Porque é teoria, teoria, teoria...

Destaco que a vida extracurricular destes jovens não encontra convergência na escola. Principalmente, se formos analisar qual arte está sendo debatida, ainda que na teoria. É comum que a ênfase seja em reproduções artísticas que falam de um mundo distante destes adolescentes. Chegamos aqui em uma questão sensível, pois para mim, acessar produções artísticas de diferentes épocas e contextos não descarta dar espaço ao repertório estético juvenil (Aguirre, 2009). Neste momento, C. tece críticas ao *funk*, comumente associado como o ritmo mais escutado pelos adolescentes.

C.: ...é a mesma coisa que eu explicar a história da música e focar no que eles escutam que é o funk. Eles não têm acesso ou muitas vezes não sabem o porquê de ouvir outra música...

Camila: mas foi muito surpreendente porque conversando com os alunos no ano passado, eu estou fazendo uma playlist⁴³ com as músicas que eles gostariam que tivesse presente na pesquisa. E apareceu Jorge Ben Jor, apareceu bossa nova, apareceu rap, apareceu música internacional, mas apareceu muita MPB. Eu pensei “caramba... se a gente conseguisse romper com um só tipo de escuta de música e trouxesse essa variedade que eles escutam, junto com o repertório do professor, nossa, ia ampliar demais!”.

C.: no ano passado (2023) eu consegui fazer o projeto aqui no 2º bimestre, como o conteúdo era música, eu trouxe um artista aqui, não sei se você conhece, o Serginho Meireles. Ele é de Osasco, aí como eu tenho contato com ele, conheci, o vi tocando em um barzinho, alguns colegas que têm contato, aí a gente conseguiu e ele veio fazer uma apresentação aqui. Eu fui conversando, explicando para os alunos, pedi que eles fizessem pesquisa do que era realmente MPB, quem eram os artistas, aí quando ele começou a se apresentar, alguns alunos já fizeram essa associação. Mas pra isso eu precisei meio que impor que eles fizessem uma pesquisa. Quando eu trabalho com música eu sempre entro em um acordo com eles, então uma aula eu trabalho com a minha base, então eu trago Elis

⁴³ Para acessar a playlist com as músicas elencadas pelos estudantes, clique em: <https://open.spotify.com/playlist/3AR7R3DN9h2PoL5IYRBlAR?si=BCppvbZ5TB-3uMqy-K8xOw&pi=UgsbNxocTqKR>. Acesso em 27 dez. 2025.

Regina, Jorge Ben, Milton Nascimento...aí em um determinado momento, eu falo “não, tudo bem”, a gente trabalha muito com análise, então eu trago, por exemplo, uma letra da Elis Regina, e eles me trazem um desses MCs “da vida”, e a gente tenta trabalhar ali. Então pra trabalhar música, eu consigo fazer essa comparação. Aí quando o artista veio o ano passado, foi bem legal, porque eles acabaram participando. Porque foi feito até um bate-papo entre o artista e os alunos e alguns perguntaram, pediram algumas músicas, de realmente voltados para a MPB, mas eram coisas que... às vezes você chega, por exemplo, falar de um artista não tão antigo, tipo Milton Nascimento, que ainda tá aí... falei pra eles “vamos ver”, “professora, eu nunca vi na minha frente”, então é essa fala que você tem. Chega uma hora que alguns conhecem, outros nem tanto...mas assim é todo um trabalho que você consegue, da mesma forma que o ano passado eu consegui trazer o Serginho, assim de repente, dentro das possibilidades, a gente podia tentar trazer em outras áreas, mas é porque é tudo muito corrido...

C. e eu conversamos sobre as limitações da formação e atuação do professor de arte, que muitas vezes tem o papel como único suporte e o desenho como única linguagem, pouco explorando outras formas de expressão. Também critica o uso do desenho de tema livre como plano de aula, sem atrelar o ato de desenhar a uma proposição que valorize o traço e o gesto criador. Ninguém descarta o desenho como forma relevante de expressão, mas a professora reflete sobre escapar do senso comum até mesmo ao usar esse recurso, e trabalhar as muitas possibilidades de criação, conforme Edith Derdyk (2020) propõe ao trabalho do arte-educador, de forma expressiva e poética, na qual dificilmente incorrerá no equívoco de avaliar um desenho somente pelo gosto pessoal ou pela estética considerada bela. A professora compreende que é preciso ampliar a percepção para o que os jovens intitulam ser arte, e lembra que o bairro no qual a escola está inserida conta com quase nenhum equipamento cultural, estreitando ainda mais a chance de viver uma experiência estética. Lembra do *Samba na Praça*, roda de samba que acontece aos sábados, no bairro Parque América, próximo a escola, mas atenta que esse espaço é pouco ocupado por adolescentes. Critica mais uma vez o funk como referência musical dos jovens.

Após quase 40 minutos de conversa, agradeço a professora. Gradativamente, C., ficaria mais próxima a mim. Ela ainda narraria experiências escolares que valem ser tratadas nesta tese como a *Pedagogia da Presença* e a *Avaliação 360*. Em 2025, C. permaneceu com as aulas no Ensino Médio.

4.4 AS VOZES E A TESE

A partir das conversas muitos percursos se abriram e algumas experiências aconteceram. Apesar da dura tarefa da edição do material captado, entendi que era preciso conduzir os diálogos de modo que viessem ao encontro daquilo que conduz a pesquisa.

Como caminho para seguir no estudo, compreendo que é preciso me voltar ao texto do Currículo Paulista e articular as necessidades apontadas por professores e estudantes. O que está presente no texto que pode ser efetivado na prática? E o que deve ser ampliado ou revisto? Essa articulação acontecerá em consonância a algumas experiências vividas com os jovens entre o final de 2023 e o ano de 2024. Desde que iniciei a abertura para a escuta, um movimento de diferentes ações começou a acontecer. Percebo nestas ações, alguns norteadores. Na potência do encontro com os jovens e da vivência com a arte, está a defesa dos Direitos Humanos e da compreensão da diversidade dos sujeitos como disparadores para o planejamento pedagógico. Ao professor, cabe o reconhecimento e o compromisso de uma revisão das práticas educacionais e da própria convivência com os jovens.

Logo no início do texto do Currículo Base (2020, p.32), existem alguns princípios elencados em acordo com o artigo 5º da Resolução nº 3 de 2018. Destaco dois deles: “IV-respeito aos direitos humanos como direito universal; V-compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção, de trabalho e cultura.”

O texto base, continua tratando sobre o respeito às culturas juvenis, assim no plural, pois entende-se que na diversidade e na singularidade de cada estudante, existem garantias para o protagonismo e inclusão. A arte, como componente curricular do ensino médio é entendida:

[...] de acordo com a BNCC, contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva do estudante, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. É, também, propulsor da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos 52 sujeitos a abertura às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (SÃO PAULO, 2020, pp. 53-53).

Nestes passos de ressignificação da aprendizagem em artes, os estudantes demonstram que os processos criativos devem estar aliados aos temas que circulam nas redes virtuais, em suas conversas informais com os colegas, concomitantes à valorização da

memória e a ancestralidade. Se no documento oficial, se fala em se olhar para si e para o mundo, os jovens dão indícios que reconhecem a urgência de se proporcionar um ambiente de estudo considerando os elementos formais (técnicas e signos da arte), atrelados às formas de manifestar arte de grupos diversos. Nos diálogos, ficou evidente que os campos de atuação artística necessitam voltar-se para o lugar que o estudante deseja ocupar no mundo e como a criação colabora para essa valorização.

Na organização curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, as habilidades (capacidades práticas e técnicas) e as competências (aplicação de conhecimentos), são cercadas de ações que visam a produção, compreensão, análise, participação, entre outras ações. Na leitura destas ações que se relacionam com valores e atitudes esperadas para cada faixa etária, vejo a pertinência de uma apropriação do que está escrito, para uma transposição no campo do fazer, atendendo de fato a expansão do repertório teórico-prático e alimentando discussões proveitosas, com efeitos que não se limitem aos muros da escola.

Se no Currículo Paulista (2020), é dito sobre analisar visões de mundo, compreender a circulação de discursos, se apoiar na arte para a atuação em diferentes áreas da vida, porque não trazer para as experiências artísticas na escola, em conformidade com a habilidade (EM13LGG204⁴⁴) ‘Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos’ (SÃO PAULO, 2020, p.85), o posicionamento crítico, a consideração do bem comum e os contextos de vidas tão enriquecedores para o planejamento diário do professor?

Desde que iniciei minha jornada docente, o discurso comum é de que o jovem é desinteressado e disperso. O que vi em dez anos de educação municipal foi diferente desta afirmação. Nós adultos, ficamos desconcertados diante de uma juventude conectada ao mundo digital, o que não significa que dispensam a presença física. Uma juventude que discursa sobre diversos assuntos, mas que em muitos momentos não demonstra interesse diante de uma tarefa escolar. Queremos enquadrar esses corpos no período em que estão na escola, mas nos esquecemos que estão no mundo, vivendo os conflitos da sociedade.

Abordar *as vozes e a tese* é ainda afirmar ser um desafio constante ocupar o lugar de professor diante das precariedades, inclusive, quando tratamos de vínculo e afeto. Se estou pensando no protagonismo dos jovens e as suas necessidades, não se pode deixar escapar a

⁴⁴ O código alfanumérico é representado pela etapa de ensino (EI, EF e EM), a série ou conjunto de séries (13), a área do conhecimento (LGG), número da competência específica de qual a habilidade pertence (2) e a habilidade diante da competência específica (04).

presença do professor, no qual é recorrente recair a responsabilidade do fracasso escolar. Essa imagem do fracasso tem muitas camadas. C., por exemplo, trouxe na conversa a proposta que acontece anualmente na escola, a *Avaliação 360*.

Trata-se de um questionário de desempenho, respondido por todos os estudantes e profissionais do Quadro do Magistério em atuação. Os questionários têm como propósito aferir o desempenho de professores, coordenadores de gestão pedagógica por área de conhecimento, diretor, coordenadores de gestão pedagógica geral e vice-diretor. No caso dos professores, os critérios de avaliação são conteúdo, metodologia e gestão de sala de aula. Ainda, para cada profissional, serão considerados como ferramentas de avaliação a frequência de trabalho, 90% ou mais dos dias considerados letivos, participação de no mínimo 75% no Programa Multiplica, uma iniciativa de formação entre pares ou segundo o site do Programa *a rede formando a rede*, e no caso dos docentes, os registros do Diário de Classe. Como efeito dos resultados, está a permanência ou cessação do profissional no Programa de Ensino Integral.

Nem é preciso dizer o desgaste que a avaliação causa nas relações entre os pares e dos professores com os estudantes. Edgar Morin (2015) atenderia em sua escrita, de alguma forma, aos sentimentos de um professor ao ser estimulado a julgar o trabalho de um colega ou de alguém da equipe gestora. A desmoralização da profissão docente e a degradação do prestígio do professor o colocam afastado da paixão. É dever esmiuçar a “[..] missão insubstituível, a da presença concreta, da relação pessoa a pessoa, do diálogo com o aluno, por meio de uma transmissão de um “fogo sagrado” e da elucidação mútua dos mal-entendidos” (Morin, 2015, p. 96).

Portanto, olhar para esses jovens em seus talentos, considerando o ensino de arte como impulsionador de narrativas significativas, é ser generoso com o professor, que se desdobra em ser acolhido em seu trabalho, lidando com instrumentos que se caracterizam pela punição de qualquer “falha”.

A professora dedicada a pesquisas sobre criatividade e educação, Enid Zimmerman (2023, p. 53), afirmaria em texto publicado no livro *Criatividade Coletiva: Arte e Educação no século XXI*, organizado por Ana Mae e Annelise Nani da Fonseca que: “Todos os estudantes de arte têm o direito de desenvolver livremente seus próprios corpos de trabalho, de se tornarem iluminados por meio do pensamento crítico e processos de arte criativa, e de serem capazes de expressar suas próprias reações criativas acerca do mundo”. Serve para a vida, aquela que não acontece sem a presença da arte. Serve para o professor e serve para o

estudante, ambos merecem atuar em condições que legitimem a arte e educação que renove nossas esperanças no futuro coletivo.

4.5 O QUE REVERBERA? AULAS, ENCONTROS E PROJETOS

“Que a gente aprenda a ouvir a montanha, o rio.”

Ailton Krenak

Estar presente no cotidiano escolar, principalmente após os diálogos com os jovens e professores, me deixou de um lado, em uma posição de observadora, e, em outra ponta, como ponte para ações potencializadoras das identidades juvenis. Foi recorrente aparecer nas falas, o desejo pela defesa das minorias sociais e penso como as linguagens da arte, são essenciais para criar artisticamente a partir dessa lente.

A criação em arte vem acompanhada com uma urgência em trazer à tona, conflitos pessoais, defesa de grupos socialmente marginalizados, e conforme dito como Competência no Currículo Paulista (2020), um olhar crítico para a realidade de forma que se compreenda o contexto vivido e possa continuar aprendendo.

Neste sentido, oportuno e compartilho, momentos que envolveram o protagonismo de jovens na organização de atividade cultural, projetos e aula que se desdobram em questões como: o racismo em suas facetas estrutural, religiosa e recreativa, a presença de artistas negros na escola e fora dela (visita ao Museu Afro) e a LGBTfobia sofrida por adolescentes.

Para esse caminho, me envolvo na proposta para o Dia da Consciência Negra, com a estudante S.F ainda em novembro de 2023, na saída pedagógica para o Museu Afro com L.F, apoiada pela amiga J.X, que se deu em maio de 2024, um manifesto artístico, pensado para *corpas* LGBTs com V.L.O e S.A.R, no final de 2024 e na realização de um curta durante o itinerário de Arte e Mídia, com a participação de parte da turma da 2ª A e B, entre novembro e dezembro de 2024.

Em meio a esse trajeto, reencontro, em 2024, no intervalo da escola, a estudante C.O.S, e conversamos sobre uma visita ao terreiro que a jovem frequenta, localizado em Embu-Guaçu, São Paulo. A ida me despertou para o senso de coletividade, partilha e aprendizagem. Sinto a escola se perdendo, neste sentido, o olhar de pertencimento e da vontade de permanecer em seu espaço. Naquela noite de maio de 2024, acompanhada de

minha irmã Renata, nos surpreendemos como todos celebraram por mais de 6 horas, a alegria de estarem juntos e o respeito pelos princípios da religião, neste caso, uma noite de ciganos dedicados a Umbanda. Contarei o passo a passo de cada ação, as conversas posteriores e as possíveis articulações com o Currículo, ou ainda, a sua reformulação.

4.5.1 Celebração do Dia da Consciência Negra – encontro com S.F

Logo após a primeira semana de diálogos com os jovens, S.F decidiu me acompanhar nas conversas. Muito empolgada, disse que se inspirou nas próprias falas e nas dos colegas para articular em sua cabeça uma celebração diferente na escola. Segundo o que disse, gostaria que o Dia da Consciência Negra tivesse uma repercussão na escola diferente dos anos anteriores.

Desse modo, pensou em tudo, espaço, temas e cenários, além de marcar uma reunião com os interessados em participar da organização. Em 14/11/2023, a jovem criou um grupo pelo *WhatsApp*, para dividirmos as tarefas. Eu fiquei responsável por imprimir as imagens e ajudar na arrumação das salas. Os estudantes se dividiram por área de interesse, e elencamos os materiais necessários para a produção de cada sala.

Para essa realização, S.F escreveu um projeto, entregue à gestão da escola, intitulado “Poder Para o Povo Preto”. A frase tem como referência o ativista pelo Movimento dos Direitos Civis, Stokely Carmichael (1941-1998). No planejamento, foi sugerido separar as salas da escola, com os temas: arte e cultura, música, moda e religião. A ideia, era fazer todos os estudantes do ensino médio circularem pelos espaços, com um tempo previamente determinado, para que pudessem apreciar igualmente todas as salas. Também foi proposto por S.F, que houvesse sempre algum estudante presente em cada espaço temático para fazer a mediação dos grupos.

Em 22/11/2023, um cronograma foi montado pela coordenação, mas evidente que algumas situações escapam ao previamente planejado, o que também se configura, na minha visão, como currículo. Soube no dia 22/11/2023 que teríamos a presença de Priscila Oliveira, mãe da estudante C.O.S, para conversar sobre Umbanda e Candomblé com as turmas. Priscila é Ialorixá (Mãe de Santo) e foi enriquecedor ter a sua fala em um espaço tantas vezes colonizado como a escola, gerando um grande interesse dos jovens. Pude presenciar algumas estudantes renunciando ao horário de jantar para poder ouvir os ensinamentos de Priscila, um pouco antes de sua apresentação às turmas. Ficaria com essa imagem para 2024.

Fotografia 1 - Priscila no evento do Dia da Consciência Negra



Fonte: Registro pessoal da autora (Novembro/2023)
Legenda: Priscila durante o evento da Consciência Negra em 2023.

A educação antirracista é pauta comum nas escolas, mas desde que tratadas por um olhar afastado da oralidade, ancestralidade e axé. No máximo, percebo que a capoeira consegue adentrar a escola. Os projetos escolares de combate ao racismo, normalmente, circundam o tema, mas não o aprofundam. O choro, a dor e a revolta são emoções sufocadas

em contexto de educação. Existe pouco espaço para a raiva e para o reconhecimento de ações praticadas e entendidas como racismo. Aliás, a palavra racismo não é trazida no Currículo Paulista, o máximo que encontrei sobre o assunto é uma menção para a educação de questões étnico-raciais e ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena (SÃO PAULO, 2020), tratado como tema contemporâneo, presente desde o ensino fundamental.

Lincolnly Jesus Alencar Pereira, no livro *Exú nas escolas*, deixa evidente que o adoecimento causado “[...] pela força da racionalidade eurocêntrica e cristã, que traduz no patriarcado as medidas do modelo de certeza e aceitação na sociedade ocidental” (Pereira, 2022, p. 96), se traduz na maioria das vezes “esse conjunto de regras e padrões gera o encapsulamento das vidas, domando-as, amordaçando, silenciando e matando os/as diferentes” (Pereira, 2022, p. 96).

Neste sentido, o educador deve rever urgentemente suas próprias concepções de vida e formação. E nesta caminhada, o coletivo é a melhor maneira de se fortalecer e se entender como reprodutor de falas e ações que ainda discriminam.

Bárbara Carine Soares Pinheiro enfatiza, no livro *Como ser um educador antirracista*, no capítulo *Eles não são monstros e não são solitários*, uma percepção fundamental a ser debatida:

Não dá para imaginar que existem pessoas solitariamente racistas no Brasil se o nosso país mata um jovem negro a cada 23 minutos. É lógico que há um problema muito maior a ser enfrentado do que meramente a mente de um racista canalha: as estruturas sociais que não se formaram, mas principalmente autorizaram esse sujeito (Pinheiro, 2023, p. 73).

Menciono acima, um assunto sensível e necessário: a formação docente. Queremos estudantes protagonistas e engajados, mas esbarramos em nossas limitações com relação a abordagem de determinadas temáticas. Como promover uma educação inclusiva, se muitas vezes nos falta letramento a respeito de muitos assuntos que circulam na sociedade? Pinheiro (2023) pontua a importância da formação para todas as pessoas que atuam no interior de uma escola. A professora e pesquisadora é idealizadora da Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do país. Pinheiro descreve situações presenciadas por ela, nas quais o racismo operou de maneira quase invisível, mas não menos marcante para os corpos envolvidos.

Lembro de ver profissionais negras que arrumavam mais o cantinho do soninho para as crianças brancas e davam mais colo para elas. Não gosto nem de recordar: as pessoas viviam reproduzindo naquela microestrutura dos sistemas de opressão aos quais elas eram submetidas na macroestrutura; era um grande caos (Pinheiro, 2023, p. 77).

Colocar-se disponível para a aprendizagem não é algo trivial ou linear. Tampouco, se dá somente de maneira confortável, o que não quer dizer que tenha que ser distante e difícil. Mas é evidente que abandonar antigas estruturas e se apropriar de novos saberes e referências, pode ser um percurso de dor. Imagina compreender que você reproduz ações discriminatórias porque talvez tenha passado por isso a vida toda? É preciso resgatar as memórias e “o brilho nos olhos” (Pinheiro, 2023).

A reparação histórica está para além da obrigatoriedade descrita nas leis, mas é sempre bom lembrar das conquistas dos movimentos negros e indígenas. A abordagem ao ensino, cultura e história africana e afro-brasileira, assim como, a presença da história e cultura indígena estarem em um texto oficial, poupa a energia no debate sobre tratar ou não tais questões em toda extensão curricular. É preciso ter consciência, de que como professor, você não está fazendo nenhuma concessão em seu planejamento em trazer a cultura africana, afro-brasileira e indígena para os estudantes. As Leis ns. 10.639/2003 e 11.645/2008 são oportunidades de revisão de currículo, programas e ementas.

Os estudantes, estão imbuídos de argumentos contundentes com relação ao reconhecimento de sua identidade racial e a relevância de estarem em contato com referências de pessoas negras em todas as áreas do conhecimento. Na arte, ao se afastar apenas de um modelo eurocêntrico de representação, se oportuniza superar as produções estereotipadas da população negra ao longo da história da arte. Enxergar-se como produtor de narrativas visuais, musicais, cênicas, entre tantas outras formas de expressão artística, é fortalecer esses jovens e pautar os seus interesses.

Fotografia 2 - S.F e Camila na organização do evento de Dia da Consciência Negra



Fonte: Registro pessoal da autora (2024)

Conversaria com S.F no final do primeiro semestre de 2024, e em um bate-papo rápido, mas sempre proveitoso, relembramos o projeto de novembro de 2023 e seus ecos na escola. Começo brincando com S.F se a função de produtora de evento a traumatizou. A jovem afirma que faria algumas mudanças em sua postura, mas que a ação foi válida da mesma forma. A seguir, S.F narra o processo e os possíveis resultados da ação “Poder Para o Povo Preto”.

S.F: eu sempre tive um desejo de trazer um pouco disso pra escola, sabe? Sempre quis mostrar um pouco disso para as pessoas entenderem, porque na minha visão, muitas pessoas resumem a cultura negra a capoeira... a cultura africana e a cultura afro-brasileira, vai muito, muito além do que a gente pensa. Coisas pequenas do nosso cotidiano, que estão super presentes, vieram disso (cultura africana e afro-brasileira), e a gente não tem essa consciência. O que eu quis mostrar no Projeto da Consciência Negra, é como as pessoas negras lutaram pelos seus direitos civis.

Camila: o Museu Afro veio como um desdobramento dessas entrevistas (dos estudantes em 2023). O que o saber do museu poderia estar dentro da escola. O que a arte na escola podia se apropriar do que você viu no museu?

S.F: os quadros me chamaram muito a atenção, algumas artes que estão ali, não são trazidas pra gente. Por exemplo, o quadro daquele, aí eu não lembro o nome do artista, mas foi o primeiro que o monitor mostrou pra gente. É um quadro que tem muitas informações, mas informações muito distintas uma da outra, que dá plenamente pra entender o que cada um (elemento) quer passar.

Camila: e a escola?

S.F: uma coisa que me chamou muito a atenção foi quando um colega meu perguntou por que o artista colocou uma criança colocando os sapatos no quadro e eu expliquei o quão importante os sapatos, o tênis em específico, são muito importantes para o pessoal preto. É uma forma de resistência, sabe? É que eu gosto muito de estudar a moda em si. Ver dentro da moda o que cada coisa tá ligada. Então eu acho que o porquê de tal coisa, tá no nosso dia a dia... a vivência e o saber do porquê.

S.F exemplifica na sua fala, a importância de escapar de uma educação conteudista e a relevância da arte estar em confluência com os elementos da vida dos jovens. Aguirre (2009, p. 1), nos lembra a “urgência de renovar as ideias básicas e os imaginários que constituem o funcionamento da maioria das nossas atuais propostas em educação artística”. Por fim, é importante trazer um outro aspecto da fala da jovem. S.F é evangélica, o que não a impede de compreender os aspectos religiosos presentes no museu como meios de resistência e fortalecimento da cultura africana e afro-brasileira.

S.F: respeito. A minha religião prega uma coisa, a deles pregam outra...mas, o que eu acredito é o encontro com Deus. Quando você tem o encontro verdadeiramente com Deus você não vai querer forçar (sobre escolha religiosa). Eu tinha muito preconceito, vou ser bem sincera, e eu procurei entender o que cada coisa se relacionava, depois que eu entendi, eu aprendi a respeitar mais. Você conhecer pra você respeitar.

A conversa com S.F oferta ainda mais contorno para assumir um currículo que não apenas faz uma menção acerca de questões étnico-raciais, mas sim mergulha em uma proposta de destruição do racismo em suas bases (Pinheiro, 2023). Neste sentido, a escola é fundamental como aliada para enfrentar opressões causadas no vazio da falta de debate de questões raciais. Pinheiro nos deixa como importante reflexão o intuito de sermos professores “doadores de memórias” e a questão que fica é: quais memórias se tem gerado dentro da escola a fim de fortalecer um discurso e prática justa e equitativa? A arte, potencializadora da capacidade de criar e olhar o mundo ao redor, e no que diz respeito ao combate ao racismo, se faz permanente a necessidade de se valorizar poéticas e epistemologias da negritude.

4.5.2 Visita ao Museu Afro – encontro com L.F e J.X

A ida ao Museu Afro apareceu nas conversas de 2023 de forma recorrente, assim que desliguei os equipamentos de áudio e vídeo, S.F, C.S.P, L.F e J.X, demonstraram o interesse de irem em um pequeno grupo, mediadas por mim, ao museu localizado no Parque do Ibirapuera, sendo essa, a primeira experiência das jovens no local. Me comprometi em organizar essa saída no início de 2024, e assim que retornei à escola para concluir a etapa de observação, fui cobrada quanto à promessa do ano anterior. Nesse trajeto, houve algumas mudanças, principalmente com relação a quantidade de pessoas envolvidas na saída.

Em 19/04/2024, às 10h24 da manhã, L.F me encaminha a seguinte mensagem: “Camila, o pessoal do Grêmio e eu, estamos pensando em fazer um passeio pedagógico no Museu Afro, no Ibirapuera, para a escola em geral”. Fico um pouco apreensiva, por outro lado, não gostaria de minar a iniciativa de uma estudante que deseja levar os colegas ao museu. Mal sabia que esta mensagem, dispararia tantos obstáculos, mas também muitas mobilizações. Foi intenso e bonito ver jovens desejando ampliar seus saberes e romper com um estudo amparado na reprodução de slides. Inicialmente, a estimativa era levar 100 jovens!

Sim, L.F desejava articular praticamente todo o Ensino Médio, que contava no total com 160 estudantes. Achei justo, porém pouco viável, mas não disse isso a ela. Ver o gesto desejante de uma jovem, realmente me entusiasma. Em tempos de anestesiamiento por telas e conversas superficiais, uma adolescente pensar em uma saída escolar foi realmente motivador. Dessa forma, fiquei responsável por fazer o agendamento, no dia 02/05/2024, para a realização da saída em junho. Houve toda uma articulação com a coordenadora Rosa, pois tínhamos que pensar nas avaliações internas e externas.

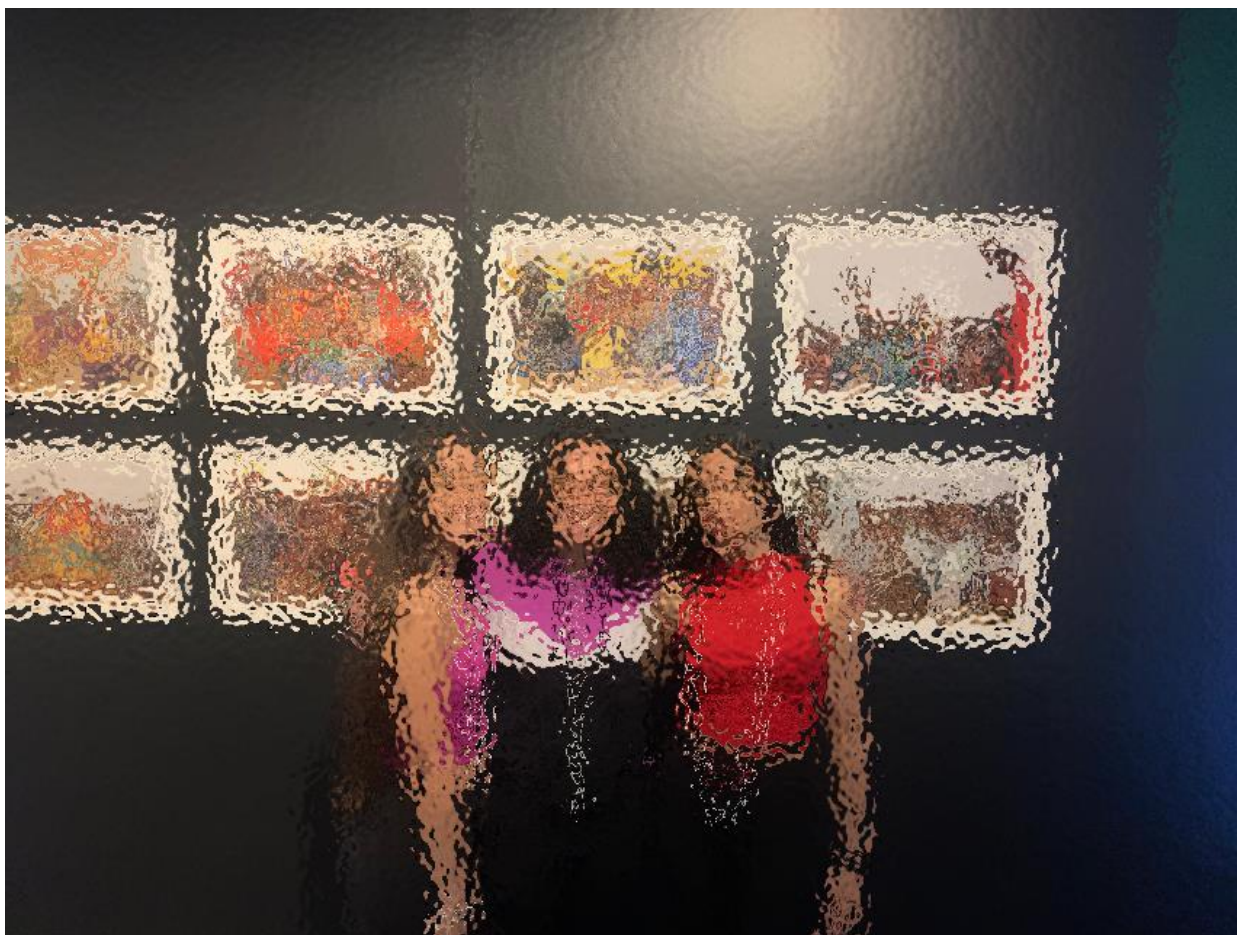
Lidando com a realidade, o Museu Afro dispõe de agendamento para até 80 pessoas na faixa etária de 14 a 17 anos. Para cada 20 jovens, deveria ter um professor acompanhando. Também precisei escrever um projeto para justificar a saída, só assim foi permitido seguir com a conversa no Museu. Em 11/05/2024, o Educativo do Museu Afro, sinalizou que não teríamos mediação do educador. Um balde de água fria para todos. Resolvo marcar sem mediação mesmo, para não perdermos a chance de ir. Destas situações que não se explica, mas que agradecemos, em 13/05/2024, recebi nova mensagem, confirmando o agendamento com mediação para o dia 04/06/2024. Vibro muito e imediatamente falo com a L.F. A estudante lembra sobre uma prova agendada para a data. Fico um pouco tensa, tento manter o otimismo e me comprometo com a L.F em falar com a coordenação e direção.

Seguimos na jornada, porque havia muitas coisas para organizar em um contexto de escola pública, principalmente, como por exemplo, conseguir ônibus particular para levar os estudantes. Chegamos a cogitar fazer o passeio de trem e metrô, ideia posteriormente descartada pela equipe gestora. Minha conversa com a L.F, se encaminha no sentido de convencê-la de que 80 estudantes é um número muito bom, em se tratando de pensar em uma saída escolar. Negociamos, e fechamos em 91. Como alguns jovens são maiores de idade, pensamos em fazer um agendamento para um pequeno grupo com estudantes a partir de 18 anos, ainda que não tenha o acompanhamento do educador.

Avançando alguns dias, sem muita evolução para conseguir um ônibus gratuito, chegamos em 23/05/2024. Entre muitos diálogos, os estudantes localizaram uma empresa em um valor relativamente baixo a ser pago pelo grupo, o que reduziu para quase a metade o número de interessados na saída. Ainda assim, considerei um avanço significativo a escola ter articulado o passeio. Enchemos um ônibus, com aproximadamente 45 lugares, e três professoras, C., Irene e eu, e saímos animados, em 04/06/2024.

Vale ressaltar, que a diretora fez um ajuste no calendário de provas para que fosse possível o passeio. Muitos nunca tinham ido ao Museu Afro. Para alguns, significava estar em contato com sua ancestralidade e religião. Para outros, o confronto com crenças enraizadas estruturalmente. Nos dividimos em dois grupos, e fomos encaminhados por percursos distintos, uma vez que o Museu Afro conta com um acervo de mais de 8 mil obras em um espaço de 11 mil metros quadrados. Em um trajeto de pouco mais de uma hora, vi a emoção de alguns estudantes de afirmar a sua identidade religiosa e racial em um espaço de arte. Os estudantes são participativos o tempo todo, prontamente atendendo a interação com o educador. Passam por pinturas, esculturas, documentos e outros objetos que dimensionam a relevância de se preservar a história e a memória africana e afro-brasileira.

Há brilho e encantamento por parte dos jovens, que em nada lembram, a falta de interesse tão relacionada a essa etapa escolar. Ao final da mediação, o educador nos deixa à vontade para circular no espaço. Procuro também não fazer intervenções nesta apreciação, fico apenas observando como se apropriam do espaço. Fazem comentários, tiram fotos, conversam e se divertem. L.F, J.X e eu, escolhemos um espaço para registrar em foto a alegria do encontro. As meninas ostentam orgulhosas suas guias. J.X, que é umbandista, afirma que essa é a sua força, sendo a guia (colares) também pensada como instrumento religioso, aquele que conecta a matéria e o divino.

Fotografia 3 – Museu Afro

Fonte: registro pessoal da estudante L.F (Junho/2024)

Legenda: J.X, L.F e eu em visita ao Museu Afro

Retorno para escola, pensando em quais conexões oportunizar entre o que vimos no espaço expositivo e o currículo escolar.

Segundo a BNCC, em ideia replicada no Currículo Paulista, os campos de atuação social, são cinco: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Tais campos, são acompanhados por uma ideia de participação e o comprometimento dos jovens em diferentes práticas “[...] socioculturais que envolvem os usos das linguagens” (SÃO PAULO, p. 50). No campo da vida pessoal, espera-se que os jovens tenham suporte para a construção de suas identidades, por meio do mapeamento de suas memórias, angústias e interesses (SÃO PAULO, 2020). É esperado que vivam experiências estéticas significativas, destacando essa presença nos projetos de vidas dos adolescentes. Amplio esse campo de atuação, para as áreas do conhecimento, com ênfase na arte. No texto do Currículo, se destaca

a área de Linguagens para que um campo como de vida pessoal, se articule com a compreensão e respeito dos diferentes grupos e culturas.

Ao visitar um espaço como o Museu Afro, agrega-se conhecimento para a formação educacional e artística e tem um propósito de encontrar outras narrativas que fujam da escravidão para tratar da formação social e cultural do Brasil, por meio de uma presença africana e afro-brasileira. Ao se aliar essa perspectiva ao descrito como campo de atuação de vida pessoal, que aliás perpassa os demais campos, aprofunda-se questões tão valiosas como a representatividade, sendo a visita ao museu, um lugar de afirmação e autoestima.

Faço esse enlace entre o campo atuação e um trabalho antirracista em arte, embora não esteja explicitado no texto curricular, vejo pertinência na apropriação do que já está escrito oficialmente, a defesa daquilo que os jovens trazem como áreas de interesses para o estudo escolar.

L.F e J.X, conversam comigo no pátio da escola em 24/06/2024. Escreverei alguns trechos do diálogo, no qual enfatizei a motivação de L.F para a organização da saída para o museu e quais os enlaces entre a experiência no espaço expositivo e as práticas escolares.

L.F: o que me motivou a me empenhar bastante pra trazer esse passeio na escola por ser uma religião que eu gosto (Umbanda), que eu cultuo e trazer conhecimento pra o pessoal da escola. Lá dentro, não fala só sobre religião, mas sobre cultura africana em si, mas trouxe bastante conteúdos sobre as religiões afro. Toda oportunidade que eu tiver de trazer qualquer tipo de coisa de matriz africana pra dentro da escola, eu vou trazer.

J.X: o que mais falta nessa escola, nas escolas, é o ensinamento...

L.F: sobre a cultura de matriz africana

J.X: porque geralmente a gente só conhece aquelas tradicionais e quando a gente expande o ensinamento, acaba que a pessoa fica assim (gesticula com as mãos), “onde eu tô, o que que tá acontecendo?”. Eu acho que a gente ir para o museu foi um passeio cultural pra gente poder ver esses ensinamentos na escola também.

Atento J.X para o uso do verbo expandir e todo o seu significado na mediação do educador que nos atendeu. Pergunto sobre como estar em contato com os saberes de uma pessoa que se preparou para nos receber expandiu os horizontes da jovem e dos colegas.

J.X: como a L.F falou, a gente cultua a religião, mas a gente tá aprendendo aos poucos, né? E a gente ir para o museu acaba...eu descobri coisas que eu não sabia. E é muito legal esse “tum” na mente...porque eu achei que ninguém ia ligar muito, mas eles (os colegas) ficaram muito interessados.

Camila: e o que a arte, as aulas de arte, poderiam se beneficiar do que aparece no museu?

J.X: eu acho que tudo, porque tudo ali envolve arte. Cultura, cor...o museu já fala por si próprio, ele é um lugar que tem muitas artes e culturas.

L.F: envolvendo a sua área que é artes, as artes não se envolvem só pintar, vai muito além. Vai além, tipo, música, instrumentos, religião, tudo...acho que foi muito fundamental tanto pra gente, quanto pra você, creio eu.

Foi muito fundamental, sim, articular esse passeio com as jovens, e depois termos esse tempo para a conversa. Quando J.X fala que teve um “tum” na mente, penso como é imperativo para a arte-educação em quais espaços as produções artísticas africanas e afrobrasileiras estão expostas. A professora Vanessa Raquel Lambert de Souza, discorreu sobre o assunto no artigo presente no livro de Ana Mae (Criatividade Coletiva) chamado de *Poéticas Negras e Representatividade/Caminhos Para Pensar Processos Criativos em Sobre/Arte*. Souza, nos lembra que os símbolos associados a arte e a cultura negra, foram historicamente vistos como imagens de atraso, ódio e medo (Souza, 2023). Romper com discursos do senso comum e chamar para a conversa, as vivências dos estudantes, é estabelecer um diálogo com a ancestralidade e com o futuro que esses adolescentes apontam.

4.5.3 Ilê Asé Oyá t’ bale – encontro com C.O.S e G.N

Percebo ressonâncias daquilo que julgo como escola que efetivamente oferta uma educação para todos e a ida ao Ilê Asé Oyá t’bale, sobretudo quando passo a ler autores como Pinheiro e Pereira. Acesso esses autores para legitimar minhas percepções de que a construção do conhecimento e as escolhas pedagógicas, perpassam combater o apagamento que o colonizador insistiu em promover ao tentar silenciar ciência, cultura, religião e identidade de povos africanos escravizados no Brasil, “Exu, porém, não permitiu que o seu povo fosse fadado ao desencantamento e morte, muito pelo contrário, as suas contribuições foram extremamente dinâmicas para a formação sociocultural do Brasil” (Pereira, 2022, p. 67).

Em 2024 seria a primeira vez que entraria em um terreiro de Candomblé, é bem possível que a minha formação católica gerou imagens distantes da realidade. Me lembro quando criança de ouvir comentários muito negativos quanto às religiões de matriz africana e afro-brasileira. Era preciso manter distância e fazer o sinal da cruz a qualquer alusão a um ritual umbandista ou candomblecista. Reflito: quanto tempo levei na minha prática docente, para considerar saberes não europeus em meus planejamentos. Tinha uma imensa admiração pelo meu professor de História da Arte na graduação. Ele narrava com muita segurança os

acontecimentos artísticos e históricos como uma linha do tempo na Europa. Durante alguns anos, minhas aulas eram tentativas de reproduzir essa aprendizagem. Não há aqui, uma negação do que foi produzido em termos artísticos e de conhecimento ao longo da História, mas é preciso reconhecer que “nos terreiros, as populações africanas e seus descendentes ressignificaram e reinventaram suas experiências sociais em novas terras, com novos contextos” (Pereira, 2022, p. 67).

Assim, no dia 15/04/2024, C. tinha muitas demandas de fechamento de bimestre. Havia uma preocupação quanto ao acesso e realização das atividades postadas nas plataformas virtuais que os estudantes devem fazer diariamente. Para a 2ª série, são elas: CMSP (Centro de Mídias), Me Salva, Leia, Redação, Khan e Alura. Muitos jovens não realizam as propostas e temos um certo clima de tensão. A professora disponibilizou a sua aula para a finalização das tarefas virtuais. Os estudantes conversam sobre os conteúdos das aulas, mas poucos entraram nas plataformas durante o período que permaneci na sala. Tento analisar a situação. Supostamente, os adolescentes adoram as telas e dedicam muitas horas às redes virtuais. Mas, o que vi naquele dia, eram jovens ávidos por conversar fora do espaço virtual. Dois estudantes ajudavam uma colega venezuelana a acessar uma ferramenta online completamente desconhecida por ela. Falavam empolgados de assuntos como a colonização no Brasil. Um deles, foi abordado por um professor para fazer uma atividade de fechamento de nota. Preferiu não fazer. Ainda assim, conversava com entusiasmo sobre um conteúdo escolar. Mistério.

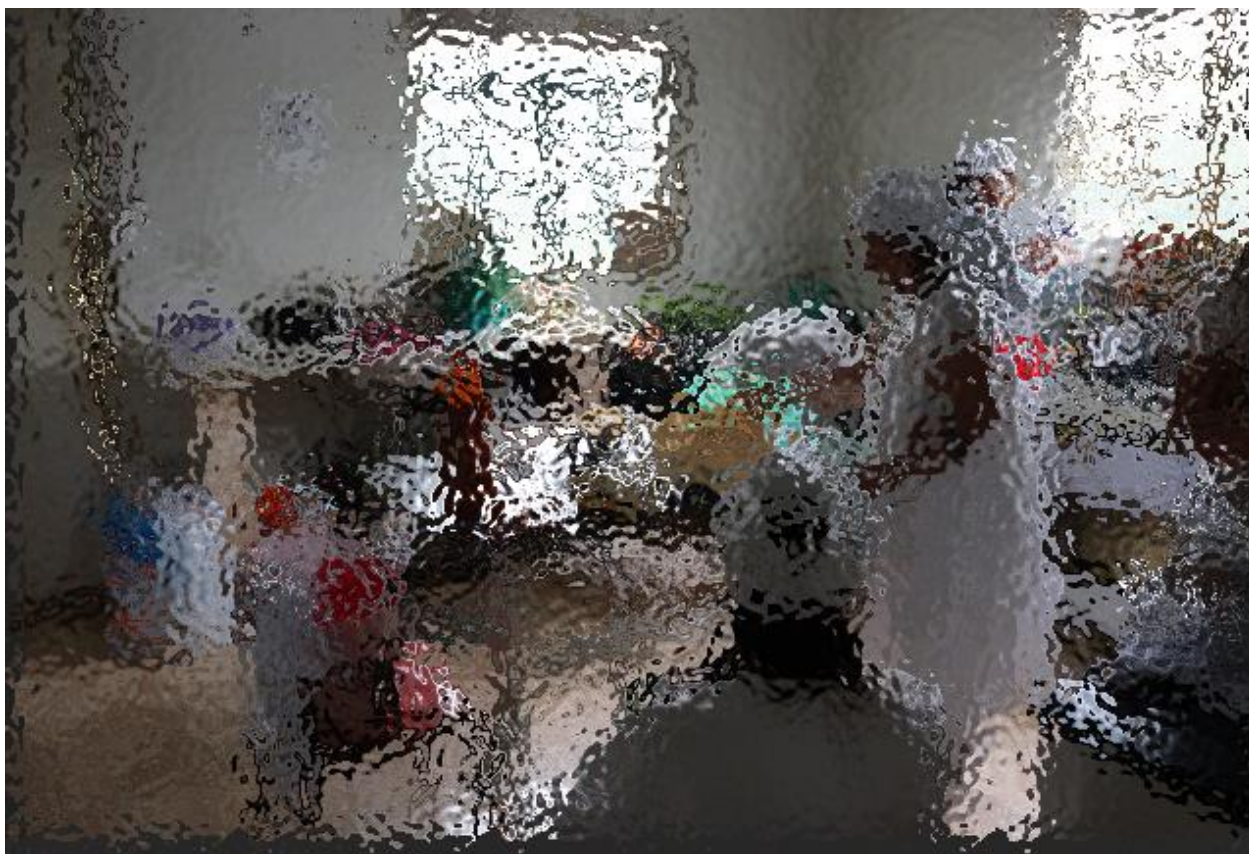
A tarde avançava e tinha por objetivo encontrar a C.O.S, que no ano de 2024 está matriculada na 2ª série. São 16h30, hora do intervalo dos estudantes. Procuo C.O.S em meio aos jovens. Ela é receptiva ao meu chamado. Disse que pensava nela e em sua mãe. Perguntei se podia visitar o terreiro. C.O.S falou da possibilidade de isso acontecer em 25/05/2024, mas que falaria primeiro com sua mãe.

Ainda no mês de abril de 2024, a estudante confirma a visita ao terreiro e me orienta quanto a uma entidade que não gosta de ser filmada e/ou fotografada. Antes da ida, Priscila e eu, marcamos uma conversa virtual para que ela pudesse compreender melhor porque eu desejava estar naquele espaço. Sendo honesta, fui muito movida pela intuição, era como se eu soubesse que deveria ir. Penso que a conversa com C.O.S, em 2023, me acendeu um alerta sobre como o racismo opera em todos os níveis da sociedade, e muitas vezes, disfarçado de discurso religioso.

Seguindo adiante, combinamos com uma pessoa da confiança de Priscila, no sábado, 24/05/2024, nos encontrarmos em frente à sua casa para irmos em cinco pessoas em um carro até Embu-Guaçu. Priscila, tinha ido alguns dias antes e não poderia nos acompanhar.

A primeira imagem que resgato em minha memória ao chegar no Terreiro é a de um grupo de mulheres de várias idades organizando o espaço e as comidas. Tirei uma foto da cozinha, porque só a narração não dá conta da beleza de ver pessoas realizando tarefas de maneira feliz e integrada com o espaço.

Fotografia 4 - Mulheres trabalhando



Fonte: registro pessoal da autora (Maio/2024)

Legenda: Mulheres trabalhando no terreiro em Embu-Guaçu

Logo, veria a G.N. É preciso fazer uma pequena contextualização de quem é a estudante e porque a encontro. G.N participou do evento do Dia da Consciência Negra, em 2023, colaborando com a sala de temática religiosa, mas pouco conversamos. Contudo, quando retornei à escola para a continuidade do estudo em 08/04/2024, entrei na sala, sentei-me em uma cadeira e na minha frente, sentou-se G.N. Imediatamente me recordei da menina que foi minha estudante nos anos iniciais do ensino fundamental. Lembro de sua energia e que muitas vezes era lida como indisciplina. G.N tinha sempre um olhar curioso, ainda preservado na adolescência. Durante a aula, vira-se em minha direção, me diz alguma coisa e aproveito o momento para lembrá-la que fui sua professora. Ela diz ter essa lembrança e

começa a contar aos colegas sobre esse fato. Busco no meu armazenamento de fotos, as imagens daquela época. Encontro duas fotos da jovem, imprimo e resolvo presenteá-la em 15/04/2024. Escrevo no verso: “O tempo só anda de ida/ Pra não morrer/É só amarrar o tempo no poste” (Manoel de Barros). A jovem ficou visivelmente emocionada com o meu gesto.

Retomando a experiência no terreiro, G.N coloca-se à disposição a todo tempo, colaborando com tudo e tratando a mim e a minha irmã como pessoas realmente bem-vindas no local. Não deixo de pensar que quase nunca encontro a jovem na escola às segundas-feiras, dia que realizo a pesquisa de campo. Em contrapartida, ela fica por mais de 6h30 atenta a gira, em um sábado à noite, atravessando a madrugada, dia comum de jovens gostarem de sair com os amigos.

C.O.S e seu namorado, também estudante do Clarice Seiko em 2024, são cuidadosos e respeitosos, em tudo o que fazem. Demonstraram preocupação com o bem-estar de todos. Fico tão envolvida com o que vejo que deixo de fotografar e filmar os cantos e saudações. Mais tarde, Priscila me encaminharia lindos registros feitos por Ruan Soares. Tenho um misto de emoções durante a celebração, entrando em contato com elementos da minha criação Católica, a curiosidade de compreender cada ritual e a aflição pelo tempo que precisaria permanecer, uma vez que, minha irmã e eu, dependíamos de carona.

Minha memória embaralha a ordem dos acontecimentos, naquela noite de maio, por exemplo, se referia a Umbanda, porém o local onde aconteceu a gira é uma Casa de Candomblé. Recorro às lembranças de G.N, que em 18/10/2024, encaminhou um áudio por *Whatsapp*, com um pouco mais de 1 hora. Sim, a estudante é minuciosa em sua fala, e fico comovida com o seu empenho. Porém, ela vai além do que aconteceu na noite de maio, resgatando o seu encontro poderoso com o Candomblé. Mais uma vez, vivencio o desafio da edição do material da pesquisa. Destaco trechos do que G.N disse, sem tentar perder o que tem de valioso em sua experiência de vida e religião.

G.N: olá, boa tarde. Meu nome é Giovana, tenho 17 anos, nascida dia 16/10 de 2007. Eu tô aqui hoje para poder falar sobre um pouco de uma vivência, sobre uma menina que é da religião de matriz africana e contar um pouco sobre como foi essa minha trajetória para chegar, para viver, para sentir, para entender, né, porque tudo isso começa muito antes de eu pisar em qualquer terreiro, qualquer casa de Candomblé, qualquer axé, qualquer ilê, porque quando a gente fala de uma casa de Candomblé, a gente diz que é um ilê, I-L-Ê. E eu tenho uma história muito antes sobre isso, muito antes. Assim, tudo começa quando eu era muito pequena, eu era muito pequena e eu tive muitos problemas, tanto espirituais quanto carnis. Eu tinha uma imunidade muito baixa, eu só vivia no

hospital e era uma coisa horrível. Para quem nunca teve uma experiência espiritual, ouviu ou sentiu certas coisas, pode ser muito estranho ou até duvidoso aquilo que eu vou falar. E é normal certas pessoas serem ateias nesses tipos de assuntos, pois não tem como a gente forçar aquela pessoa a acreditar naquilo que eu estou falando. Porque, querendo ou não, é uma coisa que você vive, é uma coisa que só você sente.

G.N passa a descrever como sua vida é afetada pelo encontro com a religião. A jovem é muito amiga de C.O.S, e tem em Priscila uma referência feminina e materna. A descrição dos preparativos da gira, correspondem em detalhes ao que pude presenciar em Embu-Guaçu.

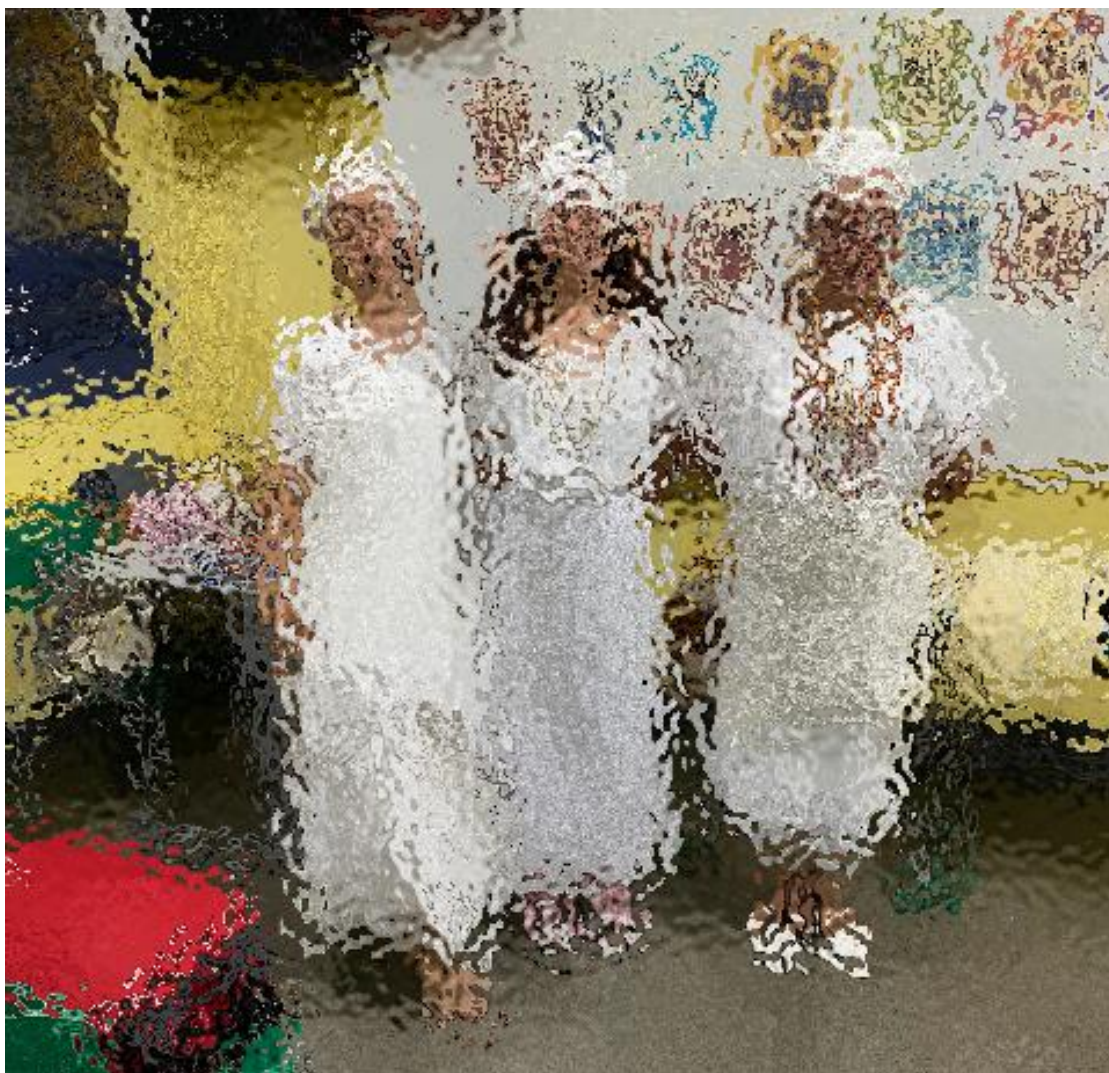
G.N: dia 6 de fevereiro de 2020, foi o dia da minha primeira festa, porque a minha amiga, quando ela me disse que a mãe dela era mãe de santo, eu falei nossa, que legal, mas achei que era uma mãe de santo de Umbanda. Aí nisso, quando ela me falou que a mãe dela era mãe de santo, a gente começou a falar sobre religião. Aí fui na casa dessa minha amiga, perguntei para mãe dela se ela podia me levar numa festa, numa gira, e aí nisso ela disse para mim que sim, que não teria problema, que dia 6 de fevereiro teria a festa de Exú da minha mãe de santo, que hoje em dia é a minha mãe de santo, né, que é a mãe da minha melhor amiga. Nisso teve essa festa, só que antes disso, a minha mãe, que é a mãe da minha amiga, ela virou para mim e falou assim, porque você vai ter que ficar de preceito. Falei, preceito? O que é preceito? Aí minha mãe foi me explicar que preceito é como se você estivesse se limpando, se distanciando de certas coisas que fazem uma troca de energia muito grande. Como assim, uma troca de energia muito grande? Tudo que a gente faz, fala ou anda com certas pessoas, tudo isso é uma troca de energia muito grande, tanto para o bom quanto para o ruim. A gente fala que a gira começa muito antes do atabaque soar, muito antes, porque a gira não é só ir lá, receber a santidade, receber seu santo, e ali está acontecendo a festa. Não, a festa começa a partir do momento que você cozinha a comida, que você limpa um barracão, que você limpa um banheiro, que você acende uma vela, que você organiza as coisas. Ali sim está começando aquela festa. E assim, para umas pessoas que estão de fora, podem achar que é como se fosse uma coisa normal, mas é ali que está a magia, ali que está tudo que aquela festa vai precisar. É a hora em si mais linda. A hora da festa é quando você vê aquele trabalho que você deve ser recompensado, sabe? E isso é o mais gratificante, de você saber que você deu de tudo por eles, como eles dão de tudo para você.

Enxerguei no depoimento de G.N, a criança que eu dei aula no passado, aquela menina que não tinha medo de assumir as suas falhas. Vê-la ter se encontrado na religião, me deu uma sensação de alívio, mas também pensei como a escola não consegue atuar no vácuo das dificuldades que os jovens apresentam diante dos desafios da vida. A todo tempo, G.N se reporta ao encontro com os orixás e com sua mãe espiritual, como um verdadeiro divisor de

águas. Fala de suas fraquezas sem qualquer filtro, com uma honestidade desconcertante. É nesse percurso que defende a religião e fortalece a importância de buscar conhecimento.

G.N: se você for realmente numa casa de Candomblé, você vai ver que não existe isso (negatividade). Não existe isso, não existe essa troca de negatividade. Não existe essa troca de feitiço, porque é uma coisa que a gente abomina, abomina, pelo menos no meu Ilê. Entendeu? Mas, gente, por favor, respeitem. É isso que eu peço. Respeito, porque esse racismo religioso é uma coisa que a gente luta há muito tempo. E pessoas ignorantes não tendem a ter uma mentalidade aberta para entender que nem tudo é ruim, nem tudo é mau. Então, por favor, não sejam leigos, estudem, vão presenciar, vão ver, vão procurar, vão estudar para saber sobre aquela religião. Por que eu? Eu. Uma pessoa que muito nova entrei numa religião com o pensamento de que “ai é errado, é errado, é errado”. Mas quando presenciei, vi que aquilo era totalmente diferente. Uma criança, gente, porque eu era uma criança. E aos olhos da minha mãe, eu continuo sendo uma criança. Se qualquer coisa de horrível que eu visse ali fosse como as pessoas dizem, eu não estaria dentro daquela casa, porque é uma coisa que eu abomino, é feitiço para os outros. Então, assim, gente, estudem, vão atrás, vão, vão saber. Tem muitos livros hoje em dia que dizem sobre isso. Tem muitos audiobooks, tem muitos podcasts, tem muitos, gente. Tudo. Gente, a gente tem internet na nossa mão. Obviamente que tem muitas coisas que as pessoas usam na internet para fazer coisas que não tem nada a ver. Então assim, gente, quem puder estudar, quem puder ir atrás para saber. Vai ser uma pessoa muito bem-vista, porque são pessoas que não são leigas, não são ignorantes. Tá, e é isso. Eu agradeço muito a professora Camila por ter me dado esse espaço de voz sobre uma pesquisa que ela está fazendo. Agradeço muito por essa confiança, tá?

Fotografia 5 - G.N, C.O.S e Priscila no evento de Dia da Consciência Negra



Fonte: registro pessoal da autora (Novembro/2023)

G.N, talvez não dimensione, mas a gratidão é minha de sentir na sua voz a confiança em narrar as particularidades de sua caminhada de fé, e por que não, de ensinamentos que poderiam ser alargados nos processos educativos. Como trata Luiz Rufino (2019) em *Pedagogia das encruzilhadas*, é chegada a hora de se olhar para o *crucio*, “[...] uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo com acúmulo de força vital” (Rufino, 2019, s.p.).

4.5.4 Corpo Manifesto – encontro com V.L.O e S.A.R

O vínculo com o V.L.O aconteceu gradualmente. Inteligente e sensível, o jovem sempre chamou a minha atenção. Quanto ao S.A.R, tinha uma impressão de uma certa dificuldade de aproximação. Na organização para o Museu Afro, descubro que o S.A.R é diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista sem prejuízo intelectual ou funcional significativo, o que para mim, me remete um pouco a interação presencial ser mais tímida. Porém, o estudante, prontamente atendeu minhas demandas por mensagem, sempre com muita dedicação. Nossas conversas ficaram mais constantes no meu retorno à escola em 2024. Tinha muitas ideias e não sabia muito bem como me organizar, fui testando alguns diálogos, imagens, mas o que percebi que funcionou mesmo, foi ficar atenta aos sentimentos de ambos, o que mais tarde intitularia de *Corpo Manifesto*.

Tal nome, estruturaria a escrita de um projeto, já mencionei aqui que esse é um pedido da escola, para justificar qualquer ação extra aula. No início, achava desnecessário, ficava um pouco cansada em ter que pensar em justificativa, etapas, referências, porém, entendo que pode se configurar na proteção do professor, em uma época de tanta depreciação a profissão, tornou-se necessário justificar o óbvio. A vice-diretora, Eliane, sempre sugere as leis que posso me amparar, neste caso, o enlace de identidade de gênero, Direitos Humanos e a escola, pautamos a proposta na Lei 18.165/24, que embora seja pensada em âmbito municipal, me aproprio de seus princípios para justificar minha mobilização com V.L.O e S.A.R. A Lei, se refere a criação do Programa Cultura de Paz nas Escolas do Município de São Paulo, no qual tem, entre outros, os objetivos fundamentais a ideia de que “a paz é o caminho”.

Mas de qual paz estamos falando? A tão almejada paz, inclui *corpos caminhos*⁴⁵? Minha pretensão era de realizar a leitura dos textos e na sequência organizar um bate-papo com os estudantes de todo o ensino médio da escola. Pretendia dividi-los em dois grupos, no pátio da escola, apresentar imagens, falar um pouco da história LGBTQIA+ no Brasil, tudo isso, no mês de agosto, tempo que seria suficiente para consumir minha pesquisa de campo. Mas, no fluxo da vida, há espaço para a dor e o luto, e na segunda à noite, no dia 12/08/2024, recebo uma ligação de uma tia. Em meio ao choro e tom de voz alterado, escuto: “SEU PAI FALECEU”.

⁴⁵ A concepção de corpos caminhos se faz presente no manifesto de S.A.R em substituição a ideia de corpo divergente.

A minha reação é sair da cama, estava separando materiais para a aula na graduação de Pedagogia (também tenho formação nessa área), sentar-me no chão e dizer: “Não, conversei com ele ontem”. No dia anterior, era comemorado o Dia dos Pais. Compartilhamos mensagens por áudio e, na minha imaginação, estaríamos juntos em 2025, pois conversaria com ele sobre me visitar e conhecer o Miguel, meu filho, que ele não teve a oportunidade de ver pessoalmente. Não houve tempo, acho injusto. Nas semanas seguintes, meu corpo entraria um pouco em recusa do movimento. Ainda tento marcar uma saída para o Museu da Diversidade, mas a mãe de S.A.R não autoriza a sua ida. Resolvo que é o momento de respeitar a pausa.

Voltaria a escola em 16/09/2024, empenhada em fazer acontecer o Projeto Corpo Manifesto. Sinto retornar a energia que me faz vibrar estar no espaço escolar. As próximas semanas seriam de articulação com a gestão, até chegarmos na seguinte configuração: 22/10/2024, das 14h15 às 15h45, no pátio da escola, V.L.O e S.A.R, leem o manifesto que escreveram. Dois grupos, com 80 estudantes do ensino médio participariam deste momento que teria a duração de 45 minutos cada, o tempo de uma aula. Em 14/10/2024 foram distribuídos cartazes com uma ilustração impactante feita por S.A.R. Na imagem, temos a representação de um jovem trans, sugerindo uma cirurgia de retirada das mamas. O S.A.R é muito habilidoso e desenha muito bem, além disso, sabe manusear o Canva, software de edição de imagens, com muito mais propriedade do que eu.

Cartaz 1 - Corpo Manifesto

Fonte: Obra de estudante S.A.R. Acervo pessoal.

Legenda: Cartaz criado por S.A.R para a ação “Corpo Manifesto”, em 2024.

Como sou uma mulher heterossexual e cisgênero, considerei por bem que a mediação do encontro fosse de um amigo e parceiro de grupo de pesquisa, Luiz Guilherme, pertencente a comunidade LGBTQIAPN+ e pesquisador do tema, com enfoque na escola e nos adolescentes. Luiz topou se deslocar até o extremo sul de São Paulo para conhecer pessoalmente os meninos que também participam de sua pesquisa de mestrado e conversar com as turmas do ensino médio.

Houve a necessidade de adiarmos mais uma vez a apresentação, pois coincidiu com o período de avaliações externas da rede estadual. Aguardamos bastante ansiosos até chegarmos a uma nova data, 14/11/2024, e desta vez, sem remanejamento. Apoiados pelo Comitê de Direitos Humanos da escola, organização mantida pelos estudantes, e que em 2024, contava com a participação de C.O.S, houve divulgação nas redes sociais e registros fotográficos no dia do evento. Fizemos uma adaptação no cronograma e descartamos o pátio como local para a conversa e nos fixamos em uma sala de aula, na qual recebemos o revezamento dos estudantes.

Luiz, V.L.O, S.A.R e eu chegamos um pouco antes das 14h15, com o objetivo de organizarmos a sala. Enrolado em uma bandeira representativa da comunidade transexual, V.L.O se aproxima com S.A.R, e ambos demonstram grande entusiasmo. Trazem impressões em papel e contamos com as habilidades de S.A.R para desenhar na lousa, imagens relacionadas ao tema.

Assim, com as turmas chegando, faço uma introdução sobre a relevância de estarmos juntos e reconheço que, nesse momento, é fundamental o protagonismo de V.L.O e S.A.R. Os jovens se revezam na fala, estão seguros e felizes com a oportunidade. Partilho aqui o manifesto de S.A.R:

S.A.R: No ambiente escolar, é óbvio a existência de um padrão pré-definido, que exista apenas uma maneira de ser, de existir. Mas nós, LGBTQIAPN+ rompemos esse molde. Em 2019, comecei a ver além da norma, acho que sempre me via fora dos padrões, já que além de alguém dentro da comunidade estou dentro de um espectro do TEA, me reconheci como pansexual, e em 2020, compreendi a verdade mais profunda: sou trans, sou não binário, sou apenas eu. O que é uma escola senão um lugar de aprendizado? Mas quando se trata de nós, o que aprendemos é a ser invisíveis. O sistema nos ensina a nos esconder, a colocar máscaras para caber em moldes que nunca foram feitos para nós. Não há menções, não há conversas. Não há espaço para quem não se encaixa no esperado, no pré-programado. Somos corpos de liberdade, somos aqueles que questionam, que se movem entre gêneros, e muito além deles. Cada um de nós, como uma carta aberta, revela uma história de dor e também de superação. O silêncio ensurdecedor nos corrói. Não há apoio, não há espaço seguro. Falam de inclusão, mas os olhares desviam quando passamos. Pedimos ajuda, mas as mãos que deveriam nos guiar estão sempre ocupadas com os que já são vistos como "normais". Nós, LGBTQ+, somos esquecidos nos cantos, mesmo com diversas leis, nossos direitos são apenas negados, nossos nomes não podem ser colocados, e nossos nomes mortos tendem ser falados a cada dia, lembrando um fator angustiante. Não queremos ser mais um dado em estatísticas de evasão ou sofrimento, já basta viver em um país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo. Queremos ser ouvidos, queremos ser vistos. Queremos que nossas identidades sejam respeitadas, que nossas vivências sejam validadas. Não queremos apenas sobreviver na escola, e na sociedade em si, queremos viver nela, plenamente, como somos. Onde está o suporte? Onde estão as mãos estendidas para nos guiar, para nos proteger? Onde está todo aquele acolhimento que a escola tende a falar? O que encontramos são portas fechadas, discursos vazios e um sistema que não sabe como lidar com o que foge do padrão. E se nos perguntarem o que queremos, a resposta é simples: respeito, espaço e o direito de sermos nós mesmos, sem medo de ser represados ou invalidados. Porque nossos corpos não são divergentes, eles são caminhos, são possibilidades infinitas, somos apenas nós.

Partilho aqui o manifesto de V.L.O:

V.L.O: eu sempre procurei por liberdade,
a liberdade de ser quem eu sou,
de viver em uma sociedade que eu fosse visto como eu me via no espelho,
mas nem tanto,
porque ao me olhar no espelho ainda via alguém pequeno e frágil,
alguém devastado que precisa de apoio,
de alguém ao meu lado para enfrentar o mundo.

mas toda essa liberdade me fez ser só,
perambulando em uma tempestade que eu lutava para sair,

apenas ficar em meu mundo me perguntando sobre todas as coisas,
 me sentindo tão inferior a todos os outros garotos que meus olhos observavam,
 tão frágil aos seus olhos,
 minha história conta mais do que isso,
 e enquanto a comparação me dominava,
 eu me perguntava:
 "por quê?"
 "por que eu?"
 e com tudo isso sinto o nó na minha garganta,
 o choro preso,
 que eu insisto em não deixar sair,
 por não querer mostrar a minha fraqueza,
 o mundo girando em turbilhões,
 apenas colocar um sorriso no rosto
 e mostrar o quanto eu me sinto orgulhoso disso?
 não,
 eu não merecia só isso.

merecia talvez o mundo,
 enfrentar o mesmo tem sido difícil,
 acho que é o peso de ser referência trans para algumas pessoas,
 a vontade de não mostrar o quanto é difícil,
 o quanto você se magoa por dentro,
 por não se encaixar nos padrões,
 por ser diminuído,
 por não ser ouvido,
 por não ser visto,
 por não ser respeitado,
 ter a sua luta invalidada.
 são tantas coisas que eu penso que está tudo bem chorar,
 porque é um peso enorme nas costas de crianças e adolescentes,
 ter que lidar com tanta coisa sem ao menos entender por que tanto preconceito por querer ser você
 mesmo,
 ser livre e ter liberdade,
 porque lutamos tanto por isso,
 que nem conseguimos descansar,
 e todas as pessoas trans que já foram agredidas?
 todos os protestos,
 as mortes.
 para elas,
 a minha referência como um poeta
 o meu respeito
 o meu suor.

A angústia de ser trans consome todo o meu corpo,
 mas no fim,
 o esforço vale a pena,
 o choro
 as noites mal dormidas,
 os pesadelos,
 o medo de sair na rua sendo quem eu sou,
 tudo me torna uma pessoa forte e que com aos poucos desencadeia uma coisa pela qual eu luto:
 a liberdade, o respeito.
 apesar dos pesares eu posso confirmar a vocês uma coisa,
 é muito bonito carregar a história que eu levo,

lhe garanto que até as feridas,
é muito lindo ser trans!

Após a leitura dos jovens, Luiz falou com os grupos, sobre sua existência e a luta contra a LGBTfobia. Por ter passado por diversas situações de discriminação, adoecendo por conta disso, sua fala teve bastante alcance e serviu de inspiração, uma vez que pôde acessar lugares de trabalho e educação muitas vezes negados, principalmente às pessoas trans.

Abrimos o espaço para perguntas ou impressões, mas os jovens preferiram se manifestar após o encerramento da leitura dos manifestos. Recebemos abraços, aprovação e olhares de gratidão. Alguns professores acompanharam o momento e foram bastante receptivos. Uma breve passagem da gestão no espaço reforçou se tudo ia bem durante as apresentações. S.A.R, V.L.O e eu trocamos mensagens afetuosas e registros fotográficos do dia. Eu postei no *feed* do meu Instagram a mensagem sobre o evento: “Dia de tantos corpos que pedem passagem para a sua existência”.

Fotografia 6 - Apresentação de Corpo Manifesto



Fonte: registro pessoal do professor Luiz (Novembro/2024)

Legenda: V.L.O, S.A.R, Luiz e Camila. Dia da apresentação de Corpo Manifesto

No campo de habilidades do Currículo Paulista a menção aos Direitos Humanos vinculados ao trabalho com a área de Linguagens, incluindo a arte, é notada em pelo menos dois momentos. Se devemos garantir valores de equidade assentados na democracia e Direitos Humanos (SÃO PAULO, 2020), podemos nos aproximar de um processo de criação que olhe para essas biografias como parte das linguagens artísticas.

Quando tratamos pelo viés da identidade de gênero, temos autores como Paul Preciado trazendo abordagens contundentes para pensar esse percurso de modo mais aberto a como de fato cada um se identifica. Anterior ao formato da apresentação intitulada de *Corpo Manifesto*, tive algumas interações com os jovens, buscando por qual caminho percorrer. Nas brechas das aulas, na hora do intervalo e nas trocas de mensagens, chego mais perto das emoções destes adolescentes.

Em uma conversa na sala de aula, apresento o livro de Preciado, *Um apartamento em Urano*, para debater o capítulo *Quem defende a criança queer?*. Aviso ao V.L.O que o texto começa na página 69 e diz em um de seus trechos:

Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende o direito da criança homossexual, da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual? (Preciado, 2020, p. 70).

V.L.O me devolve com a mensagem: “Essa parte me pegou muito agora”, sobre o trecho acima. Sigo testando aquilo que funciona com a dupla e aproveitamos a liberação de uma aula para vermos o Instagram do Museu da Diversidade Sexual, onde há uma programação virtual. Uma das exposições intitulada Palomas. Na descrição da exposição, o texto diz que “sob as lentes atentas de Dan Agostini, capaz de esmiuçar suas realidades cotidianas entre as dores da violência transodiante e os sonhos já sonhados sem outrora por todas aquelas que se foram”. Uma frase dita na exposição virtual nos deixa aflitos. “Como seguir adiante, respirando e viva?”. V.L.O afirma que sempre pensa nas taxas de homicídios da população LGBTQIA+. Segundo matéria veiculada no Portal G1 e publicada em janeiro de 2025 com dados coletados pelo Observatório do Grupo Gay da Bahia, em 2024, foram 291 homicídios e suicídios.

Em paralelo aos encontros das segundas-feiras, tenho o trabalho na graduação do Instituto de Artes. Já mencionei como estar com os estudantes do Instituto de Artes me moveu a seguir na educação. No segundo semestre de 2024, lecionei uma disciplina optativa chamada

Processos criativos e pedagógicos na educação básica, para estudantes da Licenciatura e Bacharelado. Dividi por ciclo/ano de aprendizagem e debatemos o ensino médio a partir da minha pesquisa. Leio em aula os manifestos de V.L.O e S.A.R, antes da apresentação oficial. Desse modo, surge o intercâmbio de gerações, por meio de trocas de mensagens entre os adolescentes e a estudante Sheeva Motohashi e Ode Liz Silva Souza. Sheeva é uma mulher trans e Ode se identifica como uma pessoa não-binária.

As conversas, ainda que por áudio, fortalecem um grupo que urge se ver representade em espaços educativos, ainda que esses lugares insistam em reproduzir a exclusão. Falar com Sheeva e Ode é se reconhecer e projetar uma existência feliz, ocupando o lugar do medo da violência que atinge suas corpos. Nos áudios, se ressignificaria o direito a uma vida visível e protegida. Sheeva em 22/10/2024 diria assim:

Sheeva: Oi, V.L.O, S.A.R, tudo bem com vocês? Como vocês estão? A Camila leu pra gente, se eu não estou enganada, a carta de S.A.R. Um depoimento teu, mas que eu acho que se faz presente nas vivências de muitas de nós, né? Pessoas trans, travestisgêneres. Onde a gente, na verdade, tem um único desejo de chegar bem em casa. E viver plenamente as nossas vidas, as nossas potências, as nossas criatividade, os nossos sonhos. Sem ter tanto medo, sem ter tanto receio, né? Sem a gente se sentir a todo momento podadas. E violentadas, né? Por cada respiro que a gente dá. E isso acaba sufocando a gente, acaba sufocando quem de fato a gente é. Porque a gente não pode vivenciar, né? A gente, infelizmente, por enquanto a gente sobrevive. Mas ouvir o depoimento de vocês é importante. Eu sou uma pessoa bem mais velha que vocês. Então eu já passei por algumas agruras que a vida jogou na minha frente, né? E foram agruras, desde coisas até aparentemente muito simples, até coisas bem violentas, né? Eu já precisei fazer muitas coisas nessa vida pra que eu me mantivesse viva, pra que eu conseguisse sobreviver. Pra que, ao menos, eu tivesse um fio de esperança, a possibilidade de esperar. Pra além das possibilidades que até então dizem que entregam pra gente, né? Que são pouquíssimas, né? E nos deixam à margem da sociedade. Pra que a gente, muitas vezes, precise usar o nosso corpo pra estar presente. Pra sobreviver e continuar a ser violentada. Então, muito obrigada pela mensagem. É uma lufada de esperança. E no sentido que o Paulo Freire mesmo traz, né? De esperar. Então é um verbo de ação, onde a gente consiga se manter lutando e caminhando. Porque é pra além da gente. São pra outras possibilidades, são pra outras das nossas. Dos nossos e nossas que querem sonhar, querem ter possibilidade de mudança. Não só a partir do plano do sonho, mas também aqui na realidade onde a gente vive. Vocês não estão sozinhos, né? Em momento nenhum, por mais que às vezes aparente ser, mas não estão. Tem muita gente ainda lutando e chutando e demolindo paredes e rasgando rachaduras pra que a gente consiga se inserir de verdade nessa sociedade. Porque as pessoas, elas entendam que nós somos uma vivência válida, importante, potente, forte, né? E que não vai desistir. Enquanto as nossas, os nossos e os nossos continuarem sendo violentados. E morrendo,

a gente vai continuar plantando sementes. Não é verdade? Então, mais uma vez, muito obrigada. Sintam-se abraçados, abraçades por mim. Meu nome é Sheeva. Sou aluna da Camila. E, mais uma vez, muito obrigada. Muito obrigada por existirem. Muito obrigada por ser esse frescor dessa água tão gostosa que escorre sobre mim agora. E que me fortalece, me revigora pra continuar lutando e cada vez mais entendendo que não é só pra mim. É pra todas, pra todos e pra todes. pessoas trans, transgêneres, pra que a gente consiga pisar com firmeza nessa terra.

Repassei a mensagem ao V.L.O, que respondeu em seguida: “uau que palavras lindas, que até tiraram as minhas. Realmente mexeu muito comigo, e eu concordo plenamente com isso”.

S.A.R complementou: “nossa, ela é uma diva, eu também agradeço essas falas incríveis dela, realmente foi muito bom e inspirador”. Fiz a devolutiva das mensagens durante uma aula da graduação. Sheeva chorou.

Ode em 01/11/2024 faria essa conexão com os adolescentes:

Ode: Olá, eu acho que quem vai ouvir esse áudio serão V.L.O, S.A.R, professora Camila e talvez outras pessoas, mas esse áudio será direcionado mesmo para o V.L.O e para o S.A.R. Primeiramente, eu quero me apresentar para vocês, eu sou Ode, eu sou uma pessoa não-binária e curso Teatro e Licenciatura na UNESP. Eu sou uma pessoa nordestina e faz pouco tempo que eu tenho conhecimento sobre todas essas questões que pautam a minha identidade e também a questão do meu gênero. Primeiramente, novamente, eu quero agradecer vocês pela coragem que vocês tiveram. Eu não conheço vocês pessoalmente, eu não faço ideia de como vocês são, eu não tenho noção realmente de como vocês são em casa, são na escola, mas eu conheci um pouco de vocês através do texto, o manifesto que a professora Camila leu para a gente e foi algo muito potente, mexeu comigo em lugares tão profundos, porque, como eu falei, eu estou me descobrindo também. Tenho 27 anos e é algo muito recente, todas as questões de identidade, gênero, mas quando eu estudava na escola eu nem tinha ideia, sabe, sobre tantas questões que hoje em dia são tão relevantes para mim. E eu fico pensando o quanto vocês são tão corajosos e são tão audaciosos de já mostrarem quem vocês são, de irem à frente e colocar exatamente o que incomoda e também aquilo que vocês desejam, principalmente o que vocês querem, né? E o que vocês querem é o mesmo que eu quero e é o mesmo que tantos de nós queremos, que é respeito, que são mais oportunidades, que as pessoas parem de encarar a gente como bichos, como criaturas estranhas e excêntricas e sim como pessoas que estão em um processo e é um processo talvez diferente de muitas pessoas que estão ao nosso redor, mas isso não quer dizer que elas também não passem por outros processos de descobrimentos, só que a gente está vivendo o nosso e mesmo eu não conhecendo vocês pessoalmente, eu consigo ter uma base do que vocês estão vivendo, talvez de

reflexos e vivências distintas, porque a gente provavelmente não é da mesma realidade, mas eu sei onde pesa, eu sei onde machuca e eu sei onde também traz leveza, onde traz alívio, conforto, segurança e eu penso que a escola, que é um lugar que a gente passa tanto tempo das nossas vidas e é na escola que a gente vai descobrir tantas coisas, vai investigar o nosso mundo, vai construir o conceito sobre nós mesmos, é nesse lugar que a gente precisa ser acolhidos, é o local que a gente precisa encontrar o respiro para fazer com que a nossa vida faça sentido e se nesse lugar a gente não encontra acolhimento, não encontra segurança, proteção, cuidado, importância, relevância, a gente passa anos na nossa vida pensando que estamos perdendo tempo, que a gente parece que está só fazendo com que os dias passem até que o momento bom chegue, que é quando a gente larga a escola, porque era assim que eu me sentia quando eu era uma pessoa mais nova, eu sentia que o meu ensino médio era a época que eu estava perdendo o tempo da minha vida e tudo ficaria mais fácil quando eu saísse da escola, porque eu poderia ser quem eu realmente queria, só que é uma falácia, nós já somos o que nós queremos, está ali dentro da gente o tempo todo, só que tem uma linha muito tênue que a gente precisa lutar, precisa se impor muitas vezes, mas também a gente precisa que as pessoas nos entendam, que elas escutem o que nós estamos falando, porque o nosso corpo grita, a nossa existência grita, as nossas palavras elas reverberam de alguma forma do que a gente quer, então é uma coisa muito interessante, porque sempre quando uma adolescente LGBT está na escola, há os indícios, a gente é bem aí nessa fase da adolescência, às vezes na infância, que a gente começa a ter as nossas primeiras investigações a respeito de sexualidade, gênero, nossas identidades e quando a gente está na escola, esse lugar pode ser confortável para que a gente possa fazer as nossas pesquisas e se sentir bem, porque nós estamos entendendo melhor a nós mesmos, mas também pode ser que nós nos sintamos muito mal, porque parece que a gente está fazendo pesquisas em torno de algo profano, etc, entre aspas, algo profano, algo esquisito, algo que é imoral, mas nós não somos imorais, sabe? Acho que esse áudio gigantesco, me perdoem, eu sou uma pessoa geminiana, não falo para caramba, mas eu queria dizer que nós não somos imorais, nós não somos menos nem mais que ninguém, nós só somos investigadores, somos pessoas que estão em um constante processo para tentar entender essas múltiplas facetas que estão dentro da gente e eu fico muito feliz pela coragem de vocês, eu não sei se cabe eu dizer aqui, mas saiba que eu fiquei realmente muito orgulhosa de vocês, muito mesmo, se eu fosse algum parente, se eu fosse professor, se eu fosse qualquer pessoa próxima assim a vocês, eu teria muito orgulho e mesmo que eu não seja essa pessoa, porque a gente realmente não se conhece, saiba que tem uma outra pessoa LGBT e coloco o não binário na frente ainda para ficar mais claro, que está muito orgulhosa de vocês, independente do lugar que vocês estejam e saibam que vocês também têm esse lugar de amparo caso vocês precisem, então muita força para vocês nessa longa pesquisa e investigação aí pela vida, espero que vocês encontrem sempre portas abertas, acolhimento, aconchego, pessoas dispostas a abraçar as múltiplas facetas e a complexidade e também a exuberância dos seres de vocês, eu espero que vocês encontrem muito amor, muito respeito, que sejam sempre reverenciados nessa vida incrível que vocês possuem e que bom escutar essas palavras de vocês, saiba que foi um deleite assim para mim, foi algo

que com certeza minha criança interior ficou muito feliz e a minha versão adulta juntou vários caquinhos para se manter firme, porque eu sei que quando eu estiver em sala de aula eu terei alunos que nem vocês e eu espero muito ser esse local de âncora, de farol, de segurança, então obrigada de verdade, vocês são incríveis, um grande beijo e espero que vocês fiquem muito bem e mais uma vez precisando de qualquer coisa estou aqui, tá? Se quiserem conhecer também a Unesp para terem vivência com pessoas trans que fazem artes, as portas estão abertas, se tiverem qualquer dúvida também referente a isso, saibam que eu estou aqui para poder contemplar vocês da melhor forma que vocês precisarem, tá? Então é isso, um grande beijão e muita, muita fé e esperança nessa nossa caminhada e que a gente caminhe sempre juntos se ajudando e sendo pontes uns para os outros para que essa jornada seja mais feliz e segura possível, tchau!

Mais uma vez, sou a ponte entre os estudantes, V.L.O falaria “uau, isso foram palavras tão lindas e sinceras. O assunto sobre a escola é tão real, e ainda me sinto assim, querendo sair de lá para finalmente ser eu mesmo, porém, não me fechei para nada disso, muito pelo contrário, quis mostrar quem eu realmente era para encorajar eu mesmo e outras pessoas, porque se eu não tiver coragem de ser eu mesmo na escola, no lugar que eu mais vivo, onde eu teria coragem para me mostrar?”. Ao passo que S.A.R se manifesta da seguinte forma: “nossa, esse áudio mexeu bastante comigo. Eu me identifiquei muito com as palavras delu”.

Esse intercâmbio entre pessoas com existências tão marcadas na luta pela aceitação e que tem na arte um refúgio, e nos casos de Sheeva e Ode, também sua formação acadêmica, me fez refletir como os processos criativos são imbricados ao que cada pessoa tem para contar sobre si. Não há como conceber um currículo que fala de Direitos Humanos em uma perspectiva da arte, sem ouvir e legitimar as histórias de pessoas muitas vezes expostas a fragilidade, ou como descrito no artigo *Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si*, de Alexsandro Rodrigues *et al* (2019), são bodes expiatórios de um sistema sexo/gênero, em sua manutenção de posicionamentos que normatizam e hierarquizam as relações. Os autores alertam que essas, são vidas em permanente risco, portanto, temos o dever de na escola e na docência, assegurar que essas vozes estejam em equidade de escuta.

No espaço da criação, se imaginaria possíveis figuras de reconhecimento e representatividade tão almejadas por esses jovens. V.L.O contou sobre o desejo de ser ator e S.A.R se expressou por meio de suas ilustrações. Ambos fazem tremer as expectativas impostas para seus corpos, fazem imaginar, inventam novos modos de viver e resistir.

4.5.5 Você contribui para a luta antirracista? – fazendo um curta-metragem

O itinerário formativo de Arte e Mídia se encaminhou ao longo de 2024, sem grandes novidades. Já estávamos no último bimestre da escola, no começo de outubro de 2024, quando Cris escreveu na lousa a proposta de pesquisa sobre questões raciais. Inicialmente, os estudantes se dividiram em grupos, fizeram a pesquisa escrita, e depois houve a ideia de produção audiovisual. Até aquele momento, estava decidida em encerrar meu estudo de campo no final de outubro, após a apresentação dos manifestos de V.L.O e S.A.R. Porém, ter a possibilidade de produzir com a turma, amparada em tema tão recorrente nessa pesquisa, me fez mudar a rota. Colaborou também nesse processo, a leitura do manifesto ter atrasado e acontecido em 14/11/2024, fazendo com que minha presença na escola se estendesse mais do que o previsto.

Com as pesquisas realizadas pelos grupos, C. propõe aos estudantes que conversem sobre como continuar a proposta: um curta ou um documentário? Nesse momento, o silêncio imperou na sala. Então, peço para conversar com os adolescentes e descubro que apenas um jovem sabia dizer algo sobre a concepção de um curta-metragem. Diante da constatação, proponho uma roda para conversar com o grupo e me impressiono com os posicionamentos firmes e conscientes sobre o combate ao racismo.

Em meio a conversa, Rosa entrou na sala, e sensível ao que estava acontecendo, resolveu não dar o recado que tinha preparado. Sentou-se e observou as falas. Saímos da aula com alguns compromissos: ler ao menos um trecho de *O Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro, e assistir no próximo encontro ao curta *Pipa*⁴⁶, de Juliana Jesus. Inclusive, o título de um dos capítulos do livro de Djamila - *Você contribui para a luta antirracista?* - inspira esta seção da tese.

As próximas semanas de novembro foram tomadas por ações a fim de orientar os alunos com relação à prova Saresp. Conseguimos efetivamente conversar em 14/10/2024 (uma aula), 18/11/2024 (duas aulas) e a gravação do curta-metragem em 25/11/2024 (duas aulas).

Retomamos, com os diálogos sobre o capítulo escolhido pelos jovens, *Questione a cultura que você consome*. Fizemos uma roda e lemos trechos do texto, para dialogarmos sobre nossas impressões. O debate começou tímido, mas com o auxílio de Cris, fizemos a

⁴⁶ Para assistir ao curta-metragem *Pipa*, acesse: < https://www.youtube.com/watch?v=7a1QPL5T_28>. Em 21 out. 2024.

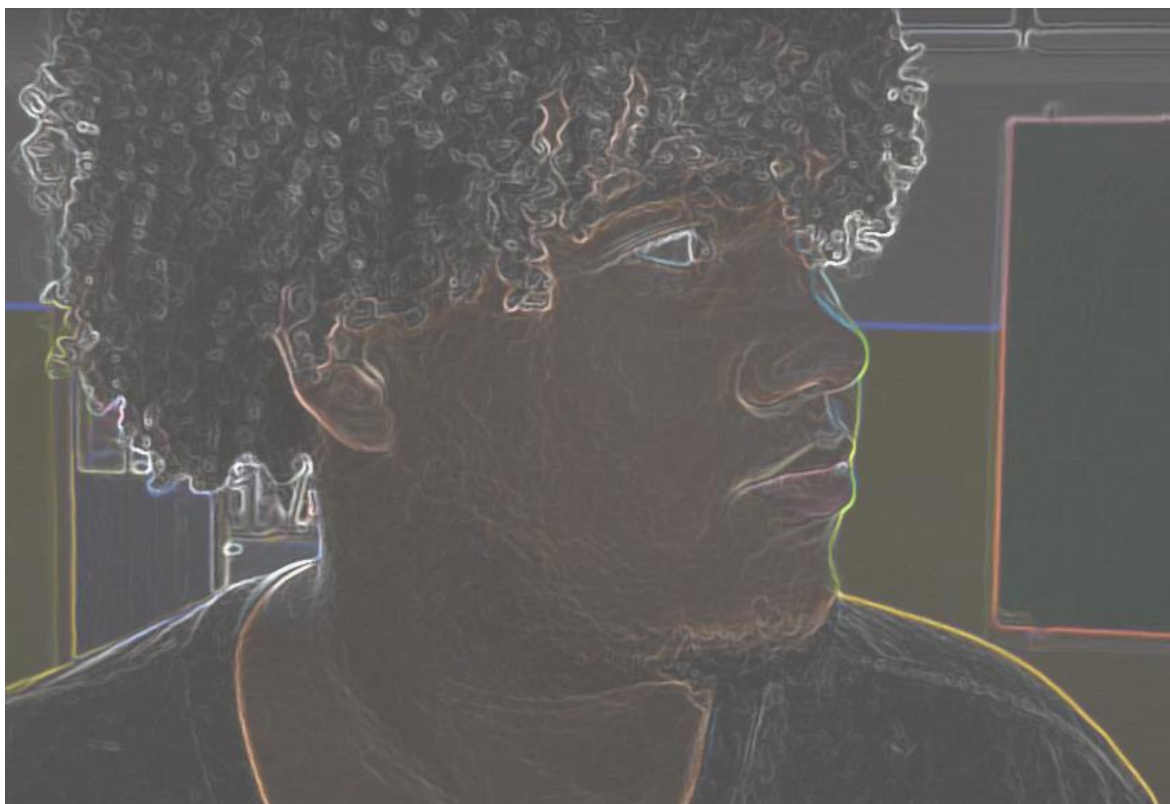
medição de termos e temas desconhecidos dos adolescentes, como o *blackface*, que de maneira sintetizada, foi uma prática na qual muitos atores e atrizes brancos pintavam os rostos na cor preta, de forma estereotipada e exagerada, numa época que pessoas negras não eram autorizadas a subir no palco e atuar, por conta da cor da pele. Infelizmente, a prática ainda ocorre em ocasiões como festas a fantasia.

O racismo é uma ferida latente na vida destes jovens, sendo os momentos de roda de conversa, a oportunidade para alguns dizerem como se sentem. Entre a voz que gagueja, se impõe, ou prefere o silêncio, Cris e eu, vamos traçando as possibilidades de roteiro.

Em 18/11, tivemos duas aulas, e pudemos assistir ao curta-metragem *Pipa*. A diretora do curta opta por transformar poesia em homenagem aos *pipas da quebrada*. Honrar a memória de tantos jovens negros atingidos pela violência policial, gera identificação com os estudantes. Toda a sala assiste atenta, pouco mais de cinco minutos da ficção, retrato de uma realidade comum das periferias do Brasil. Como temos pouco tempo entre diálogo, roteiro e gravação, eu me encaminho para a lousa para dividir as tarefas e ajudar na escrita do roteiro. Faço uso dos recursos da formação em audiovisual, para dividir as cenas. Os estudantes optam, por um discurso envolvendo o racismo recreativo, onde disfarçado de “brincadeiras”, se ridiculariza pessoas negras e se perpetua a discriminação.

Dos estudantes entrevistados em 2023, dois participaram como atores, S.S.A e V.L.O. No dia 25/11, usamos as duas aulas para a finalização do roteiro e gravação. Ocupamos os espaços da escola, incluindo o estacionamento, para narrar os efeitos do racismo na vida de um adolescente. Demos o nome de *Você contribui para a luta antirracista?* e ao final do curta, com aproximadamente dois minutos, alguns colegas de classe leram frases da escritora brasileira C.ina Maria de Jesus (1914-1977) e do ativista Malcolm-X (1925-1965), enquanto o personagem de S.S.A pesquisou o conceito de racismo estrutural. A edição do curta ficou sob a responsabilidade de S.A.R.

Frame 1 - Frame do curta-metragem produzido pelos estudantes



Fonte: curta-metragem produzido pelos estudantes (Novembro/2024)

Legenda: frame do curta-metragem produzido pelos estudantes. Na imagem, o estudante S.S.A

Voltaria na escola na primeira semana de dezembro, mas não houve tempo para análise do vídeo, pois coincidiu com um dia de apresentações da escola. Mas, diante de tantas experiências, impossível não relacionar ao conceito de *cruzo* de Rufino (2019):

A encruzilhada é o principal conceito assente nas potências do orixá Exu, que transgride os limites de um mundo balizado em dicotomias. A tara por uma composição binária, que ordena toda e qualquer forma de existência, não dá conta da problemática dos seres paridos no *entre* (Rufino, 2019, s.p.).

Como não pensar nestes jovens que me deram as mãos neste tempo de pesquisa e me mostraram que a poética da arte e vida é transgressora, rompe barreiras burocráticas e atua nas frestas? As conexões entre cada conversa e ação realizada têm a força de olhar para a

adolescente que fui, sonhadora, assim como Béa, Flor de Mulungu, aprendi a rearranjar a vida e ser porta-voz de tantas outras histórias (Evaristo, 2023). Acolhi também a professora, desbravadora de diferentes espaços, no intuito de estar presente na escuta e no olhar para tantos e tantas, ansiosos por serem compreendidos em suas subjetividades.

4.6 BIOGRAFEMAS: FRAGMENTOS DE VIDAS

Os registros fotográficos, em áudio e em vídeo, se expandem por meio do método biografemático. Em uma montagem articuladora das minhas memórias incorporadas ao grupo participante, vou construindo recortes que apresentem as pessoas envolvidas e suas percepções. Para compor os biografemas, tenho como curadoria dois documentários com ênfase na escola e que apresentam personagens experienciando o Ensino Médio brasileiro. Existe também inspiração na literatura e em uma artista da performance. Ainda conto com a sensibilidade de S.A.R, responsável por criar as ilustrações que acompanham essa seção.

“Nesse pedaço do mundo a ser investigado”, conforme afirma Sérgio Puccini (2009) no livro *Roteiro de documentário. Da pré-produção à pós-produção*, decidi repetir o cenário, com cadeiras dispostas em uma sala de aula, em um clima de conversa com os jovens, talvez pela dinâmica da escola que não me permitiu explorar muitos espaços, ou talvez por uma escolha estética. Estas referências são abertamente inspiradas no já mencionado documentário *Últimas Conversas*.

É interessante ver a trajetória de construção do documentário, permeado pela dúvida de Coutinho: “Me arrependo de não ter feito com criança”, entrega ele em um determinado momento. Coutinho acredita que o adolescente já vem moldado, mas é no trivial, como estilo de roupa do jovem ou no seu gosto musical, que habita o seu poder como entrevistador. O filme expõe de maneira honesta os mais diversos assuntos, sem julgamentos e ao mesmo tempo extremamente sensível aos seus personagens.

Ambicionei, inspirada pelo documentário, não interferir no fluxo de pensamentos dos jovens, ainda que discordasse de algumas opiniões. No rastro de Coutinho, a gramática mínima, de se fazer um filme com ênfase nas pessoas e menos em recursos de cinema, a narração está acima do que é real ou não. Inclusive, a definição de verdade, muito relacionada ao documentário, é discutida no cinema do cineasta. Considero compreensível a abordagem, porque se aproxima da voz, da memória, daquilo que ficou guardado e pode ser reconfigurado em um reconto. Essa elaboração, que por vezes omite e/ou amplia o que foi vivido, “é a

matéria do cinema do Coutinho”, afirma Salles, em entrevista para o Canal do Itaú Cultural⁴⁷ (2019).

De certa forma, estar diante dos jovens, além dos professores, era me preocupar menos com fundamentos do cinema, e mais com a narração de suas vivências. “A verdade do enunciado, na hora do enunciamento” (Itaú Cultural, 2019), outra frase de Salles, durante o seu depoimento sobre o cinema de Coutinho, me serve como norteador, deixar com que cada um conte à sua maneira, pois certamente aquele recorte corresponde a uma verdade própria.

Em *As Últimas Conversas*, vale destacar que o documentário foi filmado durante novembro de 2013 e a morte de Coutinho ocorreu em fevereiro de 2014. Deste modo, a montadora Jordana Berg relata que o filme estava em fase inicial de edição. Berg relembra um desejo de Coutinho, em caso de sua morte durante alguma filmagem, manter o filme inacabado. Essa ideia foi abandonada ao longo de sua carreira, solicitando a Berg que ela finalizasse o filme que ele estivesse realizando. A montadora entende que seguir com a montagem do documentário era um compromisso com os fãs do cineasta. O desafio de reproduzir a mente do mestre foi descartado, o fundamental na edição foi trazer o processo que o Coutinho vivia nos filmes. O material foi olhado a partir da relação dele com os personagens.

Algo interessante deste percurso, foi destacar como Coutinho se incomodava com a ideia de entrevistar jovens. Conforme é mostrado no filme, sua matéria-prima era a memória, e conforme entendia, os adolescentes estão mais preocupados com o presente. Curioso, que a motivação para o afastamento dos jovens pelo olhar do cineasta, é justamente o que me aproxima desta faixa etária. Considero legítimas todas as angústias juvenis, realmente não as vejo como bobagem. Neste momento da vida, o que o jovem sente e vive, é de grande importância para a sua existência. Por outro lado, esse “olhar no olho”, tão importante para o cinema que acreditava, carrego como valor de vida. Claro, que o resultado de *As Últimas Conversas* ficou belo e potente, pois engrenou em algum momento o interesse pelas histórias dos jovens, o fundamental, foi não se amparar em artificialidade para construir essa relação.

Outra referência importante para esses diálogos está em outro documentário marcante para mim, *Pro dia nascer feliz* (2005), de João Jardim. Neste caso, a lente se amplia, para as narrativas de jovens de classe social e estados brasileiros distintos, revelando suas perspectivas para diversos assuntos e pontuando o abismo social brasileiro.

⁴⁷ Para assistir a entrevista com João Moreira Salles: https://www.youtube.com/watch?v=Z0N_RxYyDic. Acesso em 05 jan. 2024.

Em alguns momentos do filme, nos deparamos com a crueza de rotas de vidas que vão ao encontro da pobreza, falta de oportunidade e violência. Logo, no início do documentário, a narração do poema *Ausência*, de Vinícius de Moraes, mescla-se com as imagens de Manari, e sua legenda, como uma das cidades mais pobres do Brasil. O que se acompanha é a discussão sobre o apertado orçamento da Escola Estadual Cel. Souza Neto. Vê-se em outras sequências que o desejo de frequentar a escola está muito ligado a um olhar pessoal. Não que se tenha que descartar a individualidade, muito pelo contrário, mas é certo de que é frágil se amparar somente nisso, na vontade pessoal para se construir um ambiente de educação.

O documentário percorre os desafios da educação dos jovens comumente invisibilizados pelas políticas públicas. Mostram-se momentos cruciais como a pressão das provas finais em um colégio de elite, a escolha do vestibular, o conselho de classe acompanhado da precarização do ensino da escola pública. Além disso, é de faltar o ar o depoimento sem qualquer arrependimento da jovem que assassinou uma colega de escola. Nas lacunas do poder público, sentimos um ciclo tão importante quanto à adolescência deixada de lado. O final, com um plano próximo nos rostos dos jovens encarando a câmera, como quem olha para o espectador, fecha-se o ciclo do filme com uma versão inspirada na *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, falando da mesma pobre Manari, abordada no início do documentário.

Nos versos, a mistura de sentimentos despertados pelo lugar, da desesperança ao desejo de se estar na terra onde nasceu. Nos créditos que seguem, a descrição do destino de alguns dos jovens entrevistados para o filme.

Retomo, para como conduzir a montagem de imagens captadas por mim em enquadramentos semelhantes, mas diversos em suas temáticas. Não há truques, nem a interferência de grandes recursos da tecnologia digital. O principal anseio era dar conta do calendário apertado, autorizações de uso de imagem, e não interferir muito nas aulas usadas para a gravação. Contudo, na análise do material bruto, entendi que era preciso ir ao risco, em outra aproximação com Coutinho, deixar-me levar pela perspectiva do fracasso.

A perspectiva do fracasso se transforma então num dado essencial da prática do documentarista. O filme pode simplesmente não dar certo, os dispositivos postos em prática podem falhar, os personagens podem falar mal. O cinema de Coutinho é infinitamente maleável e está sob o constante risco de desmanchar (Lins, 2004, p. 5).

Tentei escapar da generalização, embora trate de tema coletivo, entendo que o maior desafio na composição das imagens, é de preservar a identidade de cada sujeito apresentado. Também entendi que era preciso permitir a liberdade de fala das pessoas envolvidas, aberta ao mundo, sendo este imponderável e muitas vezes controverso. Por isso, o tal olhar para o fracasso fica à espreita, pois não há nada pronto para ser filmado, mas existe a vontade de aceitar o que já existe (Lins, 2004).

Além das referências audiovisuais citadas, ousou dizer que me inspirei no trabalho da jornalista e escritora Daniela Arbex em buscar nas memórias o esforço da criação, em conexão construída e reconstruída nos detalhes.

Arbex escreveu sobre temas como o incêndio da boate Kiss, a tragédia de Brumadinho, e o mais recente, o livro *Longe do Ninho*, sobre o terrível incêndio no Ninho do Urubu, no Rio de Janeiro, que vitimizou dez jovens promissores talentos do futebol.

Eram adolescentes entre 14 e 16 anos, que lutavam por um sonho tão comum no Brasil, ser ídolo do esporte mais popular do país. A jornalista resgata o que aconteceu naquela madrugada, as mensagens que antecederam o fato e a luta pela vida. Tem também um olhar sensível para tentar dimensionar o impacto na vida das famílias atingidas e dos sobreviventes.

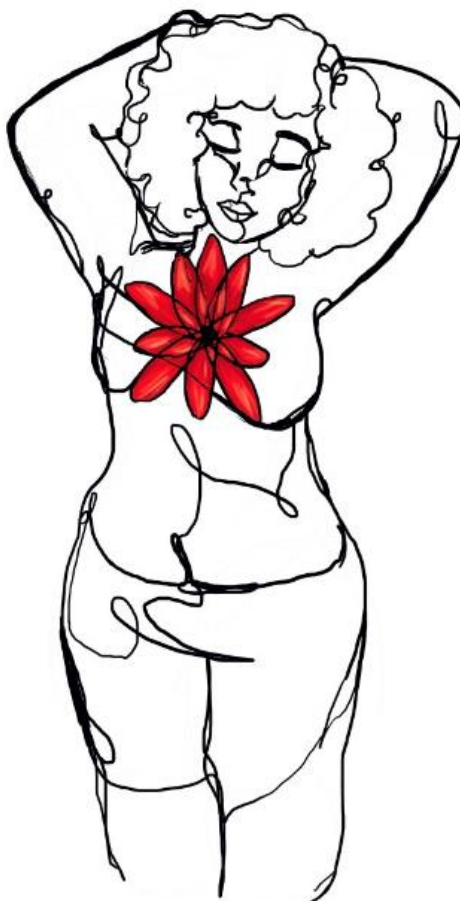
No prefácio de *Longe do Ninho*, Tino Ms, jornalista esportivo, descreve o trabalho como um roteiro de tirar o fôlego, mergulhando na saudade sentida por aqueles que ficaram. Tenho a ideia de enviar uma mensagem no direct do Instagram de Arbex, perguntando sobre o que a inspira a escrever e como se dá o processo de entrevistas. Para minha alegria e surpresa recebo como resposta: "Então, é...o que me inspira a escrever é exatamente o compromisso que o jornalismo tem de construir a memória coletiva do país. Agora, o processo de entrevista, esse seria mais demorado pra eu te explicar. Posso te dizer que é um processo de escuta qualificada e que procura ser sensível ao trauma do outro, né, e procura demonstrar para o outro que eu tenho o interesse real na história dele. É mais ou menos por aí"⁴⁸.

O que cada pessoa carrega consigo sempre me fascinou, ou conforme disse a artista performática Eleonora Fabião, durante uma entrevista para TV Brasil “a vida das pessoas é muito impressionante”. Fabião também pode ser elencada como referência. Em sua performance *Converso sobre qualquer assunto* (2008), escolhe o espaço público, o centro do Rio de Janeiro, e pessoas desconhecidas para estabelecer uma relação aberta ao acaso da conversa.

⁴⁸ Informação fornecida por Arbex em mensagem privada enviada via Instagram, em 2024.

Assim, iniciam-se esses biografemas, incluindo o formato audiovisual, na qual a narrativa contempla diferentes tempos, todos permeados em “[...] retirar excessos, “fazer buracos”, introduzir vazios no material filmado, respeitando, de uma certa forma, características do que foi captado pela câmera” (Lins, 2004, p. 10).

4.7 DE CAMILA PARA AS BÉAS



Fonte: Obra de estudante S.A.R. Acervo pessoal (2025)

Legenda: ilustração de S.A.R representando minha identidade em conexão ao conto de Conceição Evaristo

Por que Macabéa/Béa me motiva tanto? Por que depois de tantos anos, essa mulher continua em meu radar quando penso uma referência de minha adolescência e até mesmo da construção da identidade como docente? Ainda tenho nessa caminhada a descoberta da Béa, pensada por Conceição Evaristo, em referência à personagem escrita por Clarice Lispector. Penso no Mulungu, árvore encontrada em biomas como o cerrado e a caatinga, perdendo as suas folhas em determinada época do ano. Mais tarde, ressurgue, sendo capaz de

inclusive florescer no inverno, em um movimento contrário de outras árvores, desfolhadas no mesmo período.

As folhas de mulungu são usadas como chás com funções calmantes e sedativas. Pode ser a cura. Mas há que se ter cuidado, pois como em tudo na vida, o excesso pode ser prejudicial.

A Béa é a confirmação de ter sido tomada pela escrita de Conceição Evaristo, de modo que sua *escrevivência*⁴⁹ me acompanhou em diferentes situações da docência e agora, em outubro de 2025, celebro, como se Evaristo fosse alguém da minha convivência diária, o enredo da escola de samba Império Serrano (RJ) para o carnaval de 2026: *Ponciá Evaristo, Flor de Mulungu*.

A primeira vez que a vi, foi em uma situação de generosidade de uma amiga, Lara, que me convidou para um evento patrocinado pelo banco Itaú, em 2018, que contaria com a presença e fala de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa, a pessoa mais jovem a ser premiada com um Nobel da Paz. Na ocasião, Malala estava em visita ao Brasil, para discursar e apoiar o acesso de meninas à educação. Acabou por descobrir e se encantar pela força de ativistas locais.

Ao final do evento, todos correram para tentar um registro com Malala, ainda que essa atitude tivesse sido proibida previamente, por questões de segurança da jovem. Em algum lugar do auditório, Evaristo também participava do encontro e, com toda a sua gentileza, permitiu um registro fotográfico comigo e com Lara.

⁴⁹ Conceito que abarca “escrever”, “viver” e “se ver”. Tal concepção deriva de uma epistemologia negra, centrada especialmente, nas experiências das mulheres, reivindicando memórias, identidades e memórias, comumente invisibilizadas.

Fotografia 7 - Lara, Conceição Evaristo e Camila



Fonte: registro pessoal de Lara (Julho/2018)

Anos mais tarde, a escritora, apareceria como referência em minha aula de Metodologia de Pesquisa por meio de um vídeo, parte integrante do material divulgado pelo Itaú Cultural (2017) para a exposição *Ocupação Conceição Evaristo*. Com o nome de *O ponto de partida da escrita*⁵⁰, segue com um comovente depoimento acerca de seu processo de escrita. Em determinado ponto do vídeo, lança a frase amparada em outra mulher, Fernanda Felisberto, que diz aproximadamente o seguinte: *a sua cabeça pensa a partir do lugar onde estão fincados os seus pés*. Propus que os estudantes pensassem e escrevessem sobre em qual lugar estariam fincadas as suas raízes e interesses. Nem preciso dizer que a escrita e partilha, foram envoltas em sinceridade e choro, inspirando para alguns, escritas acadêmicas posteriores, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2024, lecionando em um curso de Pedagogia, inauguraria as aulas de Metodologia de Língua Portuguesa, com o conto *Olhos d'Água* que também dá nome ao livro da autora. Não houve estudante que não se emocionasse com o texto da mulher que se depara com suas memórias ao se questionar sobre a cor dos olhos de sua mãe. Evidente, que essa foi a forma poética que Evaristo encontrou para falar de desigualdade social, ancestralidade e mulheres negras.

⁵⁰ Para acessar o vídeo completo: <<https://www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7rno&t=8s>>. Acesso em: 20 out.2025.

Lembrei de minha infância e adolescência, quando Evaristo diz: “Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía” (Evaristo, 2016, p. 12). Minha mãe era mestra em criar distrações nas situações difíceis. Inventava refeições com um único alimento, passeios sem muito recurso financeiro e tudo mais que pudesse nos transportar para uma vida mais feliz. Realmente, não pude apreciar nesse tempo, a cor de seus olhos, sempre voltados para atender nossas necessidades.

Evaristo aciona emoções escondidas pelas camadas da pobreza, descaso e racismo. Testemunhei as lágrimas de mulheres e futuras professoras, que inevitavelmente trouxeram à tona suas vidas e agruras, muitas buscando na formação acadêmica alguma ascensão social.

Evoco então, da agremiação do Império Serrano, o samba *É escrita sem censura*, parceria de Hamilton Fofão, Dudu Senna, Leandro Maninho, Cláudio Russo, Lico Monteiro, Jorginho da Flor, Silvio Romal e M Aurélio. Reforço, dessa forma, o que diz a letra que embalará as narrativas de Evaristo: “Casa de preto também é Academia”.

4.7.1 O resultado audiovisual

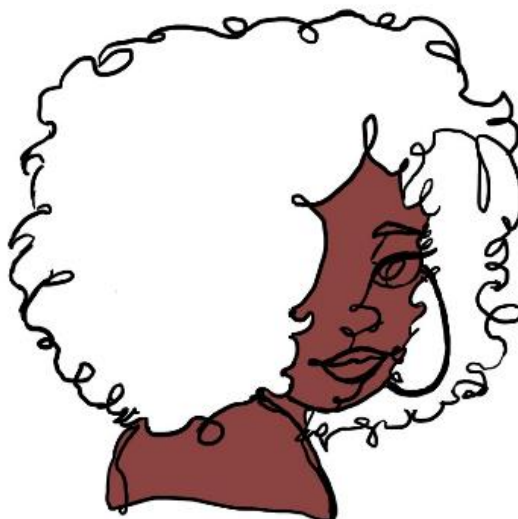
As imagens escolhidas para compor esse biografema se formam como recortes da memória. Com aquilo que pulsa nas lembranças, escolho falar com as Béas espalhadas por todos os cantos, por meio do resgate de lugares, como o povoado do Lago, município de Casa Nova (BA), terra de meu pai, e a força das mulheres negras, representadas por Conceição Evaristo, minha mãe e Estamira. Existe ainda o laço do amor materno e da parceria de vida. Estamira, conheci em um dia de descanso do trabalho *zapeando* canais de televisão. Deparei-me com o documentário *Estamira*, lançado no início dos anos 2000. Narrando a história da mulher que filosofa em meio a sua vida e saúde mental debilitadas, Estamira tem sua vida misturada a presença em um aterro sanitário localizado no Rio de Janeiro, transcendendo o registro biográfico. Estamira também é Béa, na sobrevivência e na exclusão. Sua lucidez ecoou tão forte em mim, que escolho suas palavras para encerrar o registro audiovisual desse biografema. É ali, na região central de São Paulo que declamo para jovens estudantes as palavras da mulher que denunciou “*o esperto ao contrário*”.

Biografema *De Camila para Béas*: < <https://youtu.be/rE56ouBYJ0M> >⁵¹.

⁵¹Para uma melhor experiência com o áudio dos biografemas, ative nas configurações dos vídeos as legendas em Português. Além disso, por uma divergência nas autorizações de uso de imagem, estudantes e docentes tiveram as suas imagens preservadas em acordo com o ECA Digital e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

4.8 FORTALECENDO AS LUTAS

Desenho 2 - Luta antirracista



Fonte: Obra de estudante S.A.R. Acervo pessoal (2025)
Legenda: Ilustração de S.A.R para fortalecer a luta antirracista

Lembro de 2016, quando inspirada na estudante I. decido, fazer a transição capilar, permitindo que meu cabelo pudesse “respirar”, sem a adição de produtos que deixavam os fios alisados. Foi quase um ano, até ter coragem de fazer um corte conhecido como Big Chop, deixando apenas a parte cacheada crescer de forma livre.

A atitude remexeu em algumas questões que o alisamento embotava. A começar pela passabilidade como pessoa branca, até resgatar na memória o fato de ter rasgado todas as fotos da adolescência, período no qual não tínhamos em casa dinheiro para fazer tratamentos capilares.

A primeira química no cabelo foi aos 4 anos, custeada por uma tia preocupada com o volume dos cachos. Fui uma criança da década de 1990, época, que eu costumo dizer que ou o cabelo era liso e aceito ou tinha que estar amarrado, pois para a maioria das pessoas, era preciso “domá-lo”. A experiência de alisar perdurou até o começo dos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente, a 2ª série, quando a minha mãe decidiu cortá-lo bem curtinho. Detestei cada momento posterior ao corte, principalmente, com a chegada da adolescência. As mudanças hormonais, vieram acompanhadas de cachos mais fechados e uma rejeição a minha própria imagem. Também tinha os xingamentos: bruxa e Valderrama (ex-jogador de futebol colombiano) eram apenas alguns deles.

Quando comecei a trabalhar no Unibanco, uma das minhas primeiras decisões financeiras, foi investir na escova progressiva, muito popular na época. Com ela, veio a ideia de autoestima. Foram anos, até ter um corte químico, e perder parte da franja. Já lecionando, a I., estudante do 9º ano que tinha feito o BC e me fazia lembrar a atriz queniana-mexicana, Lupita Nyong'o, foi inspiradora. A força daquela adolescente, tornou inevitável decidir por voltar a ter o cabelo natural.

Considero esse período, de 2016 a 2019, decisivo para assumir definitivamente uma arte-educação antirracista como norteadora da teoria e da prática pedagógica. Determino 2019, pois fui orientadora do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), proposta aplicada pelas escolas do município de São Paulo, e cuja descrição, contemplada pelo site da SME, acessado em outubro de 2025, define como “temas podem se referir a problemas sociais ou comunitários, notadamente, os observados nos respectivos territórios onde moram e/ou estudam”. Construído durante o ciclo autoral (7º ao 9º ano), pude acompanhar a trajetória de onze estudantes que decidiram investigar a *apropriação cultural*⁵² e a sua ressonância para o debate acerca do racismo dentro da escola.

A orientação desse trabalho me emocionou em vários níveis. Presenciamos uma professora chorar ao relembrar os ataques racistas vividos em sala de aula. Sentimos o professor de Matemática, desviar o olhar, como quem procurava aprovação, ao dizer que era um dos poucos negros na faculdade, mas que esse era um assunto que não trazia para o diálogo com frequência. Acompanhei o despertar para a identidade racial, de meninos e meninas, orientandos do TCA, e por que não, o entendimento pessoal para o meu pertencimento racial.

Em um salto no tempo, quando em 2023, encontro os jovens participantes desta tese, entendo que o caminho percorrido não foi por acaso. O compromisso com uma abordagem antirracista nas escolhas dos conteúdos de aula, repercutiu nas conversas transcritas aqui. Não houve como não me incomodar com a dissonância entre o dito pelos jovens, em comparação a maneira como a temática é abordada em sala de aula. Na experiência com o curta-metragem, no itinerário de Arte e Mídia, uma pequena faísca apareceu, configurando-se como pílulas de desabafo para uns e de constatação para outros, de como o racismo age de forma silenciosa, embora faça o mesmo estrago de quando é jogado na cara da sociedade.

⁵² O conceito de Apropriação Cultural se refere a adoção de elementos de uma cultura por sujeitos que não pertencem a mesma. Pode ser representado no uso de acessórios, roupas ou na exploração de símbolos religiosos.

Lendo *Querido estudante negro* (2023), livro de Bárbara Carine Soares Pinheiro, quando a autora traz no capítulo *Negra, eu?* o conceito de quilombo, penso nele como uma organização que precisa de uma revisão urgente quando se trata de sua abordagem na escola. Em concordância com a estudante apresentada no livro, aprendi que o quilombo foi lugar do passado, espaço de negros escravizados que fugiam da violência, mas que deixavam seu grupo pelo caminho para salvar-se sozinho. Não lembro de terem passado por mim, noções quilombistas se fazendo presentes na atualidade, e nem como conceito de espaço de pertencimento e crescimento coletivo. Imagine como seria diferente se ensinássemos nossos jovens negros sobre agirem em comunidade, se olharem como possibilidade de uns ajudarem aos outros de maneira prática.

Nos anos de prefeitura, presenciei alguns estudantes sem conseguirem ir à escola ou chegando muito atrasados por não terem dinheiro do transporte público. Em uma época que antecedeu o transporte gratuito para quem frequenta a escola, cheguei a pagar para mais de um estudante, o boleto de liberação de créditos do bilhete único, para outros, fazia a recarga mensal para que pudessem pagar a metade do valor na condução. Já fui muito criticada por me “intrometer” em aspectos pessoais da vida dos jovens. Sinceramente, nunca me importei. Pinheiro coloca muito bem em seu texto, quando afirma por meio da estudante representada no livro, a ideia de que precisamos cuidar uns dos outros. De certo, que esse cuidado deve ser visto como políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes na escola. Seria impossível ajudar a todos que precisam. Mas passa por mim fortemente a concepção de um mundo no qual eu olho para os meus irmãos e irmãs na ancestralidade, e lembrando dos versos de *Principia*, de Emicida, “tudo que nós tem é nós”.

Trazendo para 2025, me lembrei de uma conversa que tive em uma roda de amigos, na festa de aniversário do meu *filho do coração*, o Josemir. Abro um espaço aqui, porque o Josemir foi meu estudante nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Em uma manhã de 2017, fomos Edgar e eu, assistir o jogo de futebol em um campinho perto de casa. Lá estava Josemir. Em uma breve conversa, Edgar achou que o garoto tinha um grande potencial, e assim passamos a acompanhar sua jornada escolar, até o momento atual, no qual se encaminha para finalizar a graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Nessa narrativa, sobre a vida de Josemir abrem-se alguns caminhos. A importância das pessoas brancas, no caso aqui, Edgar, serem aliadas no combate ao racismo, e como nem a formação acadêmica, afastou o Josemir do racismo no cotidiano de sua vida. Pois bem, Josemir narrava nesse grupo que estávamos, como ele sente de longe quando vai tomar um enquadro da polícia, ainda que esteja bem-vestido ou aparentando ser um estudante, agora na faculdade.

Lembrei desse episódio, para trazer novamente o quilombo para esse texto. Imagina nossos jovens, entendendo que devem se agrupar de maneira organizada para reivindicar por melhores condições de educação? Certamente, essa luta traria reverberações para questões étnico-raciais, tanto para um debate racial honesto, com os jovens reconhecendo e combatendo em parceria com a equipe escolar, as facetas cruéis do racismo, que se fazem presente também no ambiente da educação, quanto para o despertar social e político de se verem projetados do tamanho daquilo que sonham muitas vezes de forma solitária.

Quanto ao fazer pedagógico, estou em concordância com Linconly Pereira: é preciso posicionar Exu na porteira das escolas, em uma contação que podemos chamar de plano de aula ou revisão curricular. Exu como orixá da comunicação, entende “todas as línguas, utiliza todas as estratégias necessárias para atingir os seus objetivos, aplica de forma fluída todas as estratégias possíveis” (Pereira, 2022, p. 129). Assim, o professor se utiliza de artimanhas para romper a colonialidade e projetar uma vida de encantamentos. Portanto, é preciso disposição para adentrar os documentos oficiais e uma vez que ainda serão os norteadores escolares, que seja na presença de referenciais didáticos-metodológicos desobedientes da educação para a meritocracia e progresso vendidos como necessários para a vida dos jovens.

4.8.1 O resultado audiovisual

A presença feminina compõe esse biografema. São nas vozes das meninas que dialogamos passado e futuro. Elas apontam a urgência do debate sobre uma educação antirracista ser presente na educação básica, de modo que não seja uma surpresa termos a presença de pessoas negras em todas as áreas do conhecimento, sendo reconhecidas em todas as propostas de aulas, Itinerários, Eletivas, ou o nome que se der para o encontro entre estudante e professor.

Biografema *Fortalecendo as lutas*: < <https://youtu.be/M6KARoenNSQ> >.

4.9 QUEM DEFENDE O JOVEM QUEER?⁵³

Desenho 3 - Militância LGBT na adolescência



Fonte: obra de estudante S.A.R. Acervo pessoal (2025)

Legenda: ilustração de S.A.R representando a importância da militância LGBT na adolescência

As primeiras lembranças de ter presenciado atitudes homofóbicas, foi ainda criança, estudando nos anos iniciais do ensino fundamental e na rua onde minha mãe reside. Um amigo querido, o V., sofria perseguições constantes por ser considerado homossexual, a ponto dos colegas de classe se recusarem a sentar na mesma cadeira que ele tivesse usado anteriormente. Também tinha o D., garoto sensível, que confeccionava fantasias com materiais reaproveitados e era hostilizado pelos outros garotos da rua, com frases de ódio que ecoavam sempre: “D. bicha”. Remoía tais situações, mas me sentia impotente para agir.

Como docente, tentei criar um ambiente de proteção para essas corpos, muito expostas ao constrangimento e violências diversas. Impossível esquecer L., criança que

⁵³ Título inspirado no texto de Paul Preciado intitulado *Quem defende a criança queer?*, publicado no livro *Um Apartamento em Urano*, referência bibliográfica desta tese.

costumava atirar cadeiras e agredir colegas, em resposta a um pai opressor que proibiu a professora de deixá-lo pintar o desenho das princesas. Sou grata nesse percurso por ter conhecido dois jovens em especial: T. e C., ambos agora adultos, inclusive com T. formando-se em 2025, em curso de graduação na USP (Universidade de São Paulo). Me lembro de T. chorando em um intervalo da escola por ter sido agredido por colegas para “deixar de ser viado” e C., por protegê-lo, com sua doçura mesclada a força física

Evidente, que anos mais tarde, lecionar no IA me oportunizou estar perto de estudantes LGBTQIA+, acolher cada narrativa, bem como o seu vocabulário permeado de pertencimento. São tantos estudantes, que seria impossível nomear somente uma pessoa. Gratidão, querides!

Chego em 2025 com essa cartografia de imagens, palavras e traumas que essas crianças e jovens, certamente carregaram, para dessa forma, pensar existências como a de Max, V.L.O e S.A.R. Deixo repercutir em mim todos os encontros e o forte abraço que recebi de V.L.O e S.A.R quando apresentaram os seus respectivos textos na ação chamada de *Corpo Manifesto*. Me contagio pela possibilidade destas existências despontarem como corpos *demasiadamente reais*⁵⁴, sem esconder-se ou pedir baixinho para ser chamado por seu nome social. Lembro agora de uma querida aluna, na graduação, usando a música da cantora Liniker, intitulada *Psiu*, em seu trabalho da disciplina de Metodologia de Pesquisa: “pra quem não sabia contar gotas, cê aprendeu a nadar...”

O que não é a sala de aula, senão um condensado de experiências, com o professor sendo a figura que pode dialogar com uma pedagogia que retira o véu do discurso normatizador e colonizado? Quem nunca parou um conteúdo, para dar conta de um currículo à margem das exigências governamentais? Sim, currículo, porque considero o que acontece nas conversas que atropelam a projeção dos *slides*, mais potencializadoras de aprendizagens e comoção do que o que está posto no Centro de Mídias como material para o professor.

Se o Currículo Paulista não menciona as dissidências que torna o dia de trabalho docente algo nada corriqueiro, os jovens nos inundam com suas inquietações, indagações e comportamentos, abrindo lacunas para um desconforto necessário que mexe com a ordem do planejamento prévio. Era sempre uma música, um filme, uma notícia. Por vezes, tentava encarnar a professora conteudista, o corpo exausto pedia um dia mais comum. Mas na minha prática pedagógica ou sentada na cadeira observando a movimentação de estudantes e

⁵⁴ Termo retirado do artigo *Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais*, escrito por Alessandro Rodrigues, Caio Prado e Steferson Zanoni Roseiro, publicado no livro *Crianças em Dissidências: narrativas desobedientes da infância*.

professores, algo sempre sussurrava para descumprir a regra da sequência, lição, correção, trabalho e prova.

Os estudantes resistem às investidas de enquadramento de seus comportamentos, da pasteurização dos discursos que lidam com pessoas diversas de maneira homogeneizada. Estamos (professores) na linha de frente de um sistema que nega pessoas reais, com questões “incômodas”, para um mundo que prega adequação.

Ainda, temos a nossa sala de aula, com situações que fogem ao controle quase o tempo todo, tensionando romper o lugar centralizado do mestre, para situações de partilha de um conhecimento orgânico, vivo com as corpas que desviam e não cabem em textos normativos. Viva a tudo o que na educação escapa, movendo-se de forma imprevisível como a vida.

4.9.1 O resultado audiovisual

As escolhas desse biografema, retomam as minhas trocas com o S.A.R sobre as ilustrações criadas por ele para essa tese. Fiz o convite ao jovem, sem ter muita noção do que realmente queria como resultado, a única certeza era de que as imagens tinham que ser criadas por alguém que estivesse profundamente ligado a essa escrita. A experiência com o jovem se construiu na sutileza, respeitando os seus limites. Nossa conversa de 1/05/2025, foi o disparador, comigo dizendo algo como “pensei em linhas orgânicas, formando os corpos. Estou mandando também a flor de Mulungu (imagem), que dá nome ao livro que eu uso de referência na tese”.

Assim, se seguiram muitas outras mensagens, sempre surpreendida com a sensibilidade de S.A.R para traduzir de forma autoral, os temas abordados no texto. Foi assim que a flor de Mulungu brota de mim e dos professores que dialogam comigo. Dessa maneira, o Mulungu, também representa a essência de S.A.R, aquele que floresce, ainda que em tempos áridos.

Evidente que caminhamos no coletivo, somaram-se à S.A.R, outras imagens, áudios e presenças. Todes, para mim, igualmente importantes. Os recortes em vídeo e som, que unidos tomam forma audiovisual, é também sopro de vida e resistência. Não dá para pensar apenas na perspectiva de uma vida em risco. É preciso ofertar futuro.

Biografema *Quem defende o jovem queer?*: < <https://youtu.be/64mVCmfcD5A> >.

4.10 AOS QUERIDOS DOCENTES

Desenho 4 - Flor de mulungu



Fonte: Obra de estudante S.A.R. Acervo pessoal (2025)
 Legenda: ilustração de S.A.R para os docentes Z, C. e M, em conexão a “flor de mulungu” presente no conto de Conceição Evaristo

A docência nasceu à margem dos sonhos. Confesso que considerava ser professora como algo menor. Lembro de acompanhar a minha irmã, ainda uma criança, buscando outras crianças na comunidade próxima que passei da infância até parte da vida adulta, e em uma lousa no fundo do quintal, brincava de ensinar a ler e a escrever, além de ofertar algum alimento para o grupo atento aos seus ensinamentos. Achava bonito, mas me sentia longe do encantamento que a envolvia.

Por outro lado, em algum lugar de mim, habitava a vontade de estar junto com as pessoas. No período escolar, tinha facilidade de decorar informações e me apresentar em público em trabalhos no formato de seminários. Ficava muito orgulhosa em projetar a minha voz para professores e colegas, e ser, enfim, escutada de alguma maneira. Obviamente, ser professor não se define em decorar informações e transmiti-las. Ali, tinha algum elemento de satisfação entre a Camila que falava assuntos decorados nas apresentações escolares e, mais tarde, a Camila satisfeita em ter atenção dos estudantes na sala de aula.

Cresci, e essa voz ficou bastante perdida, em meio a necessidade de sobrevivência. Tinha inveja de quem gostava de seu trabalho e encontrava alegria em seu ofício. No voluntariado, senti ficar insuportável não exercer algo que fizesse sentido na vida. Entre tantas experiências vivenciadas no período da graduação em Artes Visuais, pude me aquietar mentalmente, e entender que a sala de aula, ocupava as brechas das incertezas que envolviam as decisões profissionais.

Neste sentido, li algo que conversou comigo, publicado no livro de Philippe Meirieu (2006), *Carta a um jovem professor*. A leitura se referia ao título de uma seção do livro: *Não temos que escolher entre o amor aos alunos e o amor aos saberes*. Me senti contemplada. Logo na abertura do texto está escrito: “Você então decidiu ensinar” (Meirieu, 2006, p. 17). Essa decisão não me afastou em nada da alegria que sentia quando apresentava os trabalhos escolares. Na verdade, ampliou a conexão. Passei a encarar cada sala de aula de maneira que “todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária” (Meirieu, 2006, p. 20).

Em outra carta, essa escrita por Paulo Freire (1997), no livro *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*, e acompanhada do título *Ensinar – aprender a Leitura do mundo – leitura da palavra*, Freire trata o aprendizado do ensinante um exercício de humildade. Na medida em que “[...] humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer” (Freire, 1997, p. 19).

Nas cartas mencionadas, encontro meios de legitimar aquilo que acredito, quanto à manutenção da disposição de encarar o trabalho docente, em sua complexidade e com competência para fazê-lo (Freire, 1997). Não há, conforme Freire afirma, uma prescrição a ser seguida rigorosamente. Contudo, não podemos perder de vista que existe sempre algo a acrescentar na dinâmica educativa, aqui pensada pelo educador, por meio de ações como, estudar, ler, observar e reconhecer.

Diante de tais ações, implica que o “sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (Freire, 1997, p. 23). Quem se alegra da tarefa de ensinar, pode tornar os processos escolares um trabalho de entrega, de intimidade entre ler, escrever e pensar (Freire, 1997).

Aos queridos docentes, os que conheci na minha trajetória discente e aqueles que partilhei o percurso nos lugares que trabalhei e pesquisei, desejo nos movermos no mundo com olhar da novidade e encanto.

4.10.1 O resultado audiovisual

O enquadramento foi simples. Um plano próximo e uma câmera ligada deixando dois homens falarem de suas aflições e alegrias na educação. Mais tarde, falei com C. por meio de um áudio captado rapidamente na sala dos professores. Em comum, três professores negros atuando na rede estadual de São Paulo. Nos anos que estive na rede estadual e rede municipal, vi poucas referências para crianças e jovens negros em sala de

aula.

J.M, M e C., que junto a essas vozes se unam muitas outras ocupando lugares imaginados por eles, elas e elus.

Biografema *Aos queridos docentes*: < <https://youtu.be/hnn5PrngdqQ> >.

4.10 O QUE PODE UM SONHO?

Desenho 5 - Sonhos



Fonte: Obra de estudante S.A.R. Acervo pessoal (2025)
 Legenda: ilustração de S.A.R representando os sonhos

Sempre fui sonhadora. Lembro que conversava com as minhas bonecas e os meus primos riam disso. Era forma de abstrair da dura realidade de morar em uma casa com quase 15 pessoas. Sonhava uma vida impossível para o que se apresentava. Queria desde criança fazer faculdade, em um tempo, que principalmente meninas (e pobres), eram estimuladas a almejavam um bom casamento.

Agradeço a minha mãe, Edna, que quando questionada, dizia: “minhas filhas não namoram, elas estudam”. Mal sabe ela como essa frase me fortalecia. Agradeço a minha tia

Vera, que tinha uma estante com livros, o meu primeiro contato com a literatura. Foram dias e tardes, envolta com o universo fantástico de autores como Gabriel García Márquez e C.ina Maria de Jesus. Agradeço, ao meu pai, Gercino, sempre orgulhoso em dizer “minha filha está na universidade”. Essas vidas mencionadas foram marcadas pelas dificuldades da pobreza e da migração (meu pai). Ainda assim, não minaram os meus sonhos.

Nas conversas com os estudantes, o sonho paira como presente e distante ao mesmo tempo. É lugar do tangível, mas também do imponderável, pois existem muitas expectativas, que não se sabe ao certo se irão concretizar. A palavra sonho, aparece discretamente no Currículo Paulista, no sentido de mobilizar os estudantes para a melhor compreensão do que almejam, no estímulo das aspirações juvenis e no eixo que narra acerca do Empreendedorismo, presente no itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o sonho é evocado como elemento presente em um dos objetivos e atrelado ao projeto de vida dos jovens.

Sob o olhar de Krenak, um *sonho para adiar o fim do mundo*. Aqui, não se fala de um sonho individualizado, restringido ao momento do sono e de sua rápida dispersão ao acordar. O sonho para Krenak é uma instituição, algo que se relaciona com o cotidiano, com a intimidade e o afeto. O afeto aqui visto, não como ação partilhada apenas com sua família, mas como uma força mobilizadora, um caminhar em constelação. Assim, não se projeta fazer algo que, ao acordar, se escape aquilo que foi sonhado. Pode ser uma revelação, um acontecimento do trabalho ou uma decisão a ser tomada. O que tece o universo onírico permanece firme como propósito de vida.

Certa vez, em 2017, recebi na escola na qual trabalhava o professor e pesquisador Arthur Iraçu, mencionado no início da pesquisa. Naquele 4º bimestre, pesquisava com os estudantes do 8º ano acerca das tradições de alguns povos indígenas brasileiros, com destaque para o estudo de mestrado de Iraçu com povo A’uwe (Xavante), com quem conviveu em 2001, além das estadias nas aldeias Pimentel Barbosa e Wederã (2006) e na aldeia Etenhiritipá (2010), localizadas na Reserva das Mortes, no Mato Grosso.

Iraçu investigou as atividades onírico-musicais a’uwe e de quais formas se conectavam como construção de saberes, uma vez que, desde a infância, os homens da aldeia são orientados pelos mais velhos a pegarem cantos nos sonhos e partilharem no coletivo. Foi curioso ter como material de aula os sonhos dos estudantes que, semanalmente, registravam em seus cadernos essas imagens noturnas para, posteriormente, narrarem para os colegas. Ao avançarmos com esses registros, começamos a dar formas pictóricas às narrativas. Apareceram imagens recorrentes, medos, culpas, entre outras conexões com a vida social dos

adolescentes e os cenários sonhados. Quando finalmente, estivemos em conversa com Iraçu, pudemos sentir que sonhar pode ser uma ferramenta poderosa a compartilhar, tecendo momentos de conversa e de ressignificação de alguma dúvida, angústia ou confirmação que aparecia no formato de sonho.

Em termos de vida coletiva, percebi um ganho na relação com os estudantes. À cada pessoa contando o que fora sonhado, inclusive com os meus registros também sendo partilhados, pudemos nos vincular ainda mais, pois como Krenak aponta, não levamos nossos sonhos para a praça pública, mas partilhamos na intimidade, com aqueles que confiamos. E se a educação não for esse esforço de um vínculo de confiança, tornamos o conhecimento artificial, um engajamento voltado para a produtividade e uma nota a ser mensurada no final do bimestre.

Sejamos convocados à indispensável arte de sonhar juntos. Dialoguemos com João Cabral de Melo Neto (1920-1999): *um galo sozinho não tece uma manhã*⁵⁵.

4.11.1 O resultado audiovisual

Tenho muitas horas de material gravado com os jovens. Tornou-se fácil e difícil a tarefa de escolher quais trechos compor esse biografema. Tudo é importante. Todas as conversas partiram do encantamento e questionamento para as injustiças da vida. E o sonho. Esse sempre esteve ao nosso lado. Acredito em cada palavra dita pelos jovens em termos do que desejam. Sonho acordada para que os seus desejos se ecoem pelo espaço e transborde para além das palavras.

Biografema O que pode um sonho?: < <https://youtu.be/HpNZ-6gwgI4> >.

⁵⁵ Referência ao poema *Tecendo a Manhã*, publicado no livro *Educação pela pedra*, de 1966.

5 NA CIRCULARIDADE DOS SABERES OU PARA NÃO ESCREVER UM FIM

O desejo, em acordo com definição de dicionário na web, diz respeito à vontade, aspiração e o querer. Há também a relação com a ação de alcançar algo, e neste sentido, o doutorado representou um abrir caminhos, entre os primeiros disparadores, que sequer envolviam o estudo sobre o ensino médio e os lugares que percorri, incluindo, a leitura e análise do Currículo Paulista, o contato com os jovens, as conversas com os professores e o entendimento do espaço que a arte ocupa na dinâmica da educação estadual de São Paulo na atualidade. Nestas conversas e reflexões, o encontro com tudo que tornou o eu, a docente-pesquisadora que sou hoje (Josso, 2004).

5.1 O QUE DESEJAVA BUSCAR E O QUE ENCONTREI: O DOUTORAMENTO

O doutoramento significou rememorar minha passagem pela escola na adolescência e perceber que nesses mais de 25 anos a educação, na etapa do ensino médio, embora tenha reformulado seus documentos, não superou uma construção do que é ser jovem, ainda visto como alguém sem subjetividade, estimulado a ser ver sem percepções coletivas e sempre disposto a flexibilizar a fim de se inserir em trabalhos ora precarizados, ora competitivos.

A arte, minha formação e razão de interesse de estudo, se apresenta no ensino médio enquanto aula garantida na grade curricular, apenas na 1ª série. Nos dois anos seguintes, ao menos na escola que acompanhei, são diluídas as atividades artísticas em chamados itinerários formativos, unidades curriculares e eletivas. O que vi na prática, foi o descolamento com a formação inicial do professor que assume essa proposta de educação.

E o que esperava nesse percurso? Se eu disser nada, pode soar vazio de propósito, mas os pontos de partidas de minha vida acadêmica, comumente se relacionam a incorporar o acaso a alguma coisa ou outra que elenco na cabeça ou anoto em algum lugar. Na tese, estive firme a ideia de que os adolescentes seriam o principal indício para os apontamentos de mudanças curriculares que me empenho em fazer como parte desse estudo.

Observar os jovens de longe para chegar mais perto e finalmente rever o Currículo Paulista e seus ecos em sala de aula, impôs-me esvaziar de expectativas, apenas viver um encontro de cada vez, em uma costura de experiências faladas e vividas que oportunizaram

olhar para a revisão de um texto normativo, que penso deve ser proposto a partir da circularidade de saberes e feito por muitos olhares, inserindo os adolescentes nesse processo.

Na escuta, pincei as falas mais recorrentes, enfatizando a arte como garantia de representatividade e equidade de direitos. Com os jovens não há tema a ser evitado, longe disso, é no debate sincero que chegamos em alguma possibilidade de consenso.

O panorama apresentado a partir das entrevistas dá conta de que sim, são conscientes da legislação vigente, como o caso da Lei n. 10.639/2003, e se preocupam que conversas sobre ancestralidade, respeito aos povos originários e as pessoas LGBTQs circulem nas bordas da escola, mas não estejam na pauta diária do planejamento de aulas.

Encontrei no caminho o que posso chamar de tese, em outras palavras, a expansão de uma circularidade presente na vida dos povos de terreiro, agindo na manutenção da força vital que nutre a vida e as relações entre os seres. Todos nessa perspectiva são importantes, não apenas os que atingem as competências e habilidades dos conteúdos a serem trabalhados. O que testemunhei na gira foi cada pessoa exercendo sua tarefa com alegria e cuidado, porque cada atividade é fundamental para o todo. Chamá-íamos assim de currículo o que acontece no comum, naquilo que é partilhado nas funções diárias.

A descrição do que se espera ser realizado na arte do ensino médio paulista, teria o intercâmbio dos saberes locais do entorno escolar e aqueles produzidos em diversos lugares do mundo. Conhecer a prática de artistas estaria intimamente ligado às suas pesquisas de vidas (dos estudantes e dos artistas). No exercício da confluência “a palavra é sagrada e a oralidade é a forma de aprendizado com (os) mais velhos (as), os que têm mais axé, vivência e conhecimento” (Pereira, 2022, p. 131).

Em consequência disso, a arte educação se tornaria lugar da ginga, das encruzilhadas, no encontro de uma aprendizagem orgânica e que se constrói na potência de vidas que não param e nem querem ficar na inércia.

5.2 AS ANDANÇAS CONCOMITANTES À PESQUISA

Essa pesquisa se encaminhou enquanto diversas outras atividades aconteciam. Ter exonerado o cargo de professora de arte na rede municipal de São Paulo, me deixou um vácuo com relação a convivência diária com crianças e jovens, ao passo que, me abriu outros trajetos, permitindo trabalhar com aulas em cursos de graduação já mencionadas na tese (Licenciatura de Arte e Teatro, Bacharelado de Artes Cênicas e Pedagogia), além de formação de

professores de arte de Fernandópolis (SP), formação de professoras da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Jardim Panamericano (SP), escrita de material didático, palestras e oficinas em escolas, gravação de videoaulas, coorientação de TCC, mediação da 36ª Bienal de Arte de São Paulo e participação em banca de pesquisas de graduação.

Esse percurso, um *caminhar para si* (Josso, 2004), em quase quatro anos de estudo, colaboraram para deixar ainda mais fortalecido o meu afeto pela sala de aula, pelos adolescentes e pela escola pública. As andanças por tantos cenários, ao mesmo tempo que estava ao menos uma vez por semana na escola Clarice Seiko, me deixava atenta ao que acontece na educação básica de São Paulo, simultâneo com as articulações de outros espaços de aprendizagens e fruição.

Ao sair da rede municipal de ensino de São Paulo, havia em mim a sensação de ter desaprendido a estar na escola, um desgaste físico e emocional que não gerava, ao menos a meu ver, a interação que me comoveu e impulsionou por tantos anos. Era como se alguém tivesse me desligado da tomada. Era preciso recarregar.

Desde 2019 já vinha experimentando escrever materiais didáticos para algumas empresas educacionais. Era a possibilidade de um dinheiro extra e de curadoria de imagens, artistas e textos que viessem ao encontro das minhas convicções na educação. A exemplo disso, estava a diversidade de artistas de nacionalidades diferentes que escolhia para ilustrar capítulos destes materiais e um trabalho de busca intensa nos bancos de imagens gratuitos e pagos, nos quais tive uma certa dificuldade de encontrar representações de jovens negros em apreciação das linguagens da arte e até mesmo em situações de descontração (rindo ou aparentemente felizes) para compor a parte ilustrativa destas publicações didáticas. Quanto às representações LGBTs na arte, no meu caso, com evidência para as artes visuais, houve mais de uma vez a orientação de suprimir essa temática dos materiais, sob a justificativa de ser um tema *sensível*.

Em outra ponta, soube da possibilidade de estar no programa de pós-graduação do Instituto de Artes (Unesp), inicialmente atuando como docente no Bacharelado de Artes Cênicas. Iniciei o trabalho em setembro de 2022, e fiquei bastante tensa ao pensar em atingir as expectativas dos estudantes. Quase torci para que todos faltassem na primeira aula. Anteriormente a esse dia, li a proposta da disciplina de Metodologia de Pesquisa II, e sendo honesta, não conseguia compreender as demandas do plano de ensino. Mas, por fim, não havia mais como escapar. Éramos um grupo bem enxuto, 8 matriculados. Na primeira aula, provoquei com a pergunta: O que *pode uma pesquisa*? Nas minhas mudanças de casa, não encontrei os registros por escrito tão preciosos desse momento.

Na minha lembrança, na sala tinham quatro estudantes nesse primeiro encontro. Aos poucos, nesse dia, fui me soltando e conversamos de diversos assuntos, de afrofuturismo⁵⁶ a astrologia. Nas próximas aulas, percorreríamos por algumas modalidades de métodos de pesquisa, mixadas, com exercícios de escrita, filme, leitura de artigo e a bonita presença do meu amigo e companheiro de mestrado, André do Amaral propondo uma oficina de escrita criativa.

Vale mencionar que o filme escolhido pelo grupo, foi *Peixe Grande e Suas Histórias Maravilhosas* (2003), do cineasta Tim Burton. Por coincidência, eu havia assistido ao filme durante a graduação de Produção de Audiovisual e o enredo fantástico do repórter que se reaproxima de seu pai moribundo, buscando desvendar se as histórias paternas eram reais ou não, tocou a todos de maneira bastante sensível. A escolha aconteceu durante uma conversa sobre perspectivas de vida e motivações, com a estudante T. citando o filme e a relação de pai e filho como algo que a emocionava.

Para complementar a aula na qual assistimos o filme, encontrei um artigo de Andriely Souza dos Santos e Celso Francês Jr, com o título de *Uma leitura parcial do narrador do filme Peixe Grande e suas histórias maravilhosas, do diretor Tim Burton*, acionando o texto de Walter Benjamin, *O narrador: considerações de Nicolai Leskov* (1994).

A figura central de narrador no filme de Burton, o personagem Edward Bloom, interpretados por Ewan McGregor e Albert Finney, representa o tipo que Benjamin chamaria de um narrador *marinheiro comerciante*, aquele que relaciona as experiências dos lugares por onde passou, sem perder de vista o que existe de pessoal em cada experiência. Para Benjamin, é possível dimensionar mais um tipo de narrador, o *camponês sedentário*, aquele que fixa na tradição, na oralidade, no que foi vivido no contexto de sua realidade, suas perspectivas narrativas. Essa função do ato de narrar pode ser abordada, na minha visão, no papel do professor, no misto dos dois tipos destacados por Benjamin, ao contar sobre o mundo no espaço restrito da sala de aula. O propósito talvez seja atingir a naturalidade ao contar uma história, facilitando se fixar na memória do ouvinte o que se desejou contar (Benjamin, 1994).

Dali, se seguiram registros e conversas, ampliando significativamente o meu repertório, culminando na proposta final, na qual escolhiam como responder as perguntas de um projeto de pesquisa. Podia ser uma introdução, uma justificativa ou outra coisa. Por outra

⁵⁶ O afrofuturismo funciona como uma lente para evidenciar elementos da ancestralidade africana, ficção científica, entre outros elementos, construindo um futuro no qual pessoas negras questionam narrativas históricas que marginalizam, como a escravidão. É o povo preto apresentando suas potências, por meio de história e memória. Um exemplo popular na arte é o filme *Pantera Negra* (2018).

coisa, entende-se uma criação que se insere entre uma escrita criativa e poética e que atenda em alguma medida a uma ideia de pesquisa, de encontrar algum interesse de estudo. Entre os textos, destaco o prefácio/introdução escrita por uma estudante sobre o “lixo” que o artista acumula e como elementos perdidos e supostamente descartáveis, se vinculam a questões de luta e resistência na arte.

No ano seguinte, em 2023, estaria à frente da pesquisa e da metodologia, em outras duas ocasiões. Na Licenciatura de Arte e Teatro, no primeiro semestre, e no segundo semestre, novamente com o Bacharelado. Em 2024, no primeiro semestre, a metodologia com a Licenciatura mais uma vez, e no segundo semestre, a disciplina optativa *Processos Criativos e Pedagógicos na Educação Básica*. O que vivi nesse tempo, foi articulado com o período de pesquisa na escola, sendo importante o diálogo de algumas das propostas criadas entre mim e os estudantes da graduação.

Com a Licenciatura, em 2023, teci laços de amizade que perduram no presente. Caminho ao lado de estudantes que confiaram em mim a tarefa de coorientar o TCC e/ou participar da banca de apresentação da pesquisa. Foi um encontro tão potente, que dali surgiu a ideia de propor uma disciplina optativa no ano seguinte. Me sentia tão preenchida nas aulas, que era comum nem percebermos quando chegava ao fim de alguma atividade. Faltou tempo para tantas conversas. Esse grupo acompanhou o florescer desse estudo com ênfase no ensino médio, quando timidamente começava os primeiros passos rumo ao resultado que chego agora.

No Bacharelado, comecei uma nova ação: assistir cenas, peças, performances e apresentação de dança, conforme os estudantes produziam suas pesquisas pessoais e coletivas. Era um grupo um pouco mais fechado quanto à aproximação comigo, digo, na interação das propostas teóricas e práticas. Então, em uma tarde de domingo, resolvi dedicar uma citação para cada estudante, baseada na minha percepção da participação de cada um na aula. Entreguei, em uma segunda-feira de manhã, os recortes de papéis, funcionando como um elo entre seus interesses pessoais e os das proposições de aula.

Funcionou como material de aula, bem como, vínculo com o grupo. O que seguiu depois desse acontecimento, foram exercícios escritos criativos que, enfim, se aproximariam do trabalho de Janaína Leite na dissertação *Autoescrituras performativas: do diário à cena*.

*As teorias do autobiográfico como suporte para a reflexão sobre a cena contemporânea*⁵⁷(2014).

Conheci o trabalho de Janaína Leite a partir de uma abertura à escuta dos estudantes, assumindo o lugar de mestre ignorante (Rancière, 2002), no sentido de me dispor a fazer o caminho da aprendizagem em parceria com o grupo. Fui ler o trabalho de Leite e assistir a uma entrevista da atriz, diretora e dramaturga. Em linhas gerais, me aproprio da seção da dissertação de nome *Do diário a cena*, para propor o registro do interesse de pesquisa particular, articulado às definições destes diários, conforme segue:

Diário de narrativa: escrita das vivências e reflexões sobre um determinado tema.
 Diário de registro com imagem: uso de câmera fotográfica, celular ou vídeo, produzindo imagens sobre a experiência.
 Diário do acúmulo: constituição de um acervo de pesquisa com cartas, músicas, filmes e imagens.
 Diário do processo: “[...] pode lançar mão de todos os recursos já mencionados para acompanhar a evolução, os ires e vires, as referências, as reflexões suscitadas. As associações que promove, as hesitações, as intuições e *insights*, os fracassos, enfim, todo o movimento complexo do processo criativo” (Leite, 2014, p. 36)

Os resultados, em muito superaram qualquer ideia de processo investigativo linear ou enrijecido. Recebi, textos, áudios, vídeos e fotografias, um acervo poderoso do imaginar uma pesquisa, sem perder a criatividade envolvida no percurso de aprendizagem. É possível dizer que esse exercício foi a anunciação do método biografemático, e a composição de imagens e textos em tempos diversos, criando os biografemas apresentados na tese.

Com a turma de 2024, os planos de aula de Metodologia eram quase que construídos na medida que as aulas aconteciam. Assim, surgiu a oficina *Como te digo? Encontros de si na escrita e da escrita em si*, conduzida pela estudante, Luane Nigro. Na oficina, Luane se ampara no proposto por Gianni Rodari, no livro *Gramática da Fantasia* (1982), para oportunizar escritos criativos e poéticos, o que me ajudou a pensar na Parte 1 desta tese, em Macabéa/Béa e minhas memórias juvenis. No prefácio do livro de Rodari, temos a escritora Ruth Rocha descrevendo como o autor deseja privilegiar a criatividade como característica inerente de cada pessoa e não um dom concedido a alguns.

Os escritos desse dia culminaram na proposta final da disciplina. Baseada no capítulo 6, *O que aconteceria se*, os estudantes foram convocados a pensar na hipótese

⁵⁷ Segundo o resumo escrito na dissertação de Leite, a pesquisa “se interessa pelas formas de autorrepresentação e escrita autobiográfica tais quais elas vêm se apresentando em alguns exemplos significativos da cena teatral contemporânea. Seja dentro da vertente “documental”, seja adotando nomenclaturas mais amplas como “teatros do real”, proliferam as experiências em que os intérpretes em cena assumem a perspectiva autobiográfica”.

(pergunta), percebida a partir de um imaginário fantástico, um lugar possível de inundar-se de disparadores para uma conversa, que pode ser chamada de pesquisa.

É difícil selecionar um texto para contar, escolho o de Isabela Cardoso, sob o título *E se virássemos estrelas?* pois me emociona nesse exato momento, lembrar que Isa torna sua dor pela perda do pai, reflexão delicada, quando afirma que “Se no fim da vida virássemos estrelas a saudade seria menor, porque todo anoitecer seria um reencontro”. Me toca agora, ao lembrar que três meses depois, leria esse texto em aula, dessa vez, vivendo o luto por meu pai.

As devolutivas a esses trabalhos, eram pensadas individualmente, como biografemas, costurando a minha prática docente e a convivência com cada pessoa em sala de aula. Alguns estudantes se surpreenderam com o fato de que eu lembrava o nome de cada um deles. Penso ser uma tarefa muito mais difícil esquecer os nomes. Como vou ler, ver ou ouvir algo, desconectada da imagem de cada sujeito?

A hipótese fantástica me permitiu pensar: *o que aconteceria se o ensino de arte para os jovens sonhasse uma outra escola?* Nessa hipótese, enquanto todos dormem seriam reveladas imagens para pensar o plano do dia ou bimestre. Em roda, todos partilhariam suas revelações oníricas e o professor seria um guardião destes sonhos, registrando coletivamente em murais, transformado em fotografias, pinturas, dramaturgias, músicas e sequências de danças, para ninguém esquecer a importância de permitir-se enxergar outros cenários para a arte-educação.

Chego ao segundo semestre de 2024, com 50 matriculados na disciplina optativa *Processos Criativos e Pedagógicos na Educação Básica*. Nem todos, por motivos diversos, conseguiram concluí-la, mas finalizo com um grande número de estudantes frequentes até a primeira semana de dezembro. Terminaria as aulas bem próxima ao exame de qualificação e pude apresentar as primeiras análises da tese aos estudantes da graduação.

Os meses de agosto a dezembro foram bastante intensos na vida pessoal e profissional. Assumi seis disciplinas no curso de Pedagogia em uma faculdade particular, duas turmas de Projeto Integrador e uma de Estágio Supervisionado. Exausta, não consegui atuar em tantas frentes por muito tempo e, em outubro, ainda que tenha ficado triste com a decisão, pedi uma redução na carga horária do trabalho. Nenhuma das disciplinas envolvia didática ou metodologia de arte, exigindo assim muitas horas de leitura e planejamento de aulas. Com as turmas, formadas majoritariamente por mulheres, inseri saídas culturais em nossos roteiros de aula, explorando o território do Capão Redondo, zona sul de São Paulo, lugar onde se localiza a faculdade e ida a exposições, tais como, *Gira de poesia – 15 anos de Slam no Brasil* (Instituto

Tomie Ohtake), *Um Defeito de Cor* (Sesc Pinheiros) e *NÓS – Arte & Ciência por Mulheres* (Sesc Interlagos).

Para a disciplina de *Processos Criativos*, que tratou das percepções individuais e coletivas para a criatividade em todas as etapas da educação básica, chamei o Trabalho Final, de *Pílulas de Criatividade*, com o seguinte enunciado:

“Com até 13 minutos de apresentação individual, em dupla ou grupo, pensar o que inspira crianças, jovens, adultos ou idosos para o ato de criar por meio das linguagens artísticas. Pense em uma ação para algum ciclo da educação. Tal proposta pode considerar: como inspirar? Quais repertórios estão em jogo? Escolha de qual forma apresentar a inspiração”.

Para pensar a criatividade deixei links de vídeos disponíveis no *Google Classroom* com falas da escritora Adélia Prado e das artistas Sônia Gomes e Eleonora Fabião. A maioria dos estudantes, preferiu se apresentar individualmente e levamos as apresentações até 06/12. Nem sei descrever tamanha beleza. Enquanto escrevo, recordo que chorei ao final das apresentações, que representou a minha despedida das aulas na Unesp. Dois anos e três meses sendo feliz nesse espaço. Não houve dia que eu não tenha vivenciado o sentido de *apapachar*. Descobri essa palavra lendo um trabalho de um estudante de Arte e Teatro. A tradução, se aproxima de “abraçar com a alma”, um carinho profundo, com o coração.

A partir de janeiro, vivi um hiato de quase oito meses até chegar na 36ª Bienal de Arte de São Paulo. Passei esse período com a minha família em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Escrever sobre esse período daria um capítulo à parte da tese, mas sinteticamente contando: meu marido e meu filho estão no Rio Grande do Sul há pouco mais de um ano e meio e, enquanto isso, eu precisei permanecer em São Paulo por conta do estudo e do trabalho.

Pois bem, estive durante esses oito meses escrevendo remotamente materiais didáticos em Santa Maria e, em uma vinda para São Paulo, em julho de 2025, decidi me inscrever no processo seletivo da Bienal. Sob o título, *Nem Todo Viandante Anda Estrada. Da Humanidade Como Prática*, mais uma vez me deparei com Conceição Evaristo, homenageada pela escolha da equipe curatorial, liderada pelo camaronês Bonaventure Soh Bejeng Ndikung, por meio do poema *Da Calma e do Silêncio*. O conceito curatorial se expande pela imagem do estuário⁵⁸, reverberando como “espaços de encontro, negociações, trocas, convívio, sobrevivência, sustento, luta, desamparo, reparo, reabilitação,

⁵⁸ O estuário, explicado de maneira simples, é um corpo d’água dos rios e córregos que se encontram com a água salgada do mar.

necessidades...”, conforme texto do catálogo da Bienal escrito por Bonaventure (36ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO, 2025, p. 25).

O processo seletivo foi bastante concorrido, e culminou na minha aprovação para trabalhar como mediadora, acompanhada por mais 29 pessoas para a mesma função. Passamos por um mês de formação, de agosto a setembro de 2025, em contato teórico-prático com os artistas, as obras e o Material Educativo. Uma certa apreensão ocupava os meus pensamentos, pois imaginava como seria vincular-me às pessoas em até 2 horas de mediação, com grupos de aproximadamente 20 pessoas, por atendimento.

Por coincidência, ou não, a maior parte dos grupos atendidos por mim, ação que se estenderá até 11 de janeiro de 2026, são formados por jovens entre 15 e 17 anos ou professores e coordenadores da rede pública de ensino de São Paulo. A identidade docente, não se perdeu no encontro da Camila mediadora, pelo contrário, a ginga encontrada nas soluções para o cotidiano da sala de aula, tornaram-se marcas de uma mediação afetuosa, que se faz na escuta e no desejo por estar junto.

Novamente em uma referência a Evaristo, e que está presente no volume 1 do material destinado aos educadores, menciono trecho do poema *A roda dos ausentes: traço então roda gira-gira, em que os de ontem, os de hoje, e os de amanhã se reconhecem nos pedaços uns dos outros. Inteiros.*

Evidente que tenho meus roteiros favoritos na Bienal, mas é comum abrir-me para as apreciações propostas pelos grupos. Não vejo nada distante da minha forma de pensar a educação escolar e o currículo, ou seja, no *fazer com*, no qual incorporo os saberes partilhados nas rodas formadas pelos públicos visitantes da exposição.

Em paralelo, finalizei entre novembro e dezembro de 2025, a trajetória de orientação e coorientação de TCCs no IA. Celebro cada estudante e seu percurso de vida e acadêmico. Atrás de cada texto, muitas camadas de emoções que foram equilibradas com momentos de reflexões, pausas e conversas. *Da calma e do silêncio se fez presente, Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem...*

Nas andanças concomitantes à pesquisa, vislumbro como as diversas atividades exercidas entre 2022 e 2025 fortaleceram o chão desse estudo, no sentido de corroborar minhas reflexões que vão ao encontro experiências entre escola e currículo de arte no ensino médio paulista. Todos os formatos de trabalho que encontrei fora da educação básica, me trouxe o vislumbre de que entre o discurso de uma aprendizagem equitativa e uma tentativa de expandir o acesso à arte, ainda esbarram em práticas centralizadas na figura de alguém que explica e conduz um conteúdo previamente escolhido. Esse mestre, mediador, conteudista,

seja lá o nome que minhas funções receberam nesse período, ainda não se desvencilhou totalmente de formações que atuam na expectativa de conduzir alguém ou grupo a chegar em algum tipo de conhecimento considerado importante em uma visão unilateral.

Dessa forma, gradativamente, experimento me permitir andar junto, planejar a aula com os meus estudantes, na docência compartilhada com colegas de componentes curriculares diferentes, escutar pessoas com experiências de vidas diversas e nomeá-las durante a mediação. Isso tudo interfere diretamente na tese, pois as tramas que tecem o ensino de arte, a vida docente e discente descritas aqui, agiram de modo a pensar o ensino médio como uma vida comunitária, na qual cada pessoa confia e partilha suas alegrias e dissabores. Em termos de documento curricular, que ele seja, ao menos visto de forma generosa, como uma construção do dia a dia, em uma dança entre oralidade e escrita.

5.3 COMO SEGUIR?

Em *Espero Tua (Re)volta* (2019) e *Atravessa a Vida* (2020) a lente se volta novamente aos jovens estudantes. Com dinâmicas distintas quanto ao estilo de narrativas, ambas apresentam um pulsar intenso quanto aos posicionamentos de vida dos jovens. No documentário de 2019, destacarei a direção de Eliza Capai, apresentando um Brasil movimentado, com recortes entre 2013 e 2018, enfatizando a ocupação das escolas estaduais de São Paulo, no ano de 2015, pelos estudantes secundaristas. O filme acompanha, em especial, os jovens Marcela Jesus, Lucas Penteado e Nayara Souza. Relevante ressaltar, que a pauta de reivindicação dos estudantes paulistas, envolveu a ação do então governador Geraldo Alckmin, de reduzir a oferta de ensino médio e EJA nas escolas estaduais.

No filme de João Jardim, a narrativa acompanha a 3ª série do ensino médio em uma cidade do interior do Sergipe e a preparação para o ENEM. Em meio às pressões escolares, a rotina de uma escola se impõe entre aulas, depoimentos e precariedades, como uma reforma no prédio escolar em meio às aulas dos estudantes. A conversa sobre futuro, angústias e conteúdos escolares, parece simples, mas revela em suas sutilezas, desde a incredibilidade de que os estudantes serão capazes de se saírem bem no Exame Nacional do Ensino Médio, até a emoção da professora durante uma aula na qual a conversa com o grupo tratava do livro *O sofrimento do jovem Werther*, de Goethe.

Em cada filme, um tanto sobre a complexidade da educação pública brasileira quando pensada em um período de tantas transformações em todas as esferas da vida como a

adolescência. No documentário de Capai a efervescência dos movimentos estudantis frente aos ataques à educação paulista, mostra a força de um grupo de adolescentes, organizando-se desde as tarefas diárias como limpeza e alimentação, como no enfrentamento da violência policial como respostas aos protestos estudantis. Assistir às cenas causou um misto de emoções, fui da raiva, ao ver a desproporção da repressão nos corpos dos estudantes, a felicidade, ao constatar que sociedade da disciplina não resiste a força de um movimento estudantil organizado.

Foi por meio do filme de 2019, que conheci a *Revolta dos Pinguins*, movimento estudantil no Chile. Ocorrido em 2006, os estudantes se organizaram contra o sistema educacional chileno e eram chamados de pinguins, em referência ao terno e gravata usados por eles e que faziam parte do uniforme de colégios públicos e privados no Chile, ainda hoje. Para os jovens brasileiros, a inspiração se deu no modo de pensar um protesto, com a organização da ocupação das escolas e as tarefas divididas por comitês.

Os resultados das ações trouxeram, na *revolta* chilena, reverberações como a lei que tornou a carreira do professor mais atrativa, além de especificidades para a melhoria da gestão de escolas públicas. No contexto brasileiro, é possível dizer que um dos resultados, embora eles venham se dissipando na prática, foi trazer para a pauta a escola como associada à vida comum, com relação ao local onde está inserida. Também houve a revogação do projeto inicial de “reorganização” quanto às turmas dos ciclos já mencionados aqui (ensino médio e EJA).

Ainda, há que se pensar na força simbólica dessa tese, concluída dez anos depois das manifestações de 2015, data que não passou despercebida, tendo, inclusive, inspirado ações como o projeto *Secundaristas*, promovido pelo Sesc Av. Paulista (SP), celebrando o ativismo estudantil do período mencionado. Para não esquecer do ocorrido, o Sesc promoveu uma semana de atividades, de 11/11/2025 a 16/11/2025, com cursos, debates, mostras e Slam.

Aqui ou no Chile, os jovens inspiram a renovar as propostas para o ensino de arte (Aguirre, 2009), envolvendo um olhar transgressor, para a convocação e a liberdade, conforme bell hooks nos traz em *ensinando transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), ao propor uma aproximação às ideias de Paulo Freire. Ela lembra que uma pedagogia engajada “não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2013, p. 35). O que se deseja é *correr riscos* no coletivo, um estado de presença que não dicotomize corpo e mente, e nem seja dado a neutralidade de posicionamentos quanto, por exemplo, aos temas elencados nesta tese.

Uma vida profunda e plena (hooks, 2013) pressupõe um currículo que não se faz apenas com conhecimento técnico. É preciso abertura para conversas mais próximas com modos de vida comunitários, refletidos na “sensação de um compromisso partilhado de um bem comum que nos une” (hooks, 2013, p. 58).

hooks narra a primeira vez que entrou em uma sala de aula multicultural e multiétnica: “estava despreparada”. Tal despreparo se referia a alcançar o que a autora chama de novas epistemologias. Em diferentes maneiras de aprender, nos conhecimentos mobilizados que fogem de lógicas tradicionais e amplamente legitimadas, existe uma mudança de paradigmas, que acontecem não sem tensões, mas que são necessárias para o enfrentamento real de discriminações que ainda se perpetuam em nossas salas de aulas.

Relaciono os seus pressupostos (hooks, 2013, p. 63) a um currículo de artes representado pela abertura a rendição “[...] ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras que vão contracorrente ”.

Proponho seguir na encruza, no reparo das potências e dos detalhes, em tudo que compõe uma ruptura de um sistema de educação que perpetua maneiras de pensar e agir individualizadas e neutras, em um sentido que mantém a “tranquilidade” de quem sempre esteve no centro dos privilégios. Seja bem-vinde, currículo abre-caminhos, na força do Axé, na interlocução da arte e vida.

REFERÊNCIAS

- 36ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO. **Nem todo viandante anda estradas**: da humanidade como prática. Catálogo da exposição. São Paulo: Fundação Bienal, 2025.
- 36ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO. **Souffle**: sobre escuta profunda e recepção ativa. Publicação educativa. São Paulo: Fundação Bienal, 2025.
- A HORA DA ESTRELA. Direção: Suzana Amaral. Produção de Roberto Farias e Raoul Fournier. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1985. 1 DVD (96 min).
- AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 157-186.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Oliveira. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 39, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- ARNAUD, Anike Araujo. **BNCC e Currículo Paulista**: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo. 2023. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-19022024-175247/publico/Anike_Araujo_Arnaud.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. O dilema das artes no ensino médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, maio 2017. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae; NUNES, Lilian do Amaral (org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.
- BARROS, Manoel. **Entrevista com Manoel de Barros por Bosco Martins**. [S. l.: s. n.], 2006.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISPO, Antônio Bispo dos Santos. O saber de vocês é sintético, diz pensador quilombola. Entrevista, 2023. Disponível em: <https://quatrocincoum.com.br/noticias/a-feira-do-livro/o-saber-de-voces-e-sintetico-diz-pensador-quilombola/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral. Prefácio. In: SANTOS, Renata Araújo Moreira dos; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; CORRÊA JR., Angelo Caio Mendes (org.). **Poética dos deslocamentos**. 1. ed. São Paulo: Giuliano Tierno de Siqueira; A Casa Tombada Edições, 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. Discurso do método biografemático. In: CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Ms da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (org.). **Biografemática na educação**: Vidarbos. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015. p. 25–46.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Zouk, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, C.. **Pedagogias Hip-hop e as culturas juvenis nas escolas**. São Paulo: Geledés, 2024. Livro eletrônico.

EVARISTO, Conceição. **Macabéa**: flor de mulungu. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2023.

FÁVERO, A. A.; COSTA, D. R.; CENTENARO, J. B. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 656-676, 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-2>. Acesso em: 23 maio 2025.

FARENZENA, C.ine da Silva. **A arte e o teatro no novo ensino médio**: possibilidades, desafios e formas de resistência. 2023. Dissertação (Mestrado em Moda) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.udesc.br/entities/publication/128b148d-6ad3-42f4-9012-0413032e2d36>.

Acesso em: 23 maio 2025.

FERRETTI, João Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em:

<http://scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral. **Rowapari Danho're sonhar e pegar cantos no xamanismo a'uwe**. 2026. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, [s. l.], 2026. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fba0459c-9bc7-4fa2-8ead-b69694d1478c/content>. Acesso em: 17 mar. 2026.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, São Paulo, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 23 maio 2025.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUMEKI, Cristina Ayako Scher. **Novo Ensino Médio**: percepções de alunos de uma escola de ensino público da rede estadual de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte, História e Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/562328e1-b705-477a-a618-2f6b5720cca4>. Acesso em: 03 maio 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, p. 19-31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LARROSA, Jorge Larrosa Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas: do diário à cena**. As teorias do autobiográfico como suporte para a reflexão sobre a cena contemporânea. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-27022015-160605/pt-br.php>. Acesso em: 02 nov. 2025.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, R. Notas sobre o Currículo Paulista: etapa Ensino Médio. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 32, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/61997>. Acesso em: 23 maio 2025.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, p. 39-60, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TrMdsyXWRqZjYGH5zLGRPzy/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste Dias Ferreira. Arte, só na aula de arte? In: MARTINS, Mirian Celeste Dias Ferreira; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. T. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste Dias Ferreira; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEIRA, Ms Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: XI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABERES DOCENTES. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/Ms_21.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

NO CINEMA DE COUTINHO, A NARRAÇÃO IMPORTA MAIS QUE O FATO. [S. l.]: Itaú Cultural, 2019. 1 vídeo (aprox. 5 min.). YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z0N_RxYyDic. Acesso em: 05 jan. 2024.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas escolas**: Uma proposta educacional antirracista. 2. ed. Fortaleza: Editora Cooperativa Parentes, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Trabalho colaborativo de autoria**. São Paulo: SME, [2025]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/trabalho-colaborativo-de-autoria/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário**: da pré-produção à pós-produção. Campinas: Papirus, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Alexsandro et al. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20180076, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rwjsyj8Wk96gvYfykKVwv9j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RODRIGUES JR., Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018.

SANTOS, Andriely Souza dos; FRANCÊS JÚNIOR, Celso. Uma leitura parcial do narrador do filme Peixe Grande e Suas Histórias Maravilhosas, do diretor Tim Burton. In: III COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE/CUMB, Breves, 2016. **Anais [...]**. Breves: [s. n.], 2016. p. 43-48.

SANTOS, Cássio Almeida. **A política curricular no ensino de arte na educação básica do estado de São Paulo no período de 2010 a 2018 e a arte contemporânea: saberes e reverberações na prática docente.** 2022. Dissertação (Mestrado em Artes e Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/41128527-53db-4438-b7ad-277d39caf0b3/content>. Acesso em: 03 maio 2025.

SANTOS, Glaucia Ribeiro dos. **O papel da escola pública na formação de capital cultural de alunos do ensino médio na rede pública estadual de SP.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte, História e Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/a22401da-22a5-446f-b0b0-05d9ee47d484>. Acesso em: 03 maio 2025.

SANTOS, Rulian Rocha. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA, Bahia, 2010. **Anais [...]**. UESC, jun. 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapa Ensino Médio.** São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de. Poéticas negras e representatividade: caminhos para pensar processos criativos em/sobre arte. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (org.). **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI.** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas: Autores Associados, 1998.

ZIMMERMAN, Enid. Criatividade e Arte-Educação: uma jornada pessoal em quatro atos. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (org.). **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI.** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ANEXO

Anexo A - Termo de Autorização Institucional

Termo de Autorização Institucional

Declaramos, para os devidos fins, que a pesquisadora **Camila Josefa Nunes Rossato** desenvolveu pesquisa de campo nesta instituição de ensino pública, **E.E Prof. Clarice Seiko Ikeda Chagas**, situada na Av. Paulo Costa Ribeiro Bastos, 1051, CEP 04814-720, na cidade de São Paulo - SP.

A pesquisa, referente à sua tese de doutorado intitulada “TRAMAS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE NO ENSINO MÉDIO PAULISTA: reflexões curriculares e itinerários de vidas”, foi desenvolvida entre os meses de agosto de 2023 a dezembro de 2024, com três professores e um grupo de adolescentes do Ensino Médio, desta unidade escolar. O trabalho contou com a orientação da Profª Dra. Luiza Helena da Silva Christov, vinculada ao Instituto de Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA/UNESP).

Pela presente, autorizamos **Camila Josefa Nunes Rossato** a divulgar o nome da escola e os dados coletados na pesquisa de campo realizada, bem como as análises e reflexões decorrentes. A autorização é concedida a título gratuito, em território nacional e no exterior, abrangendo os seguintes formatos:

- (I) Publicações científicas (artigos acadêmicos, tese de doutorado, livros);
- (II) Materiais informativos e de divulgação (folhetos, catálogos, comunicados);
- (III) Folders de apresentação e materiais de eventos acadêmicos;
- (IV) Anúncios em revistas, jornais e periódicos;
- (V) Meios digitais (páginas institucionais, redes sociais acadêmicas e bibliotecas digitais);
- (VI) Cartazes e outros materiais relacionados ao âmbito artístico e acadêmico.

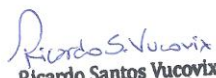
Identificação da pesquisadora:

Nome: Camila Josefa Nunes Rossato

E-mail: c.nunes@unesp.br

Telefone: (11) 98469-3837

São Paulo, 04 de maio de 2026.


Ricardo Santos Vucovix
RC [Redacted]
Diretor Escolar