

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
Instituto de Artes (IA) – Campus São Paulo
Programa de Mestrado Profissional em Artes

KANANSUE MASSAO HARA GOMES

**ALÉM DA SALA DE AULA:
diálogos e processos
pensando a utilização de espaços “não-convencionais”
para o ensino de arte na educação pública**

São Paulo
2024

KANANSUE MASSAO HARA GOMES

**ALÉM DA SALA DE AULA:
diálogos e processos
pensando a utilização de espaços “não-convencionais”
para o ensino de arte na educação pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA-Unesp), com a área de concentração em Ensino de Artes, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

São Paulo

2024

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

G633a Gomes, Kanansue Massao Hara, 1993-

Além da sala de aula : diálogos e processos : pensando a utilização de
espaços "não-convencionais" para o ensino de arte na educação pública /
Kanansue Massao Hara Gomes. -- São Paulo, 2024.
232 f. : il. + apêndices

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Arte - Formação de
professores. 4. Performance (Arte). I. Palma Filho, João Cardoso. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707.1

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

KANANSUE MASSAO HARA GOMES

**ALÉM DA SALA DE AULA:
diálogos e processos
pensando a utilização de espaços “não-convencionais”
para o ensino de arte na educação pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA-Unesp), com a área de concentração em Ensino de Artes, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

São Paulo, 6 de abril de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (Orientador)
Instituto de Artes da Unesp

Prof.^a Dr.^a Carmina Mendes André
Instituto de Artes da Unesp

Prof.^a Dr.^a Suzana Schmidt Viganó
Escola de Comunicação e Artes da USP

RESUMO

Esta pesquisa busca relacionar a formação continuada de professores de artes da rede pública municipal de Caieiras-SP – cidade localizada na região metropolitana da capital paulista – com a utilização de espaços “não-convencionais” no ensino da arte. Foram realizadas entrevistas com professores da rede e uma formação continuada com foco em práticas artísticas e pedagógicas baseadas nos gêneros da performance e da intervenção artística urbana. Aproximando esses gêneros artísticos do ensino da arte nas escolas públicas, avaliou-se o impacto da formação continuada com a elaboração de projetos artísticos e/ou pedagógicos voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Subárea de interesse: Artes Cênicas.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Palavras-chave: Formação de professores; Intervenção urbana; Performance.

RESUMEN

Esta investigación busca relacionar la formación continua de profesores de arte de la red pública municipal de Caieiras-SP – ciudad ubicada en la región metropolitana de la capital de São Paulo – con el uso de espacios “no-convencionales” en la enseñanza del arte. Se realizaron entrevistas a docentes de la red y capacitación continua enfocada en prácticas artísticas y pedagógicas basadas en los géneros de performance e intervención artística urbana. Acercando estos géneros artísticos a la enseñanza del arte en las escuelas públicas, se evaluó el impacto de la formación continua con el desarrollo de proyectos artísticos y/o pedagógicos centrados en la Educación Infantil y la Educación Primaria – Primera Infancia.

Subárea de interés: Artes Escénicas.

Línea de investigación: Procesos de enseñanza, aprendizaje y creación en las artes.

Palabras llave: Formación docente; Intervención urbana; Performance.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	6
2 Diálogos.....	11
2.1. A entrevista reflexiva como técnica de pesquisa qualitativa em educação.....	11
2.2. Roteiro de perguntas para a entrevista.....	13
2.3. Metodologia de análise das entrevistas.....	14
2.4. Formação inicial e caminhos para a docência.....	17
2.5. Espaços “não-convencionais” e práticas de ensino da arte.....	27
2.6. Sala de arte: espaço adequado para o ensino da arte na escola?.....	35
2.7. Espaços não-formais e a relação com a comunidade no ensino da arte.....	48
2.8. Invertendo papéis: os entrevistados perguntaram ao entrevistador.....	55
3 Processos.....	64
3.1. Expectativas para uma formação continuada de professores de artes.....	64
3.2. Considerações iniciais sobre o processo de formação continuada de professores: o curso “Além da sala de aula”.....	68
3.3. Cronograma do curso “Além da sala de aula”.....	78
3.4. Diário de encontros: resumo das atividades realizadas.....	79
3.5. Jogos teatrais: primeiros passos de um repertório em comum.....	93
3.6. A sala de aula e o espaço público.....	107
3.7. A estética relacional nos processos de ensino-aprendizagem em artes.....	117
3.8. Experimentações: atos performáticos e ocupação de espaços públicos.....	125
3.9. Elaboração de projetos de arte: intervenção e performance na escola.....	128
4 Inconclusões.....	132
Referências.....	143
Apêndices:	
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	150
APÊNDICE B – Caderno de entrevistas.....	151
APÊNDICE C – Caderno de projetos.....	213

INTRODUÇÃO

Nasci no interior de Minas Gerais – em uma cidade com cerca de 45 mil habitantes – e vim para a capital de São Paulo em 2012 para cursar a Licenciatura em Arte-teatro no Instituto de Artes da Unesp (IA-Unesp). No mesmo ano, comecei a participar da extensão Portal Teatro Sem Cortinas, iniciando meus estudos na área de teatro de/na rua e teatro popular. Desde então, passei a participar de projetos e pesquisas artísticas ligadas às artes cênicas em espaços “não-convencionais”. No fim daquele ano, participei da intervenção urbana *Cegos*, realizada pelos integrantes do Laboratório de Experimentos em Performance (Instituto de Artes da Unesp e Escola de Comunicação e Artes da USP), o qual passei a integrar no ano seguinte.

Em 2013, com um grupo de estudantes do IA-Unesp, começamos um grupo de teatro, performance e intervenção urbana – o Coletivo Na Rego – que estreou *Na Rego* no fim daquele ano. Como integrante do Laboratório de Experimentos em Performance, participei da performance relacional *Pulsão*. Ainda em 2013, apresentamos *Cegos* novamente, no 8º Encuentro Hemispheric Institute, um congresso que reúne bienalmente diversos pesquisadores, artistas e ativistas das Américas, promovendo estudos nas teorias, didáticas e práticas performativas.

Junto dessas experiências, em 2013, iniciei uma pesquisa financiada pela CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para investigar a relação do público e dos atores/*performers* em espetáculos cênicos participativos, sob a perspectiva da *Estética Relacional* de Bourriaud (2009). Essa pesquisa se estendeu até o fim de 2015.

Em 2014, realizamos mais quatro apresentações de *Na Rego* na capital, São Paulo. Essa experiência foi fundamental para aprofundar minha pesquisa teórica e artística em intervenção urbana e performance na utilização de espaços “não-convencionais”. No ano seguinte, em 2015, o Coletivo Na Rego iniciou um projeto de intervenção urbana na cidade de São Paulo, agregando as artes cênicas e o audiovisual, produzindo a performance *Am@r* e o curta-metragem *Amores Transitórios*. No mesmo ano, envolvido em outras atividades no IA-Unesp, participei da criação de *(Mur)muro*, peça teatral voltada à ocupação de espaços públicos.

Em 2016, circulamos com *Na Rego* e *Amores Transitórios* em dezenas de cidades do Estado de São Paulo. Nesse projeto, tive a oportunidade de conhecer a diversidade de situações e contradições para a produção artística nas cidades fora da capital paulista. No fim de 2016, concluí a licenciatura no IA-Unesp, elaborando um trabalho final documentando minha pesquisa acadêmica e relacionando-a às minhas práticas artísticas e pedagógicas. De meados de 2016 até meados de 2017, o Coletivo Na Rego realizou um projeto de intervenção urbana voltado a debater a ocupação dos espaços públicos por meio das linguagens do audiovisual e da performance. Em 2018, decidimos encerrar o Coletivo Na Rego porque a maioria dos integrantes se mudou para outros estados.

Desde meu ingresso na rede pública municipal de Caieiras, em 2020, uma coisa foi notável: a falta de um espaço voltado às aulas de arte. Naquele ano eu era professor na maior EMEF da rede, localizada na periferia da cidade, no bairro Vera Tereza. Naquela escola, os professores de artes contavam com uma sala muito pequena ao lado do banheiro e um espaço – não sei se é possível chamar aquilo de “sala” – debaixo das rampas da escola, em que metade da “sala” tinha um pé direito com menos de 1,5 m devido a rampa. Portanto, existiam poucas opções: utilizar as próprias salas de aula ou explorar espaços alternativos, como o jardim aos fundos da escola e o pátio. Acredito que por causa de toda minha experiência artística anterior, acabei escolhendo a última opção.

Somente a partir de 2020 a cidade de Caieiras passou a contar com professores especialistas de arte nas EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental). No entanto, a chegada dos especialistas não se refletiu na adaptação da rede. Há algumas escolas com “sala de arte”, enquanto a maioria sequer conta com um espaço destinado para as aulas. Essa situação leva à necessidade de utilizar a sala de aula dos pedagogos e das pedagogas ou espaços “não-convencionais” sem um objetivo didático ou estético, mas apenas para conseguir lidar com as dificuldades e condições encontradas nas escolas municipais da rede. Partindo dessa situação, enquanto professor de artes, perguntei-me: como é possível o ensino da arte proporcionar experiências significativas para as crianças nessas condições?

A cidade de Caieiras é localizada na região metropolitana de São Paulo. No entanto, em apenas 20 km de distância da capital paulista, crescem muito as barreiras de acesso à produção artística, trazendo diversos desafios para os professores e as professoras de artes da rede pública municipal.

Em 2023, a rede contava com vinte e cinco Escolas de Educação Infantil (EMEMIs), duas escolas mistas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEBs – Escolas Municipais de Educação Básica), dez escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EMEFs) e uma escola com Educação para Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). O bairro com mais escolas é o Jardim Marcelino (5), mas a maioria dos bairros possui uma ou duas escolas, para 2.045 matrículas na Educação Infantil, 5.120 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 97 matrículas na EJAI.

Naquele ano, 141 professores e professoras atuavam na Educação Infantil, 314 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – desses, 17 eram professores de artes – e 7 no EJAI. De todos os professores da rede pública municipal de Caieiras – incluindo creches –, 209 tinham a formação até o Ensino Médio (Magistério), 639 possuíam graduação na área de atuação e 518 possuíam pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado).

Um fato muito importante é que somente a partir do ano de 2024 o salário inicial dos professores foi reajustado proporcionalmente de acordo com a Lei N° 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial do Magistério, por meio de uma Lei Municipal conquistada na luta coletiva.

Essas são algumas das especificidades da rede de ensino que foi o chão de nossa pesquisa e que podem ser importantes para ajudar a fomentar o debate entre professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, buscando-se colaborar em trabalhos relacionados à utilização de outros espaços – além da “sala de aula” e da “sala de arte” – para o ensino desse componente curricular.

Nesse sentido, queremos que esta pesquisa seja um meio de contribuir para a troca de vivências/experiências e práticas/processos entre professores, artistas, pesquisadores, sem dúvidas, apoiada na discussão crítica, política, social e estética acerca da ocupação e da utilização dos espaços públicos, bem como avaliando o impacto desse processo no ensino da arte, somando-se ao conjunto de pesquisas que convergem a esse tema.

Constituímos nossa dissertação em duas partes: diálogos e processos. Nos *diálogos*, buscamos apresentar relatos levantados de professores e professoras de artes da rede municipal de Caieiras que foram entrevistados com base no tema desta pesquisa. Em *processos*, apresentamos a proposta de formação continuada de professores que realizamos na rede pública municipal de Caieiras, apoiada na experimentação dos gêneros artísticos da intervenção urbana e da performance.

Buscamos realizar uma abordagem qualitativa sobre as atividades previstas (entrevistas e formação continuada) e propomo-nos:

- Apresentar dados sobre a formação inicial dos professores de artes das EMEFs de Caieiras e suas vivências sobre a utilização de espaços “não-convencionais” para o ensino da arte;
- Aprofundar o debate sobre a utilização de espaços “não-convencionais” na perspectiva da formação continuada de professores e professoras;
- Avaliar o impacto da formação continuada por meio da elaboração de projetos pedagógicos e/ou artísticos, abordando o tema desta pesquisa.

Para responder à pergunta que deu origem à pesquisa – como é possível o ensino da arte proporcionar *experiências significativas* para as crianças nessas condições? – seria necessário retomar um dos autores mais importantes acerca do tema da *experiência*. Dewey (2010) explica que:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. [...] temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução (DEWEY, 2010, p. 109. Destaques do autor).

Ele conclui que:

[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa (DEWEY, 2010, p. 125).

Portanto, queremos enfatizar a *experiência estética* do ponto de vista da intervenção urbana e da performance no ensino da arte na escola pública. Inicialmente, gostaríamos de delimitar esse foco – embora não nos limitemos a isso.

A intervenção artística urbana e a performance podem ser caminhos para responder como é possível utilizar espaços além dos “convencionais” – como a “sala de aula” ou a “sala de arte” – para constituir experiências estéticas significativas no ensino da arte para crianças. Ao mesmo tempo, como levantamos, não é possível tratar da ocupação do espaço público sem esbarrar nas relações entre arte, estética e política, uma vez que ambos os gêneros exploram a partilha com os espectadores – ou espec-atores, transeuntes, participantes etc.

Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIERE, 2009, p. 15. Destaques do autor).

O ensino da arte na escola pública vem carregado de *partilhas* e das contradições que delas surgem. Ao longo da história, a arte enquanto componente curricular oficial passou por muitas transformações: ora mais voltada ao tecnicismo, ora mais voltada à livre expressão, indo e voltando entre as muitas nuances que podem existir entre essas duas pontas e, por vezes, extrapolando esses paradigmas e encontrando paradoxos, principalmente, na contemporaneidade. No que se refere ao ensino da arte, é provável que estamos vivenciando um momento de muitas transformações transitórias.

Com estas linhas iniciais, queremos instigar sua leitura. Sigamos!

DIÁLOGOS

2.1. A entrevista reflexiva como técnica de pesquisa qualitativa em educação

Uma entrevista é um “encontro entre duas pessoas, em que uma delas consegue, verbalmente, informações sobre um determinado assunto por meio de uma conversa profissional” (LAKATOS *apud* SZYMANSKI, p. 10, 2011). A *entrevista reflexiva* é um conjunto de procedimentos organizados por Heloisa Szymanski e apresentados na obra *A entrevista na pesquisa em educação* e foi utilizado como técnica para apreender dados sobre professoras e professores de artes da rede pública municipal de Caieiras, compreendendo esse conjunto de procedimentos como uma forma de entrevista participativa em que o entrevistador e os entrevistados realizam:

[...] um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade (SZYMANSKI, p. 15, 2011).

Com base nesses procedimentos, as entrevistas seguiram três momentos importantes: a abordagem inicial, a condução da entrevista e a devolutiva. Após isso, foi realizada a análise das entrevistas.

No contato inicial, todos os professores e professoras de artes foram convidados a participar voluntariamente, garantindo-se o anonimato do entrevistado. Apresentamos os objetivos da pesquisa e da entrevista, deixando aberta a possibilidade de os entrevistados apresentarem qualquer dúvida sobre o trabalho, pois “[...] os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor”, como explica Szymanski (2011, p. 19).

De acordo com a disponibilidade dos participantes, as entrevistas foram realizadas virtualmente. Foi garantido aos entrevistados o acesso a todo material gravado em áudio e transcrito. No aquecimento¹ para a entrevista foi solicitado que o

¹ “Pode-se começar com um *aquecimento*, que pode ajudar a construir um clima de maior confiança e ‘informalidade’. Neste momento, obtém-se dados importantes sobre quem são os participantes, por exemplo: nome, idade, onde residem, rotina, gostos etc. Pode-se pedir que o entrevistado fale livremente sobre o objetivo amplo da pesquisa” (SZYMANSKI, 2011, p. 26. Destaques da autora).

entrevistado se apresentasse brevemente, informando nome, idade, local em que trabalha e sua formação inicial para a docência. Em seguida, foi solicitado que expressassem suas perspectivas gerais sobre o que pensam da utilização de espaços além da sala de aula no ensino da arte, a partir de uma *questão desencadeadora*: como você utiliza os espaços da escola na sua prática de ensino da arte? A questão desencadeadora é um ponto de partida para o corpo da pesquisa e pode ser importante ter em mãos uma reformulação dessa questão, caso haja alguma dúvida do entrevistado.

Seguindo os objetivos de sua pesquisa, você pode apresentar uma *questão desencadeadora*, que deve ser o ponto de partida da fala do entrevistado, permitindo uma primeira elaboração geral do participante sobre o tema que é introduzido (SZYMANSKI, 2011, p. 29. Destaques da autora).

Na condução da entrevista, utilizamos um roteiro de perguntas que pode ser lido a seguir. Durante os relatos dos entrevistados e das entrevistadas, *expressamos nossa compreensão*² sobre as respostas apresentadas às perguntas, fortalecendo um diálogo constante. Dessa forma, algumas imprecisões em minha compreensão poderiam ser sanadas e outros pontos e aspectos dos relatos poderiam ser aprofundados. Além disso, em determinados momentos, apresentei *sínteses*³ da entrevista ao entrevistado.

Gostaríamos que a entrevista se desenrolasse em um espaço o mais livre possível de ameaças, por isso, busquei estar atento ao clima em que se desenvolveu as entrevistas e ter a sensibilidade necessária para ajudar a construir o caminho em que o entrevistado verbalizasse o recorte de sua experiência.

Para encerrar a entrevista, o entrevistado poderia realizar uma pergunta ao entrevistador. Esse foi um meio para que o entrevistado pudesse se envolver na proposição das perguntas realizadas e respondidas durante a entrevista, além de proporcionar maior horizontalidade em nossa relação entrevistador-entrevistado.

2 “É importante que o entrevistador *expresse a compreensão* do que o entrevistado está respondendo. Essa ação deve ser realizada com empatia, colocando-se no lugar do entrevistado. O entrevistador expressa com suas palavras aquilo que compreendeu da resposta do entrevistado” (SZYMANSKI, 2011, p. 37. Destaques da autora).

3 “Durante o percurso da entrevista, o entrevistador pode apresentar algumas *sínteses*, mostrando ao entrevistado o quadro que está sendo construído pela entrevista” (SZYMANSKI, 2011, p. 44. Destaques da autora).

2.2. Roteiro de perguntas para a entrevista

- **Aquecimento:**

1. Apresentação: Nome, idade, escola em que trabalha e localização da escola.
2. Formação inicial: Bacharelado e licenciatura, licenciatura curta ou licenciatura plena.
3. Eixo(s): Artes visuais, dança, música ou teatro.
4. Nome da instituição na qual cursou a licenciatura.
5. Tipo de instituição de ensino: Universidade, centro universitário ou faculdade.
6. Caráter da instituição de ensino: Pública ou privada.
7. Outras formações: Graduação, especialização, mestrado ou doutorado.

- **Pergunta desencadeadora:**

8. Como você utiliza os espaços da escola na sua prática de ensino da arte?

- **Condução da entrevista:**

9. Como você se tornou professor(a) de artes?
10. Como você descreve sua formação para a docência?
11. Além da docência, você tem outras experiências artísticas?
12. Como você descreve um espaço adequado para as aulas de arte dentro da escola?
13. Como você se relaciona afetivamente com os espaços da escola?
14. Você utiliza espaços não-formais em sua prática de ensino da arte?
15. Você articula a comunidade em sua prática de ensino de arte?

- **Encerramento:**

17. Como deve ser uma formação continuada para professores de artes?
18. Existe alguma pergunta que você acredita que faltou nessa entrevista? Você gostaria de fazer alguma pergunta ao entrevistador?

2.3. Metodologia de análise das entrevistas

Após a realização de todos encontros, o áudio das entrevistas foi transcrito. Durante a transcrição, os vícios de linguagem foram retirados, realizando-se uma revisão para aproximar a transcrição às normas ortográficas e de sintaxe, evitando a substituição de termos. Depois, foi solicitado aos entrevistados que realizassem a leitura da transcrição, posicionando-se sobre o material, além de proporem modificar ou retirar palavras e/ou trechos. Por último, após as devolutivas dos entrevistados e do pesquisador, registrou-se um texto base que foi utilizado na análise das entrevistas.

Szymanski (2011) explica que a análise das entrevistas está relacionada a abordagem teórico-metodológica do entrevistador. Além disso, o pesquisador e a pesquisadora, inicialmente, têm alguma compreensão sobre o tema da pesquisa, portanto, parte de seus referenciais teóricos bem como de sua experiência pessoal. Isso significa que sua subjetividade está presente na análise, sem que isso possa comprometer a objetividade.

É importante que o entrevistador esteja atento ao meio em que o entrevistado construiu e apresenta o recorte de sua experiência (meio físico e social, interações etc.). Também vale ressaltar que a compreensão do fenômeno ou tema da entrevista pode se modificar durante o processo de pesquisa, tanto para o entrevistado quanto para o pesquisador. Em outras palavras, a análise da entrevista acontece em processo.

Pode ser necessário ao pesquisador ter em mãos meios para realizar um registro contínuo durante sua pesquisa. Por exemplo, aspectos que foram encontrados no meio e que não apareceram na entrevista ou ideias que surgem durante a pesquisa e que se relacionam com a análise dos dados apresentados.

Existe uma dimensão afetiva na entrevista. A explicitação desse aspecto é importante para a compreensão geral da modalidade da entrevista reflexiva. Evidentemente, o pesquisador deve priorizar o foco da pesquisa, o que não significa que não sejam necessários momentos de escuta e compreensão por parte do pesquisador. Ou seja, por vezes, os dados e recorte da experiência do entrevistado pode sair do foco inicial. Além disso, o entrevistador deve estar atento a sua

subjetividade, isto é, seus valores, experiência pessoal, sentimentos e preconceitos, considerando o contexto do entrevistado.

Compreendendo o que foi exposto acima, o texto base foi o material utilizado para a análise dos dados das entrevistas. A análise sobre a pergunta desencadeadora e a condução da entrevista foi realizada registrando-se as respostas dos entrevistados, sobre cada pergunta, dentro de quadros que podem ser consultados nos apêndices (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

O quadro de análise dispõe de duas colunas: relatos e significados. Os “relatos” registram a resposta dos entrevistados e das entrevistadas a cada pergunta. Os “significados” explicitam nossa compreensão sobre os relatos:

Quadro 1 – Exemplo de quadro de análise.

<i>Relatos</i>	<i>Significados</i>
Então, na verdade, essa questão ainda vejo com uma grande dificuldade, por conta da carga horária absurda que tenho. Estar em outra rede e estar em Caieiras, em três escolas... Acredito que seria impossível, não por falta de vontade, mas por falta de tempo mesmo. Estar em uma escola só, porque você consegue entender o entorno, saber como funciona. Na EJA, na qual fico mais dias, consigo entender qual é a realidade de cada aluno, como funciona, qual bairro mora. Fizemos um mapeamento para saber como é o entorno, qual é a relação deles com o entorno da escola, porque no entorno da EJA parece um lugar bem isolado em comparação com outras escolas. Estou tentando entender ainda. Por isso, falo que ainda não houve diálogo.	• As condições de trabalho do(a) professor(a) podem ser um fator que influenciam na proposição de atividades com a comunidade; • É importante criar um vínculo com a escola, os(as) estudantes e a comunidade;

Fonte: Produzido pelo autor em 2024 e disponível nos apêndices da dissertação.

Como explicado, na análise das entrevistas não é desconsiderada a vivência do pesquisador. Por isso, os significados estão abertos a uma gama diversificada. Isto é, outros pesquisadores e pesquisadoras certamente podem ter compreensões diferentes sobre o que está contido nos relatos dos entrevistados. Buscamos ser o mais objetivos possível na escrita sobre a compreensão dos significados encontrados nos relatos, realizando a leitura das entrevistas e relacionando-as com o registro dos possíveis significados.

Cada significado apresentado representa conceitualizações da compreensão dos relatos. A conceitualização proporcionou a categorização em diversos aspectos,

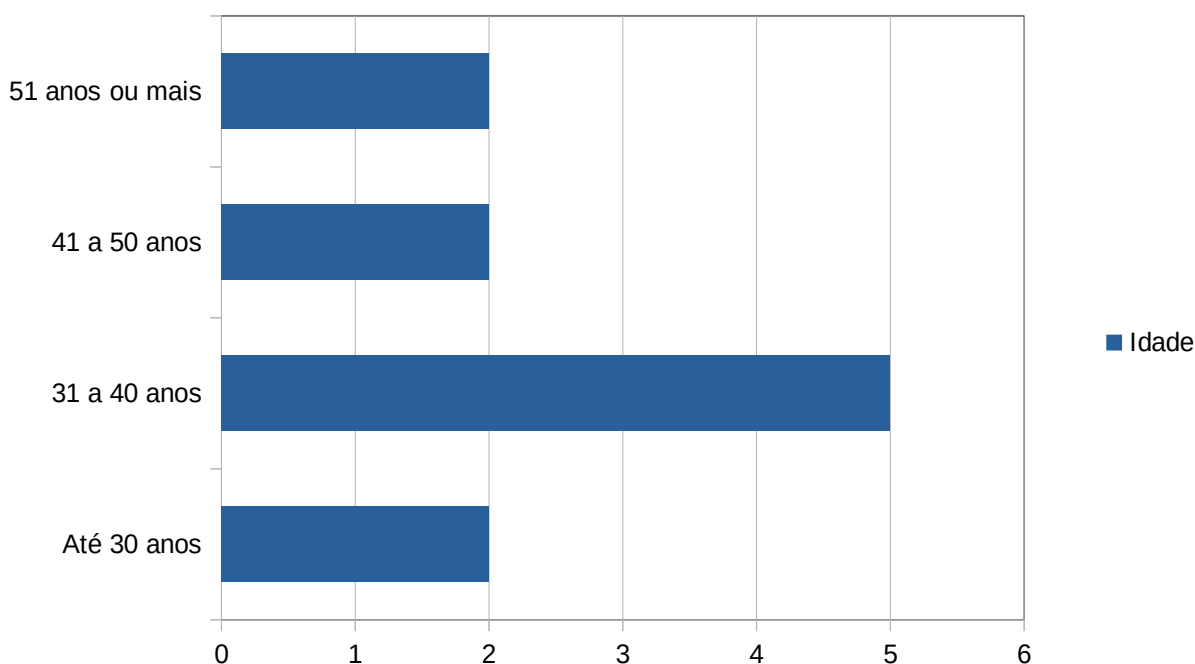
alguns deles estavam presentes em mais de um relato. Durante as análises, notamos que alguns significados de um relato e outro podiam ser explicitados com a mesma conceitualização, por exemplo: “É importante criar um vínculo com a escola, os(as) estudantes e a comunidade”. A partir dos quadros de análise, elaboramos os capítulos discutindo os dados apresentados.

Por último, nem todas as partes da entrevista foram analisadas com a mesma metodologia explicada acima. O aquecimento foi transformado em gráficos nos quais os dados estão explicitados quantitativamente. Na pergunta “como você descreve um espaço adequado para as aulas de arte dentro da escola?”, usamos nossa imaginação utilizando geradores de imagem artificiais para tentar ilustrar os relatos apresentados e esboçando alguns comentários. As perguntas feitas pelos entrevistados e as respostas apresentadas pelo entrevistador foram transcritas integralmente no último capítulo desta parte do trabalho. O encerramento foi transposto na abertura dos *processos*, trazendo os relatos em citações.

2.4. Formação inicial e caminhos para a docência

Até o ano de 2023, a rede pública municipal de Caieiras contava com dezessete⁴ professores de artes (CAIEIRAS, 2023). Todos foram convidados e convidadas a participar da entrevista para esta pesquisa e onze aceitaram.

Tabela 1 – Idade dos professores de artes entrevistados.



Fonte: Produzido pelo autor em 2024 a partir das entrevistas realizadas.

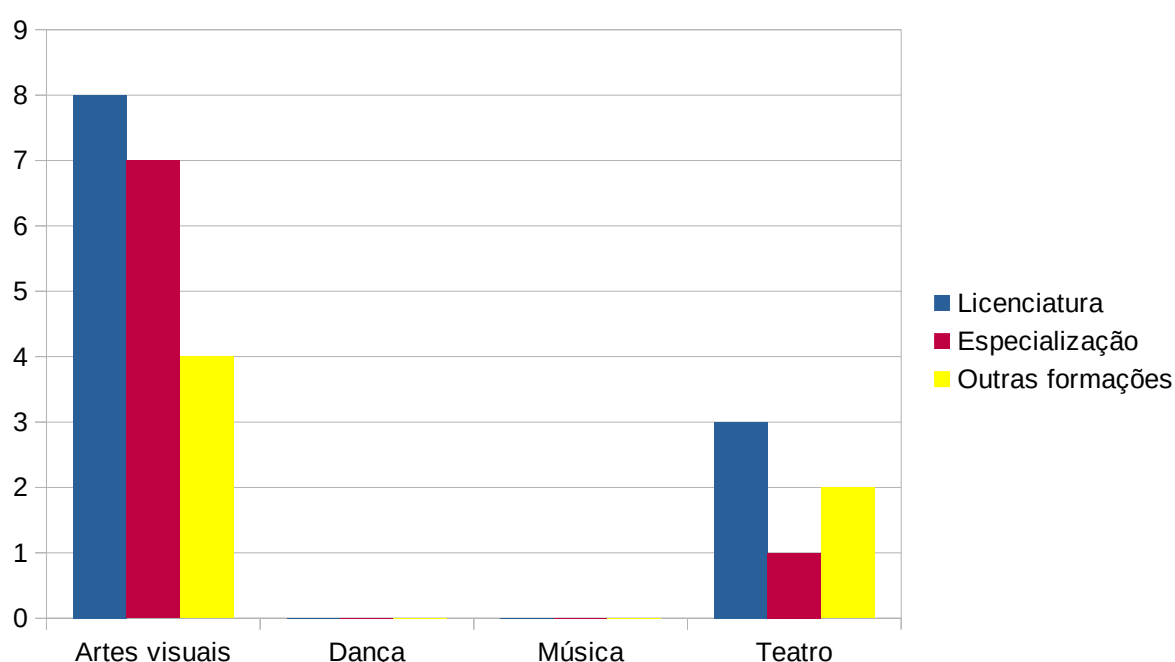
Dentre os participantes da entrevista, a maioria tem entre 31 e 40 anos. A jornada de trabalho é de 33 horas semanais, sendo 22 horas em atividade com sala de aula para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Quando não é possível completar a carga de 22 horas de aulas em uma escola, os professores complementam a jornada semanal em outra escola. Segundo os relatos apresentados na entrevista, apenas três professoras trabalhavam em uma única escola na rede pública municipal de Caieiras. Um dos professores trabalhava em três escolas para completar sua jornada semanal no município.

Três professores entrevistados são licenciados em teatro, enquanto a maioria – oito – em artes visuais. Para Strazzacappa (2001):

⁴ A rede tem um professor de música proveniente de concurso específico para aulas de música, por isso, não está contabilizado junto dos professores de artes.

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Tabela 2 – Número de professores entrevistados com licenciatura, especialização e outras formações.



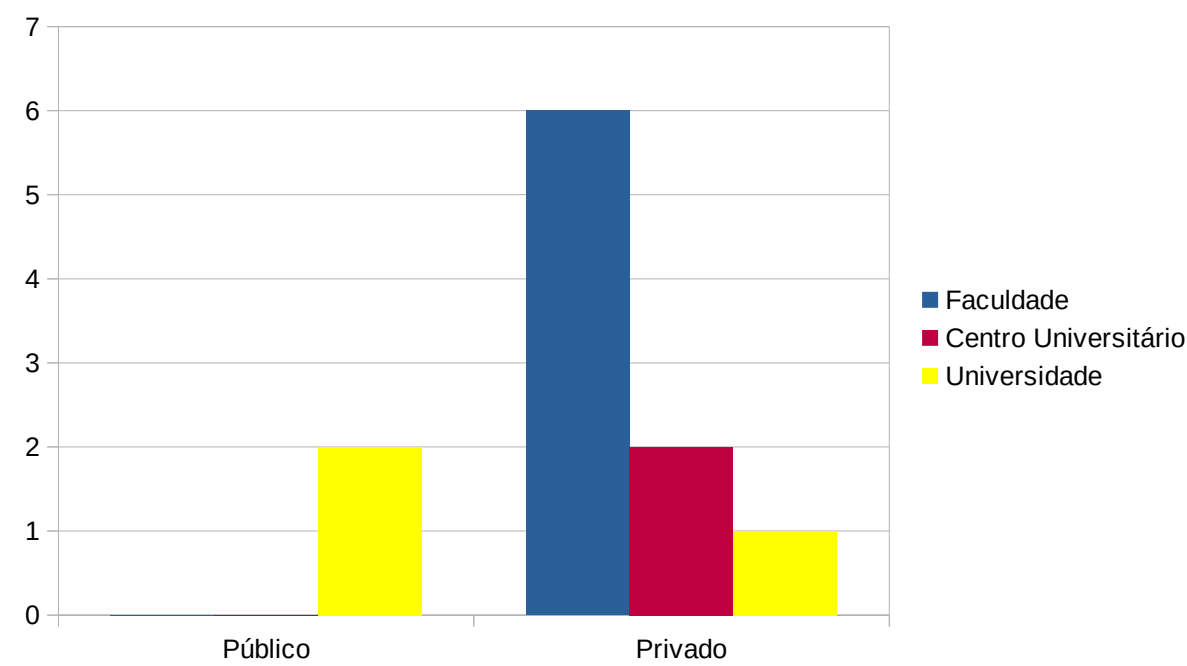
Fonte: Produzido pelo autor em 2024 a partir das entrevistas realizadas.

Com relação ao caráter da instituição de ensino superior na qual concluíram a licenciatura, apenas dois responderam que cursaram universidades públicas. Alguns têm outras graduações na área da educação, como a pedagogia. Oito deles relataram possuir alguma especialização na área de artes e/ou educação, tais como arteterapia e gestão escolar. No gráfico acima, considera-se o item “outras formações” como graduações (bacharelado ou licenciatura) na área de arte ou educação.

Quando questionados sobre como descrevem sua formação para a docência, desde a formação inicial, incluindo outras graduações e cursos – extensões, cursos livres, oficinas, pós-graduações etc. – alguns professores demonstram uma

formação para a docência diversificada, mesmo nos casos em que sua formação inicial estivesse focada apenas em uma “linguagem” da arte, como as artes visuais.

Tabela 3 – Tipo de instituição de licenciatura em arte



Fonte: Produzido pelo autor em 2024 a partir das entrevistas realizadas.

Essa diversificação na formação para a docência tem influência de fatores como experiências artísticas ao longo da vida ou a necessidade de abordar outras “linguagens” da arte na sala de aula.

Descreveria como uma formação híbrida, porque é como se o teatro não fosse suficiente dentro da minha formação e isso vem muito em direção com a questão da polivalência do professor de artes, porque sempre tem essa questão. Ou seja, se você é formado em teatro, é como se você fosse limitado em relação à diversidade do que é possível dentro da área de produção de artes (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Uma questão que chama a atenção é que alguns entrevistados explicaram que antes da licenciatura em arte, tiveram contato com experiências artísticas, tais como o teatro e a dança, por meio de aparelhos culturais públicos ou grupos de arte.

Eu fazia teatro, já conhecia o teatro, a dança um pouquinho, a música, nada. Minha faculdade não contribuiu em nada para as outras linguagens, somente para artes visuais. Sim, tive [contato com outras linguagens], mas não foi na minha formação da faculdade, nem na pós-graduação. Foi anterior à faculdade. Tinha esse contato por gosto mesmo, por prazer (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

A partir dos relatos acima, pode-se elencar uma contradição na escola pública, no que se refere ao ensino de outras linguagens da arte, além das artes visuais. Em comparação com os gráficos anteriores, nota-se a falta de professores de outras linguagens – em casos como dança e música, a total ausência. Pode-se refletir também sobre o porquê alguns entrevistados tiveram experiências anteriores com linguagens como o teatro e a dança, mas seguiram a licenciatura em artes visuais.

Outros casos, antes da licenciatura em arte, o professor ou a professora já havia realizado o bacharelado na área ou em área similar, como o design.

Pensando um pouquinho, fiz o curso técnico em design de interiores, depois fiz também uma graduação nessa área. Depois fiz Artes. Eu acredito [que minha formação inicial ser focada em artes visuais têm implicação quando abordo outras linguagens], porque domino mais essa parte de visuais. Então quando temos que abordar as outras linguagens, tenho um pouco de dificuldade. Mas fui atrás por mim mesma pesquisar, estudar um pouco e então algumas atividades mais simples consigo fazer com eles, nada muito aprofundado. Faz falta para nós. Temos que passar pelas outras linguagens, mas também não dominamos. Seria bom se a faculdade abrangesse um pouquinho de cada uma (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Em alguns relatos ficam evidentes as contradições entre a formação inicial do professor e a imposição – do ponto de vista legal – do ensino de “quatro linguagens” da arte (artes visuais, dança, música e teatro) na educação básica.

Podemos também destacar a licenciatura em arte como o fechamento de um ciclo pessoal, por meio de um caminho de vivências e práticas artísticas.

A questão da faculdade só vai “premiar” uma atuação que eu já tinha na vida. O direcionamento para ser professor é uma coisa que estou descobrindo agora. [...] Se tivesse que definir alguma coisa, nesse sentido me colocaria como artista e, conseqüentemente, aplico isso sendo professor. Mas em geral são coisas bem diferenciadas no sentido do contexto, do que eu apresento de arte, porque eu trago muito da minha expressão pessoal da arte (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Outro relato que pode ser destacado é a compreensão de que o ensino da arte é menos oneroso do que outros tipos de atividades, como a alfabetização. Podemos relacionar essa compreensão às diversas questões (MARQUES; BRAZIL, 2014) tão presentes no senso comum de que o professor de artes tem um “currículo mais livre e aberto” e “não precisam fazer um planejamento das aulas” ou que a “avaliação em arte não importa” porque “arte não se avalia”, dentre outras.

Então, eu sou, acima de tudo, educadora. Gosto muito de artes, porque penso que a alfabetização, minha primeira formação, requer muito esforço do professor. Além disso, acredito que você tem que ter uma formação

muito grande para ser alfabetizador, que é a base de qualquer educação. Na minha formação, tive dificuldade por conta disso, na minha alfabetização, na minha infância. É um trauma que tenho na minha vida pessoal. Até hoje, não gosto de língua portuguesa, porque tive uma formação complicada (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Em complementação ao relato acima e as discussões propostas por Marques e Brazil (2014), poderíamos refletir sobre questões tão presentes no cotidiano de professores e professoras de artes:

Onde entraria a aula de artes nessa instituição que parece tão preocupada em reproduzir discursos e sedimentar padrões? Seria o espaço para a bagunça, para extravasar as emoções? Seria o espaço para a decoração das paredes e muros para datas comemorativas e festas escolares? Seria o espaço para a releitura de obras de artistas reconhecidos historicamente e mercadologicamente? (RACHEL, 2014, p. 20).

Também foi perguntado aos entrevistados e às entrevistadas como se tornaram professores. Nessa pergunta, enfatizamos que gostaríamos de conhecer o caminho – portanto, as vivências, experiências e influências – que levaram à docência.

Um destaque pode ser feito com relação à influência da família na escolha por essa carreira, porque algum parente próximo também era professor. Por exemplo, um professor relatou que seus “[...] pais são professores, então eu já tinha uma familiaridade com a sala de aula. Estudei em escola pública a maior parte da minha vida, então também tinha essa questão com a escola pública [...]” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas), e conclui considerando a falta de segurança financeira na carreira artística, relatada também por outra professora:

Em um determinado momento, eu tinha formação em licenciatura também e estava buscando um emprego que fosse mais estável, então acabei prestando o concurso para professora de artes em Caieiras. Não foi, necessariamente, um desejo prévio. Foi mais algo que aconteceu do que algo que foi superplanejado: ser professora do ensino formal, do ambiente da escola (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

A escolha também aparece como algo imposto pela família. Faz-se interessante destacar que esse tipo de imposição pode ser atípico, uma vez que há implicações sobre a possibilidade de estabelecer uma carreira financeiramente estável na área artística, algo que aparece nos relatos anteriores.

Minha mãe [...] sonhava em ser professora de artes, então ela jogou a “bomba” para mim, falou: “vai você”. Ela queria muito que eu fizesse esse curso, porque minha mãe sempre foi apaixonada por arte. Eu também, mas ela mais. Então ela disse que se eu quisesse ajuda para fazer uma faculdade, seria arte. Eu entrei assim no mundo da arte, mas eu demorei para lecionar (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Inclusive, a falta de perspectiva na carreira anterior e o descontentamento com a profissão antes do magistério – em alguns casos, o entrevistado trabalhava em outra área antes de se tornar professor – foi apontado, em alguns casos, como um fator que influenciou na decisão por ser professor.

Apareceu em outros relatos a influência de outros profissionais do magistério – sejam professores, diretores, coordenadores e afins – na decisão pela carreira, incluindo também os casos em que a família teve influência nessa formação, uma vez que algum ente próximo também era professor ou professora.

[...] até então eu era concursada em Carapicuíba como inspetora de alunos e trabalhava em uma pré-escola. A diretora falava: “por que você não faz artes? Faz artes, porque eu tenho uma grade fechada de manhã e à tarde e eu não tenho professor. Faz artes (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

O magistério pode ser visto como uma carreira na qual é necessário “vocação”. Essa vocação seria uma propensão quase natural para a profissão, que pode aparecer na infância⁵ ou pode ser descoberta ao longo da vida:

[...] um professor de dramaturgia me disse: “você tem perfil de professor, pense nisso”. Daí, comecei a dar aulas de teatro, gratuitamente, porque queria saber se realmente eu tinha vocação para isso e adorei. Adorei fazer o que estava fazendo ali e daí comecei a trabalhar com ensino não-formal, oficinas, cursos livres etc., gratuitamente (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Um aspecto nas entrevistas que deve ser pontuado é que alguns entrevistados relataram que antes do magistério tiveram contato com a educação não-formal em ONGs (Organizações Não Governamentais) ou projetos e movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Um dos entrevistados relacionou o fato de ter cursado à licenciatura em uma universidade pública com a necessidade de apresentar uma devolutiva para a sociedade, que, talvez, pudesse também ser considerada uma forma de ativismo social.

[...] sempre nos perguntamos por quê? Quais os motivos de termos feito essa escolha? Por que essa escolha? Mas a responsabilidade social, que foi falada na formação, é algo que compartilho. Acredito que tem essa questão da responsabilidade social que eu faço com o meu estudo. Não é algo apenas meu. Primeiro porque fiz uma faculdade pública. Então, não é um conhecimento que tenho uma posse, nesse sentido. Segundo, tem que ter esse retorno para a sociedade. Penso que é importante (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

5 “Então, na verdade eu nunca tive um sonho de ser professora. Eu gostava, quando brincava, de dar aulas, mas nunca pensei em ser professora” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Em seis dos relatos apresentados, o gosto pessoal pela arte foi um fator importante para que o entrevistado decidisse cursar a licenciatura em arte e, posteriormente, seguir sua carreira no magistério.

Alguns entrevistados relataram ter experiências prévias com práticas artísticas diversas, em diferentes linguagens. Por outro lado, notou-se que em questão específica sobre outras experiências artísticas além da docência, boa parte dos relatos mostra que os entrevistados não reconhecem suas práticas artísticas como tal.

Esse aspecto aparece em diferentes formas, nesse sentido, as práticas artísticas: não são percebidas como uma produção artística; são percebidas como atividades de “passatempo”; são voltadas para o trabalho como professora; são consideradas “atividade artística” somente se estão vinculadas à mercantilização; necessitam de certa desenvoltura para serem consideradas “atividades artísticas”; e afins. Em resumo, é possível que muitos dos entrevistados não se considerem produtores de arte:

Bom, primeiro que eu não me considero artista, com relação a definição do que é ser artista, uma coisa muito ampla. Então, em nível de resultado, eu não me considero artista porque tive só experiências dentro do Centro Cultural, trabalhava com todas as áreas, porque nós trabalhávamos com eventos, na parte de montagem, por exemplo (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Durante uma das entrevistas, ao receber o relato de uma professora que explicou que apenas o design de interiores foi sua prática artística, notei ao fundo do cômodo uma pintura na parede e perguntei quem a fez. Nesse momento, a professora respondeu que:

Sim, nas horas livres, gosto de fazer esses trabalhos em casa [pinturas]. Mas nada para, sei lá, vender, fazer em outros lugares. Eu amo, ainda não fiz. Gosto de fazer também bordado livre com vários desenhos, até para presentear. Faço trabalho com feltro também, com crochê e fio de malha, essas “coisinhas” assim. Mas, eu já fiz uma época para vender esses artesanatos. Tinha até uma página para divulgar. Só que agora, eu não sei, parei um pouco. Desenhar também. Tem uns desenhos que eu guardo na pastinha, mas já pensei em sair por aí desenhando nas paredes, essas coisas (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Em outras palavras, mesmo em casos nos quais os entrevistados revelaram diversas experiências com práticas artísticas, muitas vezes, tais práticas não eram percebidas como tal ou eram colocadas em categorias como o “artesanato”. Uma

das professoras⁶ apresentou de forma crítica seus estudos pessoais que estava realizando sobre esse tema.

De fato, parece-nos que há uma fronteira entre ser professor e ser artista. Isso tem sido tema de pesquisas, como explicou um dos entrevistados:

Meu trabalho final na graduação, foi sobre não querer escolher entre um caminho ou outro, artista ou professor, o foco era quebrar, embarçar as fronteiras. Minha orientadora tinha um termo muito bom: demolir. Demolindo as fronteiras entre o professor e o artista. Mas isso não existe. Foi muito boa e muito interessante a experiência do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), mas são dois caminhos a seguir mesmo, por enquanto, nesse sistema que vivemos. [...] Trabalhar com arte, você faz o seu tempo, não é um tempo capital. O trabalho na sala de aula compete ao tempo que é dentro do sistema capitalista. Você tem hora para entrar e para sair. Estou dobrando dando aulas no Estado e na prefeitura, trabalho dezoito horas por dia, então está muito difícil agora (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Sem dúvida, as condições de tempo⁷ e trabalho foram fatores apontados pelos entrevistados quando questionados sobre suas práticas artísticas. Esse aspecto é algo a ser considerado: é possível demolir as fronteiras entre o professor e o artista?

Seria nefasto para o artista o fato de tornar-se professor? Seria impossível conciliar os ofícios de professor e artista? Qual o sentido, ou quais os sentidos, desse panfleto lançado por um artista contemporâneo que, durante certo período de sua vida, também exerceu o ofício da docência? (RACHEL, 2014, p. 17).

Algumas pesquisadoras, como Rachel (2014) cartografam possíveis performances dos professores: professor-profeta, professor-mediador/provocador, professor-pesquisador/reflexivo, professor-artista e o professor-performer. O professor-artista é aquele que:

[...] assume um caráter transgressor em relação a uma metodologia tradicional de ensino mais preocupada com o produto do que com o processo. Portanto, pode contribuir para uma mudança de paradigma no ensino das artes: da predominância de práticas de releitura, representação e reprodução de obras consagradas para o reconhecimento das capacidades individuais dos estudantes e estímulo à criação e experimentação. [...] Dessa premissa podemos destacar dois problemas: o primeiro seria uma supervalorização do desempenho do professor em detrimento da atuação do aluno e da interação entre ambos (professor-aluno/aluno-aluno); o segundo está relacionado ao pronome possessivo utilizado na premissa, indicando que a posse da aula e a responsabilidade

6 “Tem uma discussão sobre a questão de trabalhos manuais, artesanato, não serem considerados como arte, uma visão elitista da arte. Um autor que fala sobre isso é o Octávio Paz, não sei se você conhece. Ele fala sobre arte, artesanato e design” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

7 “Agora eu **não tenho mais tempo**, porque eu estou em Caieiras, mas antes de Caieiras era como se fosse uma profissão” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos), para ficarmos em apenas um dos relatos.

associada ao sucesso ou fracasso dela é exclusiva do docente (RACHEL, 2014, p. 53).

Ainda sobre as possíveis performances do professor, Rachel (2014) explica que elas não são categorias fixas nas quais professores e professoras permanecem ao longo de suas trajetórias, mas, na verdade, em geral elas são transitórias.

A “arte” – acredita-se – está ligada à necessidade de uma determinada estrutura para que possa ser produzida, à excelência técnica e à desenvoltura. Ainda sobrevive ao tempo a ideologia do gênio artista solitário (LUO *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023). O “artista”, assim como o “professor”, é um mestre em sua área, mas há uma diferença, pois o artista é “prático” e o professor, um “teórico”. Enquanto isso, o artista deve ter desenvoltura técnica e uma determinada estrutura para realizar o seu trabalho, por outro lado, o professor pode considerar que as aulas de arte não formam artistas e, assim:

Por exemplo, se eu for trabalhar com desenho, se for uma desenhista, sei que vou me aprofundar nisso e vou conseguir ir longe. Mas enquanto professora de artes, tenho **noção** de desenho, de pintura, de música. **Tenho várias “noções” de várias coisas que consigo aplicar com meus alunos.** Eu procuro também valorizá-los, porque tem alguns alunos que estão fazendo desenho melhor que eu. Falo: “não desenho bem, porque não sou desenhista, não fiz curso de desenho”. É a realidade. Quanto ao teatro, fiz o curso, mas hoje vejo que esse curso não vale para a sala de aula, porque não estou formando artistas, entendeu? Não dentro de uma sala de aula (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Pode-se concluir: “Onde montamos uma peça de teatro com duas aulas na semana, com falta de espaço, de tempo?” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas). As condições atuais do ensino da arte na escola pública levam a essas considerações. Por outro lado, quando o entrevistado reconhecia suas práticas artísticas, muitas vezes, existia um elo entre o “artista” e o “professor”, não exatamente na perspectiva apresentada por Rachel (2014), mas no sentido de que a formação e as experiências artísticas do professor apareciam como uma influência nas suas aulas.

[...] vejo que o professor de artes ainda fica um pouco melindrado com a prática. Ele faz alguma coisa teórica e faz uma prática que, a meu ver, quase sempre deve ser prejudicial. [...] Então, sempre produzo algo, um trabalho visceral, tanto como ator quanto professor de artes. Sendo bem concreto, direto, minhas práticas e pesquisas artísticas sempre se cruzavam com a prática docente. Então sempre que eu queria levar, colocava como um trabalho de verdade, não como um trabalho que é feito de mentira, mas sempre um experimento, que vejo que os professores fazem, não querendo se arriscarem muito. Por isso, sempre propus muita coisa que vai ao encontro da prática (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Essa influência pode ser um gerador de temas e pesquisas pedagógico artísticas dentro da escola para as aulas de arte, nas quais o professor e os estudantes são criadores:

As experiências com as outras linguagens eram muito a partir desse ponto que era de um trabalho de teatro colaborativo. [...] Embora eu não fosse responsável por essas funções, eu também ajudava a colaborar pensando e criando esses outros aspectos da peça. [...] Atualmente, não [mantenho nenhuma prática artística]. Eu tenho bastante vontade de pesquisar um pouco mais e fazer alguns experimentos com audiovisual. Uma das linguagens que eu tenho vontade de pesquisar é o audiovisual, pensando um pouco em como esse acúmulo da experiência com o teatro poderia se transpor para a linguagem do audiovisual. Ou mesmo pensando numa questão pedagógica (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Nos dois casos, o reconhecimento da experiência com criação artística e sua influência no trabalho docente leva ao questionamento sobre a necessidade de um ensino da arte mais contemporâneo, em outras palavras, um ensino da arte que fuja dos modelos prontos, das atividades reprodutivistas, da aula de arte como “passatempo”:

[...] o que é utilizado na sala de aula é uma coisa, não ultrapassada, mas muito clássica. Se sou do Século XXI, quero ouvir artistas também desse Século. Parar de ficar com saudosismo: “vamos falar sobre a arte Clássica”, não, quero ver a Varejão, o bispo do Rosário, uma galera que está produzindo arte hoje (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Isso pode levar ao disparador de proposições para o ensino da arte numa perspectiva contemporânea, como:

Quanto nós conseguiríamos fazer uma relação do acesso que às vezes os adolescentes ou as crianças têm com a mídia? É um mundo bastante midiático. O celular é um objeto extremamente midiático, mas como usar essa ferramenta que ele já tem muita proximidade para algumas concepções de processos criativos, de processos artísticos, porque normalmente é uma ferramenta muito imediatista, que serve muito para alguma rede social. Como já usamos uma ferramenta que tem no nosso dia a dia para, de repente, criar discursos, criar procedimentos poéticos, processos de criação (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

2.5. Espaços “não-convencionais” e práticas de ensino da arte

A *questão desencadeadora* na entrevista foi “como você utiliza os espaços da escola na sua prática de ensino da arte?”. Nesse ponto, os entrevistados são chamados a expressar abertamente sua compreensão sobre o tema geral da entrevista, servindo como um disparador para o assunto central em que nós estamos nos debruçando.

Nesse ponto, também podemos ter impressões gerais indiretas sobre alguns aspectos com relação a como as crianças se apropriam do espaço por meio das aulas de arte. Vigotski (2021) explica que: “no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural” (VIGOTSKI, 2021, p. 75). Poderíamos inferir que, por meio da relação com os espaços escolares, a criança se apropria sobre como são as relações socioculturais consideradas aceitáveis na escola.

Em muitas escolas não há “sala de arte”, ou seja, um espaço formalizado dentro do ambiente escolar que é destinado às atividades de arte. Na maioria dos casos, o professor e a professora de artes utilizam a sala de aula convencional ou improvisam em espaços diversos, tais como a biblioteca, a sala de informática, o pátio, o jardim, dentre outros. Em alguns casos, a arquitetura escolar é reduzida de tal forma que é praticamente impossível utilizar espaços além da sala de aula convencional.

A utilização de espaços além da sala de aula convencional pode ser um estímulo considerável para o ensino da arte. Um exemplo muito rico – e em certo sentido, que ultrapassa os limites do espaço formal escolar na perspectiva do ensino da arte – é citado por Ana Mae Barbosa (2023) em seu artigo publicado no livro *Criatividade coletiva*.

No artigo citado, Barbosa (2023) relata a reconstrução de um *playground* do Kwanzaa Park at the English Park (Parque Kwanzaa no Parque Inglês), na cidade de Columbus, Ohio. O parque é vizinho de uma comunidade afro-americana e – pode-se dizer – recebeu “intervenções artísticas” e verdadeiras “instalações” a céu aberto que dão destaque para a cultura afro e atraem o público geral, em especial,

as crianças. Esse é um exemplo muito interessante para compreendermos como o espaço “não-convencional” pode apresentar ricas possibilidades para o ensino da arte dentro e fora da escola.

Sabemos que existem muitos desafios para a utilização de espaços “não-convencionais”⁸, tais como a lotação das turmas, a gestão escolar, os familiares dos estudantes, a organização arquitetônica da escola, a falta de tempo, o desestímulo às atividades que extrapolam a compreensão sobre o que é a arte na escola, dentre outros.

Antes de falar como eu utilizo, quero falar como estou e isso influencia bastante na forma que dou as aulas. Vamos dizer assim que estou muito desgostosa com a escola. Eu já estou no limite. Cada ano, cada escola que passo, é uma decepção, vamos dizer assim. Porque comecei a dar aula, na época, por acreditar que a educação transforma, a questão da arte, a vida das pessoas. Então, vamos dizer assim que estou no limite. Estou, por exemplo, em Caieiras, e estou indo porque eu preciso. Na escola – estou neste momento de recesso –, quando voltar, ainda não sei se vou ter uma sala. Eu tinha uma sala que era a sala de informática. Os computadores não estavam funcionando, nem a internet... Até que outra professora que estava dando aulas lá de manhã, de arte, “bateu o pé” para usarmos aquela sala. Eles tinham disponibilizado uma outra sala que estava vaga, que não tinha turma, só que a escola começou a fazer uma sala de reforço, agora, com os alunos que estavam “defasados” e pediram para utilizar essa sala. Por isso, fomos para essa sala de informática. Desde então ela saiu da escola, mas eu permaneci, apesar de depois que ela saiu, uma professora falou: “ah, já que fulana saiu, então de novo podemos voltar para a sala, porque lá pega melhor a internet”. Como se eu não existisse lá, não desse aula lá. Esse é o clima da escola (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

No relato acima, fica muito evidente que o problema não é apenas a falta de espaço físico para as aulas de arte mas também a ausência de um “lugar” para a arte na escola. O “lugar” da arte na escola é o espaço subjetivo que ela ocupa na vida e na educação – do ponto de vista da educação formal – para os estudantes.

Machado (2023) vai além disso e propõe âmbitos artístico-existenciais percebendo a arte como um lugar: teatralidade, espacialidade, corporalidade, musicalidade, em vez das tradicionais “linguagens artísticas” (artes visuais, dança, teatro e música). Sua:

[...] posição é que a arte é um campo do conhecimento específico, não necessariamente pertencente ao guarda-chuva nomeado, nos currículos, por “Linguagens”; penso também que aquele modo de ver a arte leva o educador a ser um “alfabetizador” das estéticas, do conhecimento histórico ao longo da humanidade, do estabelecimento profissional do artista ao

8 Por espaços “não-convencionais”, compreendemos espaços diversos que estão além da sala de aula tradicional, com quadro branco e mesas com cadeiras enfileiradas. Por outro lado, a própria sala de aula pode ser “não-convencional”, de acordo com a proposição da atividade artística e sua intervenção nesse espaço.

longo da história da arte, escolhas por demasiado intelectualistas, o que distanciaria o artista professor daquilo que venho chamando por poéticas próprias – especialmente as poéticas das crianças, que já estão dadas em suas corporalidades e modos de ser e estar no mundo. Resumindo, por agora: conceber a arte como um lugar foi um ato político (MACHADO, 2023, p. 49).

A autora defende, portanto, que os âmbitos artísticos citados já estão presentes na vida. Embora sua investigação tenha se voltado às crianças, acreditamos que seria possível estender essa compreensão para todas as fases. Em sua perspectiva, isso traz mudanças para o professor, pois:

Arte como um lugar para habitar retira do professor artista certo lugar de poder. Precisamos estar preparados... pois muitos escolhem ser professores para professar, para ensinar seu saber. Na perspectiva artístico-existencial, o repertório das artes não está nos livros, nas habilidades, na história da arte clássica, nas competências de como tocar um instrumento. Provavelmente não é uma escolha para todos: aqueles que quiserem ensinar a técnica primorosa ou professada continuarão como alfabetizadores das linguagens, e fazer desse modo será sempre um caminho possível (MACHADO, 2023, p. 56).

Fazemos aqui uma ponte entre o pensamento de Machado (2023) e o que estamos supondo como o atual “lugar” da arte na educação, que, na maioria dos casos, ainda é a “aula livre”, a “decoração da escola”, as “datas comemorativas” ou, quando muito, a “alfabetização das linguagens artísticas”. Ocorre também, não raras vezes, a inexistência do “lugar” da arte. Por exemplo, em outros relatos aparece que na escola há salas sem utilização. Em geral, é uma iniciativa do professor ou da professora de artes ocupar esse espaço e transformá-lo em uma “sala de arte” e não uma proposição da gestão escolar.

Na outra escola, mais central, o espaço que eu mais utilizo é fora da sala de aula. É uma sala de informática que não funcionam os computadores. Nenhum funciona desde sei lá quando. [...] Assim, eu não pedi permissão para ninguém, não falei nada. Eu só pego a chave que fica em um lugar que eu já sei, subo e fico lá. A coordenadora também não foi perguntar, está tudo certo (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Chama-nos a atenção a discrepância entre as escolas. Em algumas delas, há “sala de arte” e espaços diversos – como biblioteca, sala de informática, pátio, quadra esportiva etc. – e em outras, como explicado, não é possível sequer sair da sala de aula convencional.

Eu utilizo sempre que possível, depende da situação. Por exemplo, em uma das escolas tenho um espaço muito bom, porque são três espaços de estruturas com sala adaptada para artes na cidade, uma delas está em uma das escolas em que dou aula. Tenho uma sala grande, com espelho, tem água. Então, posso trabalhar com pintura, posso desenvolver muitas coisas

ali dentro deste espaço. Na outra escola é uma sala normal (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

No relato acima, o entrevistado conclui explicitando que a presença ou ausência de uma “sala de arte” pode ajudar no vínculo com os estudantes e na proposição de experiências significativas para a arte:

Então a experiência que eu estou tendo com relação a essa coisa de ter um uma sala “padrão” e uma sala com melhores condições, a diferença é muito grande. [...] Já na outra escola não, estou tendo uma experiência muito rica. Primeiro, porque é a minha escola sede. O vínculo, que é a coisa mais importante que estabelecemos com as crianças, já está estruturado lá. As crianças têm autonomia na aula para trabalhar com diversas linguagens. Nela, por exemplo, evito o espaço fora, porque a sala de artes tem me proporcionado uma condição mais adequada (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Ou seja, para além do conteúdo e do currículo⁹ escolar, torna-se necessário compreender e aprofundar qual é o “lugar” da arte na escola e na vida dos estudantes. Isso requer, muitas vezes, a criação de um vínculo mais estreito entre o professor e os estudantes, bem como entre os estudantes e a arte. A gestão escolar pode cumprir um papel muito importante nesse sentido. Por exemplo, há relatos em que a escola dispõe de espaços diversos que poderiam ser usados nas práticas de ensino da arte, no entanto, a relação com a gestão dificulta esse processo.

A escola que eu trabalho mais tempo, no caso, é mais próxima ao Centro. É uma escola que tem bastante espaço e bem diferentes. Tem jardim, tem uma área externa bacana, tem muitos espaços que poderíamos utilizar. Porém, nós não utilizamos. Eu não consigo usar os espaços externos por causa da dinâmica da escola. [...] Quando temos algumas propostas de sair da sala de aula e utilizar esses espaços é meio complicado, porque acaba interferindo na dinâmica da escola, da ida de outras salas para o intervalo, que passam pelo local. Acabamos ficando com um pouco de dificuldade de sair da sala de aula e atrapalhar ou a outra sala nos atrapalhar. Então eu quase não utilizo espaços externos. Utilizo bastante a sala de aula. É uma sala de aula normal (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Isso nos leva a outra situação, que é a diferença no trabalho com as diversas linguagens da arte consideradas dentro do currículo escolar – no caso, artes visuais, dança, música e teatro. Em muitos casos, o espaço fora da sala de aula convencional ou da “sala de arte” é utilizado para as atividades ligadas à dança e ao teatro. Devido às dificuldades e às condições relatadas pelos entrevistados para sair da sala de aula convencional e explorar outros espaços, bem como o levantamento

9 Para Zimmerman (2023), por meio de pesquisa na década de 1980, mas que poderíamos relacionar com a atualidade: “Os currículos tradicionalmente têm sido representados por três orientações para a escolaridade: centrados na sociedade, na criança e nos conteúdos” (ZIMMERMAN *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 42).

sobre a formação inicial dos professores e das professoras de artes, é provável que a maioria das atividades sejam voltadas às artes visuais.

Na escola, eu tenho uma sala, então utilizo normalmente a sala de artes. Dependendo da atividade, eu utilizo também um espaço fora dela. Não é o pátio. Tem o pátio, mas tem a área livre. Dependendo da atividade que eu vou fazer com as crianças, utilizo esse espaço, que eu não sei como falar... É como se fosse um parque. [...] Eu usei muito com as crianças [a área livre externa]. Eu fiz uma atividade relacionada com movimentos de corpo, bola e fita (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

De modo geral, a percepção dos significados apresentados nos relatos dos entrevistados e das entrevistas está resumido em uma das respostas, como:

Vejo as aulas de artes de uma forma muito complicada, não só na rede de Caieiras, mas em geral. Não temos uma sala específica. Por exemplo, na rede, ano passado trabalhei em outra escola. Lá tinha uma sala de artes em que nós realizamos as aulas, eu e outra professora. [...] Também tinha outra sala que acabei não utilizando, fiquei pouco tempo. É uma sala com espelhos, que você pode trabalhar teatro, dança e música. Isso acredito que é bem legal, mas são poucas escolas que têm esse tipo de sala. Falta estrutura física. [...] Fazemos roda de conversa, brincadeiras. [...] Tem alguns espaços, não é grande, mas tem vários espaços que podemos utilizar, além da sala de aula. Por exemplo, dança e às vezes algumas dinâmicas de teatro, são interessantes quando acontecem do lado de fora, porque você pode fazer um círculo. As salas de aula são apertadas, por mais que você encoste as carteiras, o espaço não é adequado, porque as salas são superpequenas. Você não consegue fazer um círculo com as carteiras dentro. Então tem que tirar todas as carteiras de dentro da sala e isso não é possível. Ainda tem o armário, a mesa do professor. Fica difícil. Sempre quando posso, vou do lado de fora, mas lá também é difícil. Nós vamos nos revezando conforme é possível (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

É muito notável a necessidade de um espaço físico adequado para as aulas de arte, mas isso não significa necessariamente uma “sala de arte”, embora isso seja um facilitador que envolve vínculo afetivo com os estudantes. É possível que experiências significativas no ensino da arte sejam realizadas além da sala de aula convencional – e, inclusive, além da escola. A relação com o espaço escolar gera muitos afetos¹⁰.

Minha sala, gosto muito, chegamos a ficar com um pouco de ciúmes da nossa sala, quando a gente tem o nosso espaço, gosto bastante, tento deixar minha cara, uma cara legal, diferente, com as crianças, e eu gosto muito. Um espaço só para artes lá na escola, e eu sei que em outros lugares não têm. Já trabalhei em escolas que não têm. [...] Quando temos um espaço nosso, não sei, nos sentimos mais pertencentes ao lugar, perto do espaço onde estamos, porque quando não temos, parece que ficamos jogados para lá e para cá em um canto. Quando temos espaço, nos sentimos mais acolhidos, digamos assim, mais pertencentes (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

10 “O ódio e a frustração também são afetos, certo? Desafetos. Afetos e muitos desafetos, muitas vezes” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Portanto, a existência de uma “sala de arte” é relatada como afetivamente positiva. Consideraremos que a relação afetiva com os espaços dentro e fora da escola nas práticas de ensino podem se constituir em experiências consideráveis, que influenciam na abordagem dos professores de artes. Como vimos, fatores como o desânimo – relatado em uma das entrevistas – tem um impacto na atividade docente.

Começando pelo relato acima, podemos notar que a existência de uma “sala de arte” gera sentimentos de pertencimento aos professores de artes – ou seja, ajuda no reconhecimento do “lugar” da arte na escola.

A sala de arte penso que é muito importante, termos um espaço nosso, nos apropriamos, deixamos como queremos, enfeitamos. Queremos deixar a cara dos alunos, mas a cara do professor também. Queremos demonstrar, de alguma maneira, a importância da disciplina, a importância da arte, e gosto muito da sala. Como eu disse, dos espaços ali, é uma escola que tem estrutura. Talvez seja a escola mais bem estruturada que temos na rede, das que conheci. É tudo bonito, novo. Estão reformando agora, mas é tudo novo, tudo no lugar. Porém, não me sinto assim à vontade para usar os espaços externos. Tenho uma boa relação com a minha sala, mas nos espaços externos não tenho essa liberdade, essa vontade de usar, porque cada vez que usamos se cria um problema (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Além disso, estabelecer um espaço físico proporcionado às aulas de arte ou possibilitar a exploração de espaços diversos fora da sala de aula convencional ajuda a reduzir conflitos e disputas entre o corpo docente, que, muitas vezes, está ligada ao mal planejamento ou impedimento do uso dos espaços escolares ou compreensões convencionadas e estabelecidas, tais como a ideia de que a quadra esportiva só pode ser utilizada pelo professor de educação física ou que o parque deve ser uma moeda de troca para exigir o “bom comportamento” dos estudantes.

Eu não tenho falta de espaço, por exemplo, se eu fosse fazer uma aula de expressão corporal ou algum jogo teatral. Não falta esse tipo de espaço. A parte externa é melhor ainda, justamente porque tem dois lados. Então se tem professor usando o parque, dá para usar o outro lado e vice-versa. As salas não entram em conflito, as minhas aulas não atrapalham outros professores e os outros professores não atrapalham as minhas aulas, porque tem muito espaço, além do pátio interno que não utilizo dentro da escola. A parte externa sim. Tem o professor de educação física e tem a quadra, que eu acredito que já pode usar, mas normalmente ele usa o pátio interno. Então não existe conflito de não poder usar um lugar porque outro professor está lá. Eu gosto muito do espaço em si. Este ano passamos a ter uma sala de artes, até o ano passado não tinha e as atividades eram feitas dentro da sala de aula do professor de classe. Esse ano não, temos uma sala própria. Eu estou lá faz três anos (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Essa discussão nos leva a outro ponto: a liberdade no planejamento e na execução das propostas nas aulas de arte. Quando o professor e a professora de artes não dispõem de um espaço próprio, eles são empurrados a “improvisar” um espaço o mais adequado possível ou utilizar a sala de aula convencional, que é majoritariamente utilizado pelos pedagogos e pedagogas. Essa situação leva a certo constrangimento por parte dos professores de artes.

Além disso, esse tipo de caso não é o único limitador. A falta de um espaço adequado, como explicado, pode restringir as práticas em linguagens diversas da arte, por exemplo, o teatro e a dança, que, em geral, necessitam de um espaço mais amplo que possibilite a exploração da movimentação, do corpo e da relação do corpo com o espaço e os outros corpos.

Em outra escola que estou, descobri recentemente que tem uma sala de artes, mas tem uma certa relutância para que eu possa utilizá-la, porque lá são três escolas, três gestões ocupando o mesmo espaço. Depois de muita conversa, hoje eu consigo utilizar o espaço. Se falar em “sala de artes” ali, na verdade, não é. Porque é uma sala com mesa grande com várias carteiras e alguns materiais, pensando que também a entrego do mesmo jeito que a recebo, na questão da arrumação, mas tenho maior liberdade para trabalhar. Pensando nisso, também o “teatro”, na verdade, um auditório. Pensado para palestras e formações. Usamos o teatro porque é um espaço reservado e tem plateia. No teatro é importante se ver de fora. Eles conseguiram fazer vários experimentos (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

E conclui: “[...] Pensando propriamente nos espaços é isso: coloca a palavra ‘improviso’, isso porque não tem nada especificamente ‘adequado’ à prática artística” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas). A necessidade de um espaço físico adequado para as aulas é mais complexo do que a existência de uma “sala de arte”.

A afetividade com relação ao espaço não se restringe apenas ao professor, ela está ligada também à relação dos estudantes com o objeto de conhecimento, no caso, a arte. Como podemos perceber abaixo, o entrevistado explica que a “sala de arte” possibilita maior engajamento, inventividade e criatividade dos estudantes.

É muito interessante esse processo de toda essa escola. É meio fora do padrão normal, porque é uma bagunça. É um caos a minha sala de aula. São várias crianças fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Então é por isso que está sendo muito interessante e fora do padrão normal. A escola está aceitando isso por causa da receptividade das crianças. Elas estão muito interessadas em tudo que está acontecendo em artes. [Na outra escola] Não. Não dá para ser a mesma abordagem. A outra escola é o oposto daquilo que eu experiencio como atividade prazerosa. O que eu encontro lá é fora do meu contexto (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Portanto, a existência de um espaço físico mais adequado para as aulas de arte ou uma “sala de arte” pode ser um ponto fundamental no envolvimento dos estudantes com a arte. Além disso, o tempo de atividade com a arte para os professores e os estudantes também é um ponto a ser considerado.

No espaço que estou, **estou feliz porque é uma sala minha**, por enquanto. Então ali tenho minha liberdade de trabalhar o que eu quero, se eu sujar, posso limpar no final da minha aula. Como eu disse, **o espaço é muito importante para o professor de artes**, por isso. Tem coisas que eu não trabalho, por não ter ali mesmo. Por mais que seja um espaço meu, **mas eu tenho uma hora com cada turma. Então eu pego uma turma, depois de uma hora, pego mais uma turma.** Então como eu mudo de uma turma para outra, tenho que mudar a atividade também. Mas só de ser um espaço meu, que eu posso deixar tudo jogado no canto e na hora de ir embora eu consigo organizar, já fico feliz. Não é o espaço que eu queria, mas fico feliz de ter porque é meu espaço, meu canto. Ali eu posso trabalhar com o que eu quero (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Podemos perceber, a partir desse e de outros relatos, que o espaço e o tempo são condições importantes para a arte na escola. Com relação ao tempo, não se trata apenas da duração da aula, mas do envolvimento e desenvolvimento dos estudantes no contato com a arte, por meio da estética e da estesia. Espaço e tempo nos afetam.

Você tem um contato com a criança e com o lado externo maior, porque se tem uma amplitude do todo. As salas de aula são bem iluminadas, bate um sol muito bonito. Quando a aula funciona e você vê todo mundo empenhado em fazer a mesma coisa e vem aquela luz, você fica: “nossa, eu estou aqui sendo professor, nessa sala”. Então, tem um conforto. Acredito que é uma escola que traz conforto, você se acomoda bem, e tem uma visão para fora também, que dá para ver o campo. Tem alguns lugares de respiro que são interessantes, não é tão maçante, então tem esse conforto que a escola proporciona (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Chamando a atenção para a relação afetiva com os espaços e os tempos na escola, podemos destacar a importância dessa relação. Elas podem se tornar experiências significativas tanto para os professores quanto para os estudantes. Um espaço físico destinado às aulas de arte constrói e desenvolve a identificação consigo, com os outros sujeitos e com o mundo. No entanto, veremos a seguir que o espaço físico – quando pode satisfazer as necessidades apresentadas pelos professores e professoras de artes – está muito além da “sala de arte”.

2.6. Sala de arte: espaço adequado para o ensino da arte na escola?

Como explicamos, a existência de um espaço físico considerado adequado para as aulas de arte, muitas vezes, extrapola aquilo que convencionamos a chamar como “sala de arte”. Em primeiro lugar, existe uma compreensão geral e do senso comum de que arte é o mesmo que “desenho” – no melhor dos casos, é o mesmo que “artes visuais”. Portanto, a “sala de arte” disponibilizada nas escolas, em muitos casos, é uma sala com carteiras escolares e, às vezes, mais adaptada para técnicas manuais e das artes visuais, como o desenho e a pintura.

Queremos refletir sobre qual é o espaço adequado para as aulas de arte na escola, e mais, se existe um único espaço adequado para isso. Nesse sentido, solicitamos aos entrevistados e às entrevistadas que descrevessem um espaço adequado para as aulas de arte dentro da escola. Ou seja, tratava-se de um exercício de imaginação em que os entrevistados poderiam apresentar as mais diversas possibilidades.

Nesse sentido, não analisamos os relatos a essa questão de acordo com a metodologia de análise das entrevistas exposta no início deste trabalho. Aqui, faremos um “parênteses” para dar lugar à imaginação, aproveitando-nos do que a tecnologia pode nos oferecer por meio da produção de imagens por inteligência artificial. Queremos visualizar as diversas possibilidades que nossa imaginação é capaz de criar para um espaço adequado para as aulas de arte na escola. Para isso, utilizamos os relatos da entrevista e palavras-chave – que estão destacadas – contidas nas respostas à pergunta: como você descreve um espaço adequado para as aulas de arte dentro da escola?

Um espaço adequado para as aulas de arte de dentro da escola? Eu posso “viajar na batatinha” mesmo? Eu acho que é, pensando no que é arte... As aulas de artes, elas deveriam abranger certo número de linguagens visuais, dança, música e eu penso que isso seria muito adequado inclusive, não só porque é uma determinação da legislação, mas que eu penso que a classe trabalhadora deveria ter acesso à produção de todo conteúdo artístico da humanidade. Então, penso que precisaria ter, pelo menos, um “laboratório” para cada arte. Um **espaço livre de cadeiras**, bem **amplo**, com **chão de madeira**, um chão adequado para o trabalho que as crianças, os professores, pudessem deitar, que fosse adequado para poder usar o corpo, com possibilidade de um espelho se fosse o caso de vermos o movimento, mas também com uma cortina que desse para escolher usar o espelho ou não. Com **equipamento de som**, com **projektor** para poder mostrar referências audiovisuais e que estivesse nesse espaço, que desse para movimentar o corpo livremente. De repente, até um armário com alguns

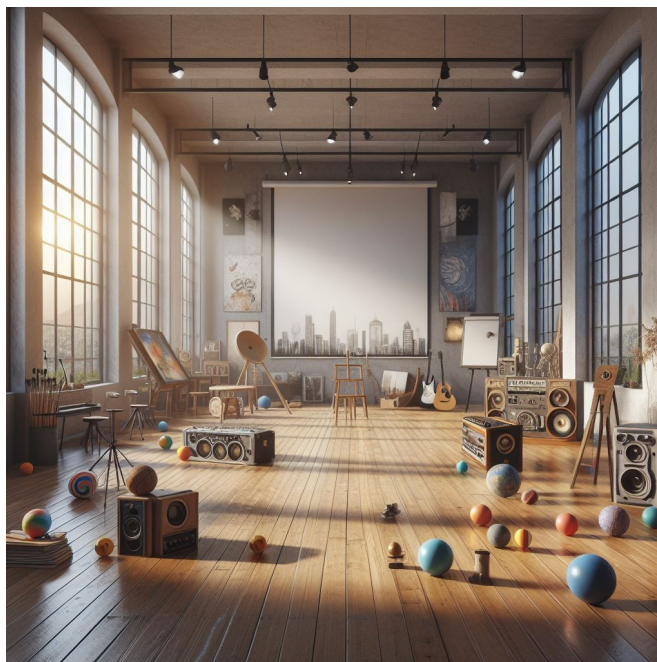
objetos que pudessem ser utilizados nessa aula, que fossem aqueles elásticos, alguns macacões, bolinhas de tênis, enfim, objetos que pudessem auxiliar nessa exploração, nessa experimentação, com investigação do corpo e que não fosse delimitado por carteiras, enfim, não tivesse, que o espaço pudesse ser moldado de acordo com a sua necessidade. Inclusive se adaptar aos experimentos com música, no sentido de poder levar **instrumentos** para as crianças poderem se organizar de várias formas nesse espaço, mas um **espaço livre e arejado, bem iluminado**, que tivesse **proposições também para o ambiente externo, com janelas amplas**, penso que isso também acaba sendo mais um estímulo. Também um **outro espaço** que pudesse ser um “laboratório” mais voltado às questões manuais, pelo menos esses **dois tipos de espaço**. Então, esse outro espaço voltado para as **práticas manuais**, que ele tivesse **uma pia ou várias pias**, lavar os materiais, revisar os materiais, que tivessem **mesas amplas onde pudessem trabalhar em grupo**, porque eu trabalho em grupo. Nessa idade, dependendo do tipo de proposta, facilita conversar, dialogar, construir juntos, ser estimulado a construir projetos juntos, porque nesse processo elas também acabam estimulando outras habilidades, que é você fazer acordos, fazer concessões ou defender uma ideia. Fazer um **projeto coletivo**, dá um outro ganho de qualidade, projetos em três dimensões, trabalho com escultura, coisas assim que não ficasse ali só na mesa, na carteira. Mas que esse espaço também fosse ventilado, tivesse um ambiente de higienização. As **mesas e armários ou prateleiras com várias gavetas ou aquelas caixas para organizar esse material**, então que tivesse um material que fosse disponível, que as próprias crianças conseguissem ver e ajudar a organizar e que desse pra organizar bem. Por exemplo, **tintas, argilas, papéis**, que desse para organizarmos o nosso material de trabalho de uma maneira acessível e pedagógica, talvez até nas paredes compartilhar as produções no próprio ambiente da sala de aula. A gente consegue ver, o que a gente produz, produzir, dialogar (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 1 – Sala com mesas e bancadas coletivas, pias e materiais diversos.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

Figura 2 – Laboratório amplo com chão de madeira, projetor de imagens, equipamentos de som, instrumentos musicais e objetos diversos.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

A necessidade de propor diferentes atividades para as diversas linguagens da arte pode levar a necessidade de mais de um espaço para as aulas de arte. Relembramos que, nos relatos, destacamos as palavras-chave que ajudaram a definir cada imagem gerada e apresentada neste capítulo. Tais palavras-chave, do nosso ponto de vista, podem ser consideradas o mais central na proposta de espaço para as aulas de arte apresentadas em cada relato.

Acredito que seria **uma sala ampla**, que tivesse **um espaço**, **mesas**, **que tivesse pia**. Para, por exemplo, fazer uma pintura, limpar as coisas. Teria um espaço maior para que, se a criança não quiser ficar na mesa, ela vai para o chão, sabe? Pintura, desenho, escultura, alguma coisa assim. Ter **um espaço que fosse mais aberto**, que não tivesse coisas para atrapalhar, mas que também tivesse uma acústica boa e não tivesse interferência de outras coisas, para você fazer os jogos teatrais, fazer brincadeiras, fazer outras coisas que envolve o corpo, fazer dança. Acredito que **o ideal seria que tivesse esses dois espaços. Um espaço para fazer as coisas mais “concretas”, as coisas que mexessem com os objetos, e o espaço para trabalhar com o corpo**. Para mim seria o ideal, a oportunidade de ter uma área verde também, penso que isso é importante na arte. Ter uma área verde para poder trabalhar com coisas da natureza e em outros momentos trabalhar com o corpo, e outros espaços, mas que não tenha todos esses problemas e preocupações de achar “bichos” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 3 – Sala ampla com muitas janelas e vista para área verde.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

Podemos destacar também, nesse outro relato, a necessidade de mais de um espaço para as aulas de arte. Durante as entrevistas, ficam bem evidentes os desafios impostos pela estrutura escolar para as práticas ligadas à dança, à música e ao teatro. De modo geral, para as aulas que envolvem a utilização do corpo e a expressão corporal, destaca-se a necessidade de espaços mais amplos e confortáveis.

Ela poderia ser **uma sala** onde tivesse janelas, **muitas janelas**. Janelas de fora a fora. Pelo menos duas paredes de janelas. Gostaria de um **balcão com várias pias**. Pelo menos três pias brancas, com a torneirinha. Eu gostaria de **cavaletes para todos os alunos**. Eu gostaria de um espaço que tivesse um **tatame** também, para tentarmos fazer umas atividades corporais ou jogos teatrais, tentar relaxar ali, naquela parte de tatame. Uma “mesona” gigante, bem de **ateliê de arte**. De madeira, gigante, com bancos legais. Gostaria que tivesse também um **datashow**, uma parte para multimídia, aquelas caixinhas de som como se fosse **home theater**, toda equipada. Fora os outros lugares que a escola tivesse um **jardim**, que fosse grande. Se eu quisesse afastar as coisas ali para ensaiar uma coreografia, trabalhar ritmos... É isso (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 4 – Sala ampla com vista para o jardim, balcão com pia, materiais de apoio, projetor, caixa de som e tatame.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em [bing.com](https://www.bing.com).

A falta de materiais de apoio também é muito notada nas escolas públicas. Na verdade, dificilmente é possível encontrar materiais mais específicos, como cavaletes e tatame. A falta desses materiais limita as proposições que podem ser realizadas pelos professores e estudantes. Nem sempre é possível utilizar materiais alternativos.

Um ateliê, com água, com estrutura, com som, com vídeo. Eu passo um vídeo de dois, três minutos, que é o que chamamos de “gatilho disparador”. Por exemplo, eu levei para o pessoal do quinto ano um vídeo para discutir a arte como conceito, para eu apresentar o que tem de arte na contemporaneidade hoje, estabelecer um *link* com o que aconteceu com o Paul Klee, com arte abstrata, com os caras da vanguarda de mil e novecentos. Então, vídeos curtos ajudam a incrementar a aula. Você tem que ter alguma **sala de aula equipada**, que para mim é um ateliê, que possa colocar as experiências das crianças na parede, que possa trabalhar com **tinta**, com **água**, que você tenha **ferramentas de construção de elementos materiais** para você **recriar e construir** coisas. Isso é fundamental. Na escola que completo minha carga, que é a escola que eu visito, não tenho uma base lá, então tudo que eu carrego está dentro da minha mochila. Não tem armário para você ter uma noção em relação a

isso. Na minha escola sede é diferente. Eu tenho um armário, tenho as coisas, tenho a minha identidade artística. Está lá no outro espaço. Então você ter um ateliê é fundamental para o processo de construção. **As crianças têm autonomia na sala**, elas se sentem donas da sala. Eu não carrego as crianças em fila, elas vão que nem passarinho voando para a minha sala. Quando eu chego na sala, elas já estão lá, com tinta na mão, já abriram o armário, mexeram na minha bolsa, pegaram meu celular, pegaram as coisas todas, já sentaram na mesa do professor. Alguns são professores lá. Já pegam os materiais e vão distribuindo e cada um vai fazendo aquilo que quer. Eu vou orientando dentro desse contexto. Como eu te falei, é um processo de construção. O ateliê, eu penso que é fundamental para você ter essa identidade, o local. E não é só o meu, mas das crianças. Isso facilita bastante para você sair da sala de aula, ideal para você pesquisar o entorno, você saber o que tem na vizinhança (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Algumas propostas podem se assemelhar. Nota-se uma necessidade especial por equipamentos audiovisuais. Como levantado anteriormente, a maioria dos professores e professoras de artes entrevistados têm sua formação inicial em artes visuais. A proposta de um espaço está bastante focada na experimentação em artes visuais, embora também apareçam propostas para expressão corporal e jogos.

Figura 5 – Ateliê equipado com projetor e som.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em [bing.com](https://www.bing.com).

O espaço dos meus sonhos era **uma sala maior**, com aquelas **mesas comunitárias**, onde as crianças pudessem sentar juntas. Pequenas mesas comunitárias que pudessem formar grupos, que tivesse **pias**, onde eu pudesse lavar os pincéis, onde tivéssemos **um espaço para fazer todo tipo de arte**, que não ficássemos num espaço que é adequado para você copiar da lousa. Porque hoje o espaço é para isso, ele é feito para isso, para criança sentar de frente para a lousa e copiar. Queria um espaço onde pudéssemos transitar, onde tivesse **espelho para fazermos atividades corporais**, onde tivesse mais recursos como **caixa de som**. Por mais que tenha uma lousa digital, não tenho o recurso do som na minha sala. Levo uma caixa de som quando preciso. Penso em uma sala dessa forma, mas ela teria que ser bem maior. Na escola, eu tentei pegar a biblioteca para mim, porque ela é maravilhosa, enorme, tem aquelas mesinhas redondas coloridas que eu adoro. Mas a biblioteca é a biblioteca, não posso tirá-la da escola, mas eu tentei. [Nesse espaço adequado, você acredita que deveria ter atividades de corpo e movimento?] Sim, precisa ter esse espaço também, assim como **um espaço adequado para pintura, para utilização**

de tintas, tem um espaço para atividades corporais, como o teatro e a dança (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 6 – Sala ampla com espaço para dança e espelho na parede, mesas redondas com bancos para trabalhos manuais coletivos.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em [bing.com](https://www.bing.com).

No mundo ideal seria algo como **um ateliê**, mas com uma **abertura para um espaço externo**, ao mesmo tempo, para ter um lugar dentro e fora da sala. Voltando à escola, acredito que só o ateliê já seria muito bom. **Um tatame**, que pudesse ser montado e desmontado para ter um espaço no chão ou ter **chão de tacos de madeira**, para podermos fazer coisas com o corpo, mas com **uma mesa ou algo para fazer um registro**. Um lugar para colocar as coisas, uns **armários** para elas terem acesso a algum material. Elas podem ter essa mobilidade de pegar e depois guardar. Carteiras e cadeiras móveis, que possam ser retiradas para termos um espaço vazio (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 7 – Ateliê com chão de madeira e tatame no centro, armários com materiais e mesas de apoio.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

O que eu vejo que falta, não só no meu, mas acredito que em vários outros lugares, seria **um espaço no formato de laboratório**. Por exemplo, se eu quiser mexer com **tinta** as crianças precisam sair da sala para lavar as mãos no pátio, onde ficam as torneiras. É um exemplo. No meu ponto de vista, na sala de artes falta **uma torneira com pia ou um tanque** para elas poderem lavar o pincel, as mãos. O que falta é um espaço, não sei te dizer exatamente... Por exemplo, **prateleiras**, vamos supor que eu queira fazer alguma **atividade com argila**, não tem onde colocar para secar. Como são dois períodos que utilizam a mesma sala, não tem prateleiras onde possamos colocar as atividades feitas, algum tipo de escultura, e a outra turma quando entrasse na sala não mexesse. Nesse espaço não tem. Tem duas “colmeias”, se não me engano, dois nichos grandes. Mas isso não impede as crianças de mexer nas coisas. [Para atividades, por exemplo, de movimento, de corpo, você continuaria usando esse espaço externo que é aberto?] Tanto o externo quanto o interno, porque a sala é grande, dá para fazer bastante movimento (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 8 – Ateliê amplo com espaço no centro, bancada com pias e prateleiras suspensas.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em [bing.com](https://www.bing.com).

Eu acredito que todo mundo já imagina, aquela **sala ampla**, com todos os materiais que a gente utiliza, **a tinta, os pincéis**, que tenha as **pias** para lavarem as mãos e o material, que cada espaço tenha as suas coisas tudo “bonitinho”, um espaço de materiais. Acho que é aquela sala dos sonhos que todo professor de artes quer ter, que eu não sei se aqui em Caieiras tem alguma escola que tenha, mas um espaço assim, legal para trabalhar com a arte mesmo, para a gente se dedicar à arte, porque tem coisas que a gente não pode passar em uma sala normal. Trabalhar uma hora em cada sala, mas até se deslocar de uma sala para outra já perdemos cinco, talvez até dez minutos. Até preparar tudo, não dá. Agora, se temos **uma sala só nossa**, como tudo “bonitinho”, seria legal, porque não precisaria ficar limpando toda hora a sala, para não deixar suja para o outro professor de

sala normal. Então, acho que um espaço para o professor de artes é muito importante. **Espaço com vários papéis, das tintas, lápis de cor, giz,** tudo que a gente pode trazer a mais para os alunos. **Um espacinho para lavar as mãos, uma mesa bem ampla** (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 9 – Ateliê com mesa ampla, bancos, balcão com pia para dispôr materiais.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

Para definir o espaço adequado para as aulas de arte na escola, quase a totalidade dos entrevistados e entrevistadas usaram a expressão “sala ampla” ou “ateliê”.

Tive a oportunidade de trabalhar no terceiro setor e de ter um **espaço adequado**. Seria assim: para você trabalhar com **artes visuais**, tem que ter **bancadas**, seria o ideal. Porque a materialidade você consegue improvisar.

Não tenho tinta a óleo, mas com guache já improvisa. Não tenho tela, costura um pano e vamos lá. É possível, tudo é possível. Só que a questão espacial é uma coisa que pega muito. Você fala que sala de artes são carteiras? Isso não é sala de artes. Acredito que seriam adequadas mesmo as bancadas, daí você consegue afastar para trabalhar com o **corpo**, ou seja, um espaço multiúso. Onde eu estava, especificamente, não era uma ONG que tinha muito dinheiro, mas tinha alguns materiais que eram bastante interessantes para mim. Foi um primeiro impacto legal, porque, em geral, eu já tinha contato também com ensino formal. No ensino formal a única perspectiva era a sala com carteiras enfileiradas. Quando cheguei no terceiro setor, consegui lidar com esses outros tipos de espaço, para mim também foi importante. Já tive boas experiências. Na rede cultural que atuei, tinha um espaço onde aconteciam aulas de capoeira e aulas de teatro, que é **um grande galpão**, gigantesco, **com plateia, camarim**, mais adereços. Tinha um espaço que hoje, conseguiria produzir, experimentar e fazer muita coisa (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 10 – Galpão amplo com palco, mesas de camarim e bancos, bancadas que possibilitam trabalhos manuais.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em [bing.com](https://www.bing.com).

Para mim, seria – pensando nas **artes visuais**, não excluindo um espaço também para teatro, dança, essas coisas, mas numa **sala de aula para artes visuais** – aquela sala com **uma bancada**, sabe? Com **pia**, com papel para limpar as mãos quando mexemos com **tinta**, para lavar os **pincéis**, com aqueles **armários “coloridinhos”** para dividir o material todo. Isso seria a sala dos meus sonhos, no meu mundo ideal. Com as carteiras também, mas aqueles mesões, diferente do que é hoje. Seria assim. [Se você tivesse que pensar também em um espaço conjunto para atividades de movimento, como pensaria nessa ligação com as artes visuais?] Nessa sala, poderia ser também dupla, de uma forma que, por exemplo, **no fundo da sala pudesse ter um espelho “grandão”** e as mesas afastadas para usarmos aquele espaço no meio de uma outra forma, achar um espaço só para todas as linguagens. Penso que seria legal assim (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 11 – Sala ampla com bancadas e bancos, espelho amplo em uma das paredes e armários com materiais diversos.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

Acredito que seria como em uma das escolas que trabalhei na rede. Muita gente não gosta de lá por causa da distância ou, às vezes, porque tem algum problema com a gestão. Eu não tive problema nenhum com a gestão. Penso que é um espaço que seria interessante, você tem **duas ou três salas**, que você não precisa usar sempre. Você pode dividir com outros

professores, como educação física ou o próprio professor de sala. Por exemplo, tem **uma sala com espelhos**. Essa sala, que te falei, na verdade é a sala de matemática, se eu não me engano. Tem uma **pia** aqui para poder trabalhar com tinta. Porque assim, é triste, você ir para a sala de aula com um “baldinho” que você tem que lavar os pincéis. Daqui a pouco alguma criança suja a mão, quer lavar a mão. Não pode lavar o pano... Você tem que ficar o tempo todo se policiando para não derrubar nada, é muito complicado. Você ter **uma pia com torneira na sala**, seria uma maravilha para as aulas de artes. Precisa de um espaço onde você possa fazer várias dinâmicas. Eu gosto, por exemplo, da sala que deixaram para eu dar aula esse ano na escola que estou. No início, não tinha sala. Então, ficava nas salas dos professores. A sala que deixaram para mim, a professora que usa à tarde, não deixa de maneira convencional, com as carteiras uma atrás da outra, que me deixa profundamente irritada, não gosto. Eu gosto de **trabalhar em forma de “U” ou em círculo** com as crianças. Tanto para poder andar pela sala, como para eles poderem conversar, trocar um diálogo entre eles. Ou você pode fazer um círculo na sala para fazer uma dinâmica de dança ou qualquer tipo de trabalho que envolva o corpo, para que a criança possa se mover sem bater nas carteiras, sem bater um no outro. Acredito que o espaço teria que ser assim. Podemos usar a quadra. Acredito que não precisa ter toda a estrutura, mas tem que se pensar assim: em determinados momentos, outros professores podem usar. Seria maravilhoso. Tal dia, preciso usar metade da quadra. Tal dia, a **sala multimídia**. Assim nunca falta espaço, não é só para artes, mas para todos os professores. Você pode entrar em uma sala, passar um vídeo para as crianças ou pegar os computadores e fazer uma atividade em que eles possam, por exemplo, fazer uma visita virtual ao museu. Eu não posso sair da escola para levar a criança... Quando você falou em espaço, fiquei pensando muito nessa questão. A criança não pode ir ao museu. Para sairmos com a criança e irmos ao parque já é difícil. Acredito que por conta da pandemia, isso ficou muito mais evidente agora. Mas ano passado, levamos as crianças ao teatro para assistir à orquestra. Elas amaram. Penso que isso sim traz a cultura mais próxima da criança (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Figura 12 – Ateliê com mesa em formato circular e armários.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

Figura 13 – Sala multimídia com tela, projetor e caixas de som.



Fonte: Imagem produzida pelo autor em 2024 para a dissertação, por meio de Inteligência Artificial disponível em bing.com.

Embora as imagens apresentadas neste capítulo sejam apenas ilustrativas, elas demonstram a imensa gama de possibilidades do que convencionou-se a chamar “sala de arte”. Temos como perspectiva que esse exercício de imaginação possa ter ampliado nossos horizontes e renovado nosso desejo de garantir um espaço físico adequado e um lugar subjetivo significativo para o ensino da arte na escola pública.

2.7. Espaços não-formais e a relação com a comunidade no ensino da arte

As entrevistas para a realização desta pesquisa foram realizadas durante o ano de 2022. Portanto, estávamos em pleno momento de voltas às aulas após a pandemia de Covid-19. Isso trouxe alguns desafios para os professores de artes no que se refere à utilização de espaços não-formais de ensino, o principal deles se refere ao fato de que o acesso às diversas instituições ainda estava restrito ou limitado. Podemos dizer que houve um processo de adaptação dos professores de arte da rede com relação à utilização de espaços não-formais.

A história da cidade de Caieiras caminha ao lado da história da linha ferroviária Santos-Jundiaí, hoje, linha 7-Rubi da CPTM, ressoando nos trilhos ferroviários e ecoando nos Fornos de Cal. [...] Na cidade, contamos com o Teatro Municipal (Jd. Gertrudes), a Concha Acústica e a Igreja de Santo Antônio (Centro), o Santuário da Mãe Rainha Morro Grande), o Centro Cultural (Jd. Santo Antônio), o Mirando do Cristo (Miraval), o CEU das Artes (Jd. Eucaliptos), o Ecoparque (Centro), o Ginásio-Centro Esportivo Nelson Bonfim (Centro), o Velódromo (Centro), a Orquestra Filarmônica Melhoramentos Caieiras (Centro), Fanfarra Marcial Simples Walther Weiszflog de Caieiras (com sede na EMEF Joaquim Osório), Memorial Histórico e Cultural de Caieiras Maquinaia Orlando Loppes (Centro). Além disso, a cidade conta com diversas praças e vias públicas que devem também ser ocupadas por experiências artísticas, pois a defesa deste documento é que a cidade de Caieiras seja uma cidade educadora, portanto a Arte deve estar pulverizada pela cidade (CAIEIRAS, 2013, p. 162).

A partir do documento citado, que expõe as diretrizes curriculares do município – no trecho acima com destaque para os equipamentos culturais e educativos –, podemos compreender que há muitas possibilidades de uso de espaços não-formais e “não-convencionais” (ruas, praças, dentre outros). Boa parte desses equipamentos está localizada na região central, no entanto, a cidade disponibiliza de transporte – embora limitado – para as escolas.

É uma coisa que estou pretendendo levá-los para conhecer o museu de Franco da Rocha, mas até o momento não fiz isso por causa da pandemia. Eu evito sair com eles, mas é algo que quero trabalhar a partir do ano que vem. Mas é algo que quero colocar no currículo, porque eu acho interessante eles poderem conhecer. Eles mesmos falam para mim que a escola falou, se precisar, eles arrumam ônibus. Mas pelo motivo da pandemia, nas escolas onde estou tem casos, então prefiro evitar sair. É, eles querem muito conhecer o museu. Então preciso pensar neles, conhecer o museu, como é. Tem um aqui na cidade ao lado, então pretendo muito, mas pelo motivo da pandemia, quis evitar, mas é muito importante para eles não só o museu, mas conhecer outros espaços, o teatro, é muito importante (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

A maioria dos entrevistados reconhece a importância de interagir com espaços não-formais. Por outro lado, alguns dos desafios citados para a realização de propostas nesse sentido são a burocracia escolar, a falta de parceria entre a gestão e os professores, a quantidade de turmas e a insegurança.

No ano passado, estava em outra escola no centro, perto da Concha Acústica. Não sei se você já foi na Concha Acústica. [...] Fui levar o Ciclo II na Concha, fazer uns jogos teatrais lá. Então eu fiz esse projeto. O que aconteceu: eu combinei com a coordenadora um mês antes. Ela: “eu fico responsável por isso, você fica responsável por aquilo e as professoras da sala por aquilo outro”. Fiz toda a minha parte, tudo direitinho. Só que a coordenadora tinha que ter avisado, por exemplo, o professor de educação física que no dia ele teria que mudar o horário da aula dele. Ela não avisou. O professor de educação física ficou bem chateado. As professoras das salas ficaram responsáveis pela autorização nas agendas das crianças. Uma das professoras não entregou para todos os alunos. No primeiro dia, uma quarta-feira, teve uma mãe mandando mensagem para mim falando que o filho não recebeu autorização. Mande mensagem no grupo, perguntando se mais alguém não tinha recebido, para dar tempo antes de começar a aula, para a criança levar. Essa professora, dessa sala, escreveu uma mensagem no grupo falando de uma forma como se eu não tivesse entregado e fosse a minha responsabilidade, que não fiz o meu trabalho direito. Ela me expôs no grupo de responsáveis. O professor de educação física me expôs no grupo dos professores da escola. Então, fiz uma atividade externa que foi legal, como foi a primeira vez, talvez tenha levado muitas crianças de uma vez. Por essa questão, não ficou perfeito, mas foi uma experiência legal. Só que por conta de eu ter feito essa atividade, fui massacrada na escola. Foi uma experiência traumática, sabe? Foi muito chato. [...] Quando quis fazer uma coisa diferente, tirar as crianças da escola, aconteceu isso, fui engolida. Então nessa escola que estou este ano, já cheguei meio “fechada” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

É fundamental a parceria entre gestão e professores, mas isso não deve estar limitado à resolução de problemas organizativos. A parceria entre os professores e entre os professores e a gestão é importante para criar um ambiente saudável para o trabalho e a aprendizagem.

Conforme explicitado no documento que referencia os parâmetros curriculares da cidade de Caieiras, a proposta de uma cidade que educa extrapola os muros da escola. Neste caso, devemos incluir espaços não-formais e “não-convencionais”. Ao mesmo tempo, é necessário, então, a parceria entre os sujeitos da escola e entre as secretarias do município, uma vez que, por exemplo, os equipamentos culturais estão ligados à Secretaria de Cultura e as escolas, à Secretaria de Educação.

Sim, tenho esse desejo. O que eu vejo de complicado: quando se trata de artes, você não trabalha com uma sala só. Por exemplo, eu trabalho com dois ciclos. Do primeiro ao quinto ano. Daí você fala assim: “vou levar meus alunos ao museu. Você vai levar a escola inteira?”, não é uma sala, entendeu? Isso deveria entrar no currículo, dentro do planejamento da escola. Muitas vezes, quando discutimos nas nossas formações com a

orientadora de artes, ela responde que podemos marcar. Mas a questão é ter um planejamento dentro da escola para isso, no início do ano. Sua orientadora diz para você: “olha, pode marcar um passeio com seus alunos”. Mas a sua escola não tem isso marcado. Você tem que marcar e levar todos os alunos. Sozinha, enquanto professora, você não consegue fazer isso (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

É possível organizar um processo educativo enriquecedor e que integre diferentes meios com espaços formais, não-formais e “não-convencionais”. No entanto, muitas vezes, propostas que caminham nesse sentido são exclusivamente dirigidas pelo professor ou pela professora. Essa situação dificulta com que propostas diferenciadas possam ser viáveis.

[...] a negociação, a preocupação com a segurança das crianças, a falta de algum outro profissional que pudesse me acompanhar... Essas coisas dificultam um pouco. A execução disso, digamos assim, todo o trabalho que eu gostaria, tem que querer muito e ter muita disponibilidade para fazer isso. Um tempo que eu não disponho. [...] Isso acaba me desmotivando. Passeios externos, eu tenho muita vontade. Já fui mediadora de exposições, poderia fazer isso, seria muito interessante. Mas, por exemplo, os ônibus de Caieiras da prefeitura só podem frequentar espaços na cidade. Para conseguir ir em outra cidade, para São Paulo, por exemplo, é bem mais difícil. Então, essas questões burocráticas são o que me impedem, muito mais do que a vontade. [...] Isso é importante para mim, sair desse espaço da escola, mostrar outras referências. Mas essa questão burocrática, da estrutura, vai deixando tudo isso tão difícil, que é muito difícil você conseguir de fato colocar essas práticas em ação no seu cotidiano dentro do seu tempo de trabalho, pensando que você tem que preparar aula para onze turmas, duas escolas, deslocamento, formações e relatórios, isso seria mais uma burocracia que eu resolveria sozinha, então isso vai desmotivando mesmo (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Em outras palavras, a partir dos relatos é possível perceber que atividades que envolvem espaços não-formais podem onerar o trabalho dos professores e das professoras de artes, uma vez que boa parte da organização fica sob responsabilidade do docente. Por outro lado, também é possível propor e impulsionar isso no planejamento escolar. Além da organização e do planejamento, outro fator importante é a segurança.

Ainda não usei, não fui com as crianças em nenhum lugar fora da escola. Mas o que me incomoda é um pouco a segurança. Se tivesse mais gente para ir, penso que tudo é conversado também. Gostaria de fazer um passeio com eles, sair com as crianças, seria legal, mas ainda não fiz isso (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

A segurança diz muito a respeito do cuidado físico com os estudantes e professores, bem como às respostas afetivas que os educandos podem apresentar em espaços diferentes do cotidiano escolar, por vezes, trazendo ao professor a preocupação em “conter” os educandos ou da gestão em “controlar” ao máximo a

possibilidade de qualquer imprevisto. Esses sentimentos são muito legítimos, tendo em vista que a responsabilidade recai sobre os docentes e a gestão escolar.

Não, não costumo. Porque são crianças e tenho bastante receio de acontecer algo na rua e eu **não conseguir conter as crianças**. Eu fazia isso quando trabalhava com adolescentes, que é muito interessante. Mas **com as crianças, ainda não me senti à vontade** para fazer. Uma vez nós pensamos sobre fazer uma atividade na escola. Tem um parque próximo e era a Semana do Brincar. Junto dos outros professores, sugerimos levar as crianças nesse parque. Pensei: “ah, já aproveito e vou dar a minha aula lá”. Mas **vem um monte de burocracias** em cima, dizendo que não podia isso. A praça é na rua da escola. Só precisamos seguir a rua pela calçada e atravessar. Mas veio um monte de burocracias e nós acabamos desistindo. Eu falei que **outros professores participariam, então eu fiquei mais segura**, ganhei mais professores para ficarmos lá fora. Porém, **com toda essa burocracia os professores desistiram e eu também** (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Por outro lado, Steers (2023) complementa essa discussão sobre a segurança física dos estudantes e a sobrecarga dos professores explicando que:

Alunos criativos precisam de professores criativos que não tenham medo de correr riscos. Infelizmente, isso pressupõe uma visão e um envolvimento excepcional num sistema educacional altamente estratificado, que incita ao conformismo do currículo standardizado, com a sua avaliação standardizada, *ranking* de escolas, iniciativas constantes para subir os resultados, regimes de inspeção intimidatórios, magros recursos e formação profissional limitada (STEERS *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 27).

Soma-se essa situação geral de sobrecarga e insegurança o fato de que essa possibilidade – utilização de equipamentos culturais e educativos no município – era muito nova para os professores de artes entrevistados, tendo em vista o contexto de volta às aulas após a pandemia de Covid-19. Mesmo assim, a maioria dos entrevistados explicou que tem o desejo de organizar atividades desse tipo. Também foi apontada a possibilidade dessas atividades comporem o currículo de arte da cidade.

Seguindo por esse sentido, outra questão importante é a relação das atividades de arte com a comunidade no entorno das escolas – as ruas, as praças, o bairro, as famílias. No calendário escolar da rede pública municipal de Caieiras já são previstas algumas atividades que envolvem as famílias dos educandos, por exemplo, a Mostra Pedagógica, o Dia da Família, a Semana do Brincar, dentre outras.

A Mostra Pedagógica é um momento em que os professores e as professoras expõem os trabalhos realizados com as crianças ao longo do ano letivo. Já o Dia da

Família está concentrado em receber a comunidade escolar para atividades recreativas/educativas em conjunto com os estudantes e os professores. Na Semana do Brincar, a proposta está voltada ao resgate de atividades lúdicas que fazem parte do repertório de brincadeiras tradicionais e afins.

No entanto, nosso interesse com relação à pergunta “você articula a comunidade em sua prática de ensino da arte?” era levantar se existiam atividades planejadas e organizadas pelos professores de artes em que a participação da comunidade era efetiva e indispensável, para além das atividades colocadas no calendário escolar oficial. Porém, nenhum entrevistado relatou propostas nesse sentido. De modo geral, os entrevistados relatam que as atividades que têm uma relação mais estreita com a comunidade já são aquelas presentes no calendário oficial.

Eu não sei se tenho uma relação com eles. Tenho uma relação com as crianças. Penso que essa relação com a comunidade tem que ser uma relação da escola como um todo. Essa escola que estou, de todas as escolas que passei, penso que é a escola mais conservadora, mais medrosa, vamos dizer assim, com relação ao que pensa a comunidade, os pais, as mães, sabe? [...] Penso que a relação que tem com a comunidade não é muito boa, não é construída. É meio que uma relação de medo. Já teve outra professora que estava lá e falou que já deu coisa na aula dela, depois veio o pai e a mãe reclamarem, sobre capoeira, mas vieram o pai e a mãe reclamar: “aqui não pode”, então não pode mais falar sobre esse assunto, umas coisas assim. Acredito que a relação com a comunidade não tem que ser uma relação com a professora de artes, deve ser uma relação da escola enquanto equipe como um todo. Eu sozinha não sei como posso fazer essa relação, ter essa relação com a comunidade (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

No relato acima, podemos compreender que a relação com a comunidade não depende exclusivamente dos professores de artes. Ao contrário, trata-se de um processo contínuo que deve envolver toda a equipe escolar. Ao mesmo tempo, a comunidade deve estar aberta à escola para que um vínculo possa ser efetivamente construído. Em outra entrevista, é relatada a relação com uma das comunidades mais afastadas do centro do município.

Mas na escola que gosto, é uma comunidade. Por exemplo, estou dando aula e a criança veio falar: “olha, a polícia está subindo o morro. Está escutando os fogos?”. [...] Ninguém mexe na escola. Se alguém mexer, o pessoal da “boca” vai lá resolver. Então ninguém toca na escola. Mas, ao mesmo tempo, nós não chegamos na comunidade. Não é assim: “vou lá na comunidade”. Na pandemia, subi duas ou três vezes no “morro”. Antes, eu subia o “morro”, pegava carona no ônibus. Mas não é uma comunidade aberta. A escola sim, abrimos os portões. Todos utilizam a quadra (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Não temos dúvidas de que a construção de um vínculo entre escola e comunidade traz muitos desafios. Ao mesmo tempo em que a arte pode ser uma grande aliada nesse processo, possibilitando “[...] uma atividade que pais e alunos pudessem fazer juntos. Já vi em outros eventos, vi que deu certo, mas não vou te dizer que já tentei. É um desejo que as crianças participem junto dos pais e vice-versa” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Esse tipo de proposta possibilita momentos de criação coletiva que, certamente, podem enriquecer o ambiente escolar e fortalecer o vínculo entre a comunidade e a escola. A comunidade, ao participar de atividades de arte, pode experienciar e reconhecer a importância da arte na vida social. Inclusive, gostaríamos de destacar que a construção de um vínculo com a comunidade está além do cotidiano da sala de aula, como é apresentado em um dos relatos:

Por exemplo, vou de ônibus para a escola, então esse é um processo de construção. Você começa a ter pessoas que estão sempre ali no mesmo horário, no mesmo local. Então você começa a estabelecer um diálogo com as pessoas. [...] Então esse contato, vou fazendo no dia a dia. No caminho de ônibus para lá, a mãe da aluna tem um “recadinho”. Então, antes de ir para a escola, eu passo ali e já converso com ela, pego uma água, deixo o livro. Essas pessoas vão falar com outras pessoas. O maior potencial de divulgação são as próprias crianças. Elas falam do professor, elas comentam. Até coisas negativas: “o professor falou ‘palavrão’ em sala de aula”. Inclusive, isso me criou um problema, porque na espontaneidade da situação eu soltei um “palavrão”. Então eles comentam muito com os pais. Daí você começa a sofrer algumas abordagens no caminho da escola. Uma pessoa já fala de você, outra: “ah, meu filho volta todo sujo para a sala de aula”. Você fica conhecido na comunidade, você começa a se questionar como é que são essas pessoas ou onde elas moram, como elas vivem. “Esse aqui é pai de quem?”, você vai construir isso, quero dizer. Você tem que construir a comunidade (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

A consolidação de um vínculo mais estreito entre a escola e a comunidade, mais especificamente entre a arte e a comunidade, pode ajudar a fortalecer a arte dentro e fora do ambiente escolar. Nesse ponto, esse processo de construção e de criação pode servir de estímulo aos professores e aos estudantes, tendo em mente que “trabalhar em comunidade não é ser populista. Paulo Freire dizia que para se trabalhar com comunidades não era necessário vê-las como proprietárias da verdade e da virtude, mas significava, acima de tudo, respeitar os seus integrantes” (BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 120) e, no caso dos professores e professoras, também perceber-se como parte dessa comunidade.

Como explicitado anteriormente, diversos desafios serão encontrados no caminho. As condições de trabalho, as condições geográficas e sociais, a disposição da comunidade e da escola, o excesso de tarefas burocráticas e a falta de incentivo são alguns dos percalços.

Gostaríamos de enfatizar que a arte é um campo que permite o trânsito de ideias e ações, debates e disputas, ampliação de horizonte e, principalmente, experiências – que também podem ser negativas. A arte é, portanto, um campo de possibilidades no que se refere à relação da escola com a comunidade.

2.8. Invertendo papéis: os entrevistados perguntaram ao entrevistador

Neste capítulo, destacamos as perguntas realizadas pelos entrevistados e entrevistadas ao pesquisador, bem como minhas respostas a cada uma delas. Transcrevemos os diálogos na íntegra, na perspectiva de apresentar como ocorreram durante as entrevistas, sem necessariamente analisar as perguntas ou minhas respostas. Algumas dessas perguntas ajudaram a elaborar melhor o tema da pesquisa, outras, permitiram refletir sobre o roteiro de perguntas elaborado para as entrevistas e sua relação com os objetivos da pesquisa. Ainda, há perguntas e considerações que estavam mais ligadas às condições de trabalho, às relações profissionais e pessoais, mais do que aos objetivos de nossa pesquisa.

Entrevistado(a): Sobre as perguntas da entrevista, acredito que não faltou nada. De você, gostaria de saber melhor qual é o tema do seu mestrado.

Pesquisador: O tema do meu mestrado é o seguinte: estou estudando como nós, professores de arte na rede pública de Caieiras, especificamente, podemos utilizar espaços diversos para ensinar arte dentro e fora das escolas. Porque percebi que desde que entramos na rede, ainda somos os “professores de HTPI” (Horário de Trabalho de Planejamento Individual). Acredito que os professores de educação física já conquistaram o seu “lugar”. Acredito que eles têm um “lugar” na escola e nós ainda estamos encontrando o nosso, mesmo, às vezes, tendo espaços físicos como uma sala de arte. Temos esse espaço de arte, mas não temos nosso “lugar” na escola. Como você disse, tem a sua sala, mas qualquer pessoa, qualquer evento na escola, você é a primeira a ficar sem ela. Então, eu comecei a perceber que muitos colegas, diante dessa situação, improvisam suas aulas utilizando espaços alternativos. Como minha prática artística é muito voltada para a intervenção urbana e a performance, por ter me formado em teatro tive essa experiência artística, comecei a lidar com essa questão do uso de espaços diversos assim dentro da perspectiva de uma proposta de ensino da arte. Queria colocar essa prática não

porque não tem espaço nenhum para nós dentro das escolas, mas porque quero trabalhar dessa forma com as crianças. Ou seja, quero criar essa prática, essa experiência de estar em um espaço aberto, da relação com a natureza, com a cidade, por exemplo. Até mesmo se temos uma sala de arte, como podemos deixar essa sala completamente vazia para fazermos atividades de corpo e movimento? A proposta do meu mestrado é entender como nós, professores de artes, podemos usar espaços diversos para ensinar arte para as crianças. Algumas vezes, fazemos isso inconscientemente e por causa da situação, da necessidade, de não termos salas próprias. Como podemos, então, na formação continuada dos professores de artes, ter momentos que propiciem essa prática e esse tipo de discussão teórica? Minha pesquisa, talvez, deve ir nesse sentido.

Entrevistado(a): Com relação à entrevista, eu acredito que poderia ter alguma pergunta que ligasse objetivamente sua formação profissional com o que você realiza na prática pedagógica ou como, objetivamente, a sua formação tem influência hoje na sua prática pedagógica. Deixar essa ligação bem nítida poderia ser interessante. Essa é a pergunta que faltou, penso, e que eu faço para você. Como você aproveitou a sua formação para suas práticas como professor?

Pesquisador: Como estávamos conversando, se eu tivesse que descrever minha formação, eu a descreveria como uma formação de artes cênicas, em especial intervenção urbana e performance. Um pouco do circo também, embora o circo foi muito mais para mim mesmo do que para ensinar. Não que a intervenção urbana e a performance eu tenha participado para ensinar, mas eu me sinto preparado para dar uma aula sobre intervenção urbana, por exemplo. É difícil porque a intervenção urbana, muitas vezes, tem que sair de dentro do espaço da escola. A performance, por outro lado, também trabalha muitas questões, às vezes, muito pessoais, muito individuais, dependendo de qual abordagem você vai fazer. Então são dois gêneros que eu penso ser difíceis de trabalhar no contexto escolar sem ter um apoio. Lá na

escola onde eu estou hoje, acredito que eu tenho um bom apoio nesse sentido. Essa bagagem minha vem principalmente como artista de intervenção urbana e de performance. Com relação ao teatro, especificamente, eu consigo lá na escola hoje, tem um espaço totalmente vazio, com um espelho, inclusive, que eu trabalho bastante corpo, dança, movimento, jogos teatrais... Temos outro espaço ao lado que é com mesas, que trabalhamos com artes visuais, coisas mais manuais, às vezes, pequenos instrumentos que a gente pode confeccionar, instrumentos musicais, enfim. Ainda tem um terceiro espaço, que é um espaço multimídia, que está lá na escola. É uma biblioteca com um projetor, então com relação a espaços eu não tenho o que reclamar e isso me ajuda muito, pois minha formação é de corpo, movimento e teatro. Então eu precisava de espaço para fazer isso de fato. Então é assim, eu tenho utilizado a minha formação na minha prática como professor de artes ali, porque na minha opinião, tive a sorte de estar em lugares onde a gestão “deu uma mão”.

Entrevistado(a): Quero sim. Sei que você é licenciado em teatro e que você trabalha bastante com a questão corporal. Quero saber se você consegue realizar suas atividades corporais com facilidade nas escolas em que você passou, para eu saber como o pessoal está aceitando e entendendo suas aulas, como está sendo esse processo.

Pesquisador(a): Eu estava comentando esses dias com algum colega que tive muita sorte, porque a primeira escola que fiquei era muito grande. A gestão não se importava muito com o que eu estava fazendo. Pessoalmente, não tenho o hábito de ficar pedindo autorização para fazer tudo ou usar os espaços, se não estiver atrapalhando ninguém. Geralmente, já explico para a gestão da escola que minha formação é em teatro e que gosto de trabalhar com o ensino de artes nesse sentido dos jogos, do movimento, do corpo e do espaço. Se não tem um espaço interno, como uma sala, adequado para mim, uso os espaços externos. Exploro esses espaços sempre que é necessário. Nos fundos dessa escola tem um jardim com

uma casinha. Então, meio que fui me apropriando desse lugar. Comecei a fazer as aulas no gramado. Não é o melhor lugar, porque nessa área externa você acaba falando mais alto e o sol da tarde é muito forte. Não encontrei resistência nenhuma. Acredito que a gestão, inclusive, ajudou bastante. Fiquei sabendo, pelo que entendi, estavam pensando em transformar esse espaço em um “ateliê” para as aulas de arte, depois que saí dessa escola. Não sei se entendi corretamente. Talvez, um pouco, foi fruto desse trabalho de começarmos a fazer as aulas naquele lugar. Na escola em que estou atualmente, tem uma sala que foi de um projeto. Quando cheguei na escola, disse: “sabe o que eu queria muito nesta escola? Já que tem essas salas sem uso, gostaria de tirar todas essas mesas e fazer uma sala de corpo e movimento”. A gestão adorou a ideia. No mesmo dia fui pegando as coisas, falei com o outro professor de artes, então fizemos uma sala vazia para atividades de jogos, corpo e movimento e uma sala com mesas redondas para atividades manuais. De um dia para o outro tínhamos duas salas. Então, por enquanto, está sendo bem-aceito e estou bastante satisfeito, porque acredito que está acontecendo um bom trabalho. As crianças também estão aprendendo com isso, porque como você disse, existe uma ideia muito enraizada de que a arte se resume ao desenho. Se lembrarmos, quando éramos crianças as aulas de artes, geralmente, eram feitas com atividades prontas em “folhinhas” ou “desenho livre”. Essa situação, infelizmente, não mudou muito ainda.

Entrevistado(a): Se faltou alguma pergunta, acredito que não. Gostaria de saber alguma prática que você teve com o teatro, nesse lugar “não-convencional”, que você poderia relatar.

Pesquisador: Se eu fosse descrever minha formação, diria que ela é bem voltada para a intervenção urbana e a performance. Principalmente, a performance urbana. Tem a performance em espaços alternativos e tem a performance na rua, no espaço urbano. Acredito que tem um pouco de diferença. Puxando na memória, é engraçado voltar nesse questionamento. Sou do interior de Minas Gerais e comecei

a estudar teatro na minha cidade natal, em oficinas livres. Por acaso, a primeira apresentação que fizemos – na minha cidade natal não existe teatro municipal e equipamentos culturais desse tipo – foi na Casa de Cultura, na recepção, dentro de um armário bem antigo de madeira. Nós ficávamos na entrada, pendurados nas prateleiras desse armário. Foi minha primeira apresentação de teatro, completamente “não-convencional”. Quase que já tinha esquecido dessa memória. Quando eu vim para São Paulo, comecei a faculdade de teatro e me interessei bastante por teatro de rua e teatro na rua, vamos dizer. Fazia parte de um grupo de pesquisa que discutia um pouco mais a questão da história do teatro. Comecei a me aproximar dessas peças “não-convencionais”, embora, hoje, o teatro de rua também seja “convencional”, tem uma certa tradição. Depois disso, comecei a trabalhar na faculdade com performance em um grupo. Tinha uma parceria com a ECA-USP (Escola de Comunicação e Artes da USP). Em paralelo a isso, comecei a trabalhar em um grupo de teatro. Nossa primeira peça era um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em que nos apresentamos na Rua Rego Freitas, no Centro de São Paulo, sobre as travestis e transexuais que se prostituem naquela rua. Fizemos um trabalho inicial de um ano, conversando com elas, ouvindo suas histórias. Depois, adaptamos tudo isso para um trabalho apresentado na rua, com a presença delas, utilizando tanto a própria rua quanto espaços “não-convencionais” desde a Igreja da Consolação até um Motel quase no Largo do Arouche. Na minha experiência artística, foi bastante impactante. Depois, ganhamos um fomento com essa peça para fazer algumas ações culturais e mais quatro apresentações, porque durante a criação dessa peça tiramos dinheiro do nosso próprio bolso. Foi minha primeira experiência profissional. Então, conseguimos outro edital de circulação pelo Estado de São Paulo, se não me engano passamos por dez ou doze cidades. Essa foi a principal experiência que marcou minha vida. Fizemos outros trabalhos menores, inclusive explorando o audiovisual. Fizemos uma peça no Largo do Arouche. Depois disso, fui ser professor de artes na rede pública. Agora que estou começando a me estabilizar um pouco melhor em Caieiras, tenho vontade de voltar a fazer teatro, mas não acredito que voltarei este ano. Estou tentando trabalhar atividades de intervenção urbana com as crianças, com artes visuais, por enquanto. Ou seja, estou refletindo e tentando ver como é possível aproveitar minha experiência

artística com a performance e a intervenção urbana no ensino da arte. Inclusive, parte do meu mestrado tem a ver com isso, mas ainda estou muito no início dessas propostas, não sei como vai se desenrolar.

Entrevistado(a): Isso. Acredito que as perguntas que você fez foram bem abrangentes. Gostaria de te perguntar como você vê o seu trabalho na escola. Se isso é uma coisa que você gosta de fazer, se você quer fazer isso ou se é uma parte do que você quer para sua vida, se você ainda faz teatro, se quer fazer teatro. Como é isso pra você?

Pesquisador: Eu fiquei muito tempo trabalhando como ator, como produtor de teatro. Só que eu sou do interior de Minas Gerais. Eu moro sozinho aqui em São Paulo. Eu sou de uma família de trabalhadores, enfim... Se eu perdesse qualquer trabalho aqui, eu não poderia me manter. Então isso começou a ser uma questão para mim, porque no meio artístico tem muitas “panelinhas”. Você tem que ter uma certa condição para conseguir se manter trabalhando com arte. Por outro lado, eu comecei a me envolver com a educação não-formal. Por exemplo, comecei a dar aulas em ONGs, oficinas de teatro, na época eu fazia circo também. Fui gostando muito da educação. Meu curso já era de licenciatura, eu só não tinha a experiência, fora do estágio, de ser professor na rede formal. Então, quando tive essa oportunidade em Caieiras e eu estava numa situação assim bastante difícil, porque eu tinha acabado de ficar desempregado e não queria voltar a fazer teatro por conta de ser muito difícil. Eu não conseguia pagar um aluguel aqui em São Paulo... Quando surgiu essa oportunidade em Caieiras, eu me agarrei a ela. Na verdade, tive boa sorte, porque nas escolas que eu consegui entrar, eu sempre tive muita abertura pra fazer o meu trabalho com jogos, com brincadeiras, em espaços fora da sala de aula convencional. Sou uma pessoa que gosta de estabilidade, principalmente dentro dessa questão financeira, porque se acontece algum problema a única perspectiva que eu tenho é sair de São Paulo e voltar para a casa da minha família. Mas agora, como eu estou mais estabilizado como professor, eu tenho voltado a

pensar em fazer teatro de novo, não como uma forma de me profissionalizar, mas fazer um teatro com temas que eu me interesse, com temas engajados. Porque eu não vou, necessariamente, depender financeiramente disso. Só que isso esbarra em uma questão que é o tempo. Penso que enquanto eu estiver nesse processo fazendo o mestrado, acredito que agora vai ficar difícil voltar a fazer o teatro como eu gostaria, mas, sim, eu tenho essa perspectiva de voltar a fazer porque mesmo sendo professor e professora, quando temos uma prática artística nos dá inspiração, não só para as aulas, mas para a vida. Fazer arte, eu penso que é uma coisa que nos faz sentirmos mais humanos.

Pesquisador: Tem alguma pergunta que você acredita que faltou na entrevista, pensando nos objetivos que apresentei a você, e se você tem alguma pergunta para mim.

Entrevistado(a): Acho que não, sou um pouco tímida para responder, eu preciso entender melhor as perguntas. Também não tenho perguntas para você.

Entrevistado(a): Primeiro, eu quero saber como está a sua vivência dobrando na rede, se você está dando conta, se está feliz. Se não está, como está sendo o dia a dia.

Pesquisador: Então, está sendo difícil. Eu não vou mentir para você. No final das contas, o que eu estava comentando com outra professora, acabamos recebendo muito abaixo do que seria o correto, na minha opinião. Inclusive porque, por exemplo, como tem a lei, se você recebe os dois terços dentro da sala de aula, você deveria também receber um terço a mais fora, não é verdade? Mas nós recebemos, praticamente, pela hora de aula. Não tem mais nada, férias, décimo terceiro, nada.

No final é bem reduzido, em comparação ao salário que a gente tem. Querendo ou não é bastante cansativo. Ainda mais porque também estou fazendo o mestrado. Eu saio de casa às seis da manhã e volto, praticamente, às oito da noite. Eu estou na escola o dia inteiro. Não vale a pena como está sendo feito.

Entrevistado(a): Olha, não sei. Não me passa nada com relação a isso. Estou simplesmente colocando a fala para fora, nem estou refletindo muito sobre o que estou falando. Com relação a você, ao seu trabalho, depois você me mostra mais e me coloca mais a par sobre esse conteúdo, que penso que é muito interessante o que você está fazendo no mestrado. Ver como você está lidando com isso. É um outro nível além de professores que estão em uma sala de aula e querem cumprir a carga horária e voltar o mais rápido possível para sua história. Você está procurando algo que é muito significativo. Vamos ter a oportunidade, mais para frente, de trocar e se conhecer melhor. Gostei muito do contato de algumas pessoas dessa formação como você. Mais uma ou outra pessoa ali me chamou muita atenção com a qualidade do trabalho, estar transitando, o pouco que podemos ver e o interesse, estar discutindo, crescendo nos sentidos, agregar coisas que são a mais. Eu penso que é fundamental isso na formação do professor: a experiência que você traz como vida, como você agrega no contexto todo. Você está em uma procura. Eu não tenho nenhuma pergunta agora para te fazer, mas eu acredito que podemos, mais para frente, conversar melhor e trocar mais coisas.

Entrevistado(a): Acredito que faltou alguma pergunta sobre quais são as diferenças do ensino “formal” e “não-formal”. Passo essa pergunta para você.

Pesquisador: Essa é uma pergunta bem difícil, na verdade. Vejo que o ensino formal parece ser mais “estruturado”, no sentido de que tem uma base legal, bastante

rigorosa, tem um currículo já organizado etc. É engraçado isso, porque apesar de termos o currículo, ainda assim nós o quebramos em milhares de pedaços. Falamos, por exemplo, do ensino das quatro linguagens, da polivalência. “Legalmente” falando, “formalmente” falando, a “polivalência” é obrigatória. Isso leva a algumas dificuldades. Às vezes, ignoramos isso. No ensino não-formal temos uma sensação de “liberdade”, nesse sentido, justamente porque como não tem toda esse “rigor” do ponto de vista legal, sinto que temos mais espaço para experimentar. Como também tive experiências no ensino não-formal, por exemplo, no terceiro setor, acredito que isso me ajudou a abrir um pouco a compreensão sobre o ensino formal. Para mim, no meu dia a dia, não tem muita diferença. Com a minha experiência no ensino não-formal, trouxe para o ensino formal a perspectiva de experimentar espaços diferentes, trabalhar linguagens diversificadas, porque para mim seria superconfortável trabalhar apenas com o teatro do início até o final do ano. Acredito que isso é um esforço pessoal importante, porque estamos vendo, cada vez mais no ensino formal, a arte saindo do currículo obrigatório, com o Novo Ensino Médio, por exemplo. Então, para mim, não tem diferença, do ponto de vista da minha prática como professor de artes, entre o ensino formal e o não-formal, acredito que é possível juntar as duas coisas. Como professor, tenho desejo de sair da sala de aula, como já tenho feito, mas também de dentro da escola, para conhecer os espaços onde podemos aprender além da sala de aula e além da escola. Acredito que isso valoriza muito a experiência da criança e do ensino de artes. Tem a ver também com viver a experiência no próprio corpo, experienciar o nosso sujeito artístico como criador de arte. O formal e o não-formal parece que são concorrentes, mas acredito que são complementares.

PROCESSOS

3.1. Expectativas para uma formação continuada de professores de artes

Abriremos esta parte da dissertação apresentando algumas das expectativas dos entrevistados e entrevistadas. Perguntamos “como deve ser uma formação continuada para professores de artes?” durante o encerramento da entrevista porque gostaríamos de compreender, do ponto de vista dos professores e das professoras de artes do município, como compreendem que uma formação continuada voltada para seus interesses deve ser realizada.

As respostas apresentadas, em geral, giraram em torno da necessidade de existir uma relação mais direta entre as formações continuadas e as práticas docentes na escola. Em outras palavras, os entrevistados destacaram a necessidade de que as formações pudessem fomentar e colaborar com as atividades que são realizadas nas aulas de arte e/ou proporcionassem processos práticos, oficinas, minicursos e afins.

Bom, eu penso que as nossas formações deveriam estar mais relacionadas com a nossa prática. Então, que elas fossem mais propositivas fisicamente, eu digo, onde pudéssemos elaborar coisas enquanto nós estamos fazendo. Participar de uma maneira um pouco mais ativa, para elas não serem tão enfadonhas. E que elas fossem bem objetivas mesmo, não tão discursivas. Mas que juntasse uma certa teoria, que vai envolver esses textos também ou discutam o pensamento de arte e educação, mas que isso fosse vinculado a uma questão prática (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

No momento em que as entrevistas foram realizadas, as formações continuadas na rede pública municipal de Caieiras eram realizadas em formato de palestra, com temas diversos. Acreditamos que, devido a esse contexto, houve muita queixa por parte dos entrevistados. O formato de palestras dificultava o debate entre os participantes: “[...] poderia ser mais extenso em nível de comunicação, porque eu fiquei me segurando para falar. Eu falo bastante com relação às comparações e às ideias” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

As palestras, muitas vezes, podem ser caracterizadas por um momento no qual alguém que conhece muito sobre determinado tema, expõe o assunto, durante algum tempo, e, por vezes, pode não abrir espaço para a discussão e o debate. Quando propusemos uma formação continuada para os professores de artes da rede pública municipal de Caieiras, buscamos nos desviar do formato de palestra.

Tentamos nos aproximar de alguns dos relatos dos entrevistados, considerando alguns pontos.

Acredito que eu gostaria mais se fosse uma coisa mais prática. Ter oficinas de várias linguagens, trabalhassem mais com essas linguagens que precisamos realizar na sala de aula. Por exemplo, ter uma formação de teatro, com algumas oficinas, alguns *workshops*, com **algumas atividades para nós também, que pudéssemos passar para os alunos depois...** De teatro, de música, de dança. Um pouquinho mais prático também, não ficar só na teoria (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas. Destaques nossos).

Em nossa compreensão, a formação continuada não deve ser um repasse de atividades que podem ser feitas na sala de aula com os estudantes. Pelo contrário, ela deve ser um momento de proposições voltadas para os professores e as professoras, buscando enriquecer e ampliar horizontes sobre o ensino da arte. Ao mesmo tempo “[...] esboçar uma formação de educadores no campo filosófico. Como pensamos o mundo? Como apresentá-lo às crianças pequenas e para as mais crescidas? Como fazer tudo isso *com elas*?” (ANDRÉ *in*: MACHADO, 2023, p. 12. Destaques da autora).

A compreensão exposta no relato acima – uma formação de repasse de atividades para serem feitas com os estudantes – apareceu em alguns relatos, como “[...] temos a parte teórica do assunto e depois colocamos a “mão na massa” para de fato você **ver se realmente entendeu aquilo para fazer e passar para as crianças**” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Outros formatos de formação continuada também foram apresentados, por exemplo:

Eu penso que – não só em Caieiras, mas em outras redes também – os professores deveriam ou poderiam escolher o que eles vão estudar. Por exemplo, o seu nicho, digamos assim, você gosta de arte urbana. Então, por que a rede não pode pagar um curso para você, já que paga para outros formadores? Por que não podemos escolher um curso em uma plataforma que gostamos, que confiamos, com professores que gostamos, e possamos estudar o nosso nicho, poder passar esse nicho e trabalhar na escola o que a gente quer? Por exemplo, eu tenho muita insegurança de trabalhar com teatro, com música... Dança, eu ainda vou trabalhar, mas teatro e música... Então, eu gostaria de escolher um curso incrível, maravilhoso, online, que eu possa fazer. Mas não. Então assim, eles poderiam pagar. Eu poderia pegar esse dinheiro que eles dão para outros formadores e colocar assim: “você tem duzentos reais por mês”, digamos assim, então eu tenho esse curso e gostaria que fosse assim a formação (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Os desejos e as expectativas para uma formação continuada dedicada aos professores de artes eram muito diversos. Desde atividades mais práticas, que

podiam ser replicadas nas aulas, até apropriação do uso da plataforma virtual em que são organizados os diários de classe: “Uma formação interessante poderia ser sobre a plataforma virtual que usamos na rede, por exemplo, sentarmos, discutirmos, falarmos sobre ela, darmos a opinião, porque vamos usá-la no dia a dia [...]” (APÊNDICE B – Caderno de entrevistas).

Acreditamos que a formação continuada pode ser um momento muito rico de troca de experiências, debate de ideias, atualização conceitual, aprofundamento de temas, dentre outros aspectos. Nesse sentido, organizamos o cronograma das formações contando com atividades práticas, experimentações, debates, formações teóricas, momentos de leitura e de criação.

De nenhum modo, nossa proposta foi apresentar atividades que poderiam, simplesmente, ser replicadas nas aulas. Também não buscamos “preencher lacunas” da formação inicial dos professores, como, por exemplo, apresentar jogos teatrais, apenas porque a maioria do grupo fez sua licenciatura em artes visuais.

A partir da perspectiva de utilização de espaços além da sala de aula, organizamos um cronograma que partiu dos jogos teatrais, culminando na realização de atos performáticos e/ou intervenções urbanas, finalizando a formação com a elaboração de um projeto artístico e/ou pedagógico, tendo como referência o conteúdo e as vivências do nosso curso.

Nossa proposta era partir de uma situação-problema para o ensino da arte na rede pública municipal de Caieiras: a falta de um espaço físico adequado para as aulas de arte nas escoltas – pelo menos, era uma situação-problema que fazia parte do cotidiano da maioria dos professores de artes do município. Com essa situação-problema colocada, buscamos relacionar práticas docentes possíveis por meio dos gêneros da performance e da intervenção urbana, buscando aprofundar a temática sobre as relações estéticas, sociais e políticas entre o corpo, a arte e o espaço público.

Pessoalmente, minha expectativa era de que, ao final do processo, os participantes da formação aprofundariam ou modificariam sua percepção com relação ao uso de espaços “não-convencionais”, dentro e fora da escola, na perspectiva do ensino da arte. Para isso, acreditamos que foi importante conhecer as expectativas dos entrevistados sobre a formação continuada dos professores de

artes, bem como conhecer a formação inicial dos professores que foram entrevistados. A partir disso, pensamos em constituir um repertório em comum por meio da linguagem do teatro e/ou artes cênicas e, com isso, produzir e criar arte por meio de nossas vivências durante a formação, concluindo-a com uma proposta que pudesse ser realizada com foco na escola pública.

Em sintonia com Barbosa (2023), acreditamos que “o sistema educacional tende a resistir às mudanças, mas uma vez comprovadas as vantagens de um projeto para o sucesso da aprendizagem, os educadores são os mais eficientes multiplicadores culturais” (BARBOSA, 2023, p. 124).

O nome escolhido para o curso – *Além da sala de aula* – deveria ajudar a resumir todas essas expectativas. Era nosso desejo marcar que a perspectiva do curso era sair da sala de aula convencional e explorar outros modos e outras formas de propor o ensino da arte na escola pública.

3.2. Considerações iniciais sobre o processo de formação continuada de professores: o curso “Além da sala de aula”¹¹

O curso de formação continuada de professores foi realizado em parceria entre o Instituto de Artes da Unesp e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caieiras-SP, distribuídos em sete encontros presenciais, cinco encontros virtuais e duas atividades remotas a serem realizadas pelos participantes, com duas horas cada encontro e três horas cada atividade, totalizando trinta horas de curso. O tema da formação foi a utilização de espaços além da “sala de aula” nos processos de ensino-aprendizagem em arte. Inicialmente, a formação seria destinada aos professores de artes da SME, que realizam três horas semanais de formação em serviço. No entanto, após arranjo com a Secretaria de Educação e sua equipe orientadora, decidiu-se realizar um convite para que todos os interessados pudessem participar, visto que a arte é um componente curricular obrigatório da educação básica. A formação contou com a participação dos professores e professoras de artes, pedagogos e pedagogas da Educação Infantil¹² e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹³, coordenadoras e orientadoras. No total, cerca de quarenta participantes.

Os encontros presenciais foram organizados para a realização de atividades práticas focadas em jogos teatrais¹⁴, exercícios de improvisação e criação, elaboração e experimentação de propostas artísticas, enquanto os encontros virtuais foram destinados ao estudo teórico, ao debate e à reflexão sobre legislação em educação, referenciais artísticos¹⁵ e pedagógicos¹⁶ em jogos teatrais, intervenção urbana e performance¹⁷. Além disso, foram previstos dois encontros remotos destinados à realização de leituras e à elaboração de projetos a partir do tema geral da formação.

11 Este capítulo foi publicado no livro *Arte na escola básica* (2023), organizado por João Cardoso Palma Filho e Pio de Sousa Santana. No livro, nosso artigo tem o título: *uma formação continuada sobre a utilização de espaços além da sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem em artes*. Para esta dissertação, o texto foi revisado.

12 Escola Municipal de Educação Maternal e Infantil (EMEMI).

13 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

14 A partir da organização e método de Viola Spolin.

15 Conhecemos e discutimos algumas obras de Jaider Esbell, Cândido Portinari, Michelangelo, John Cage, Lygia Pape, Lygia Clark e Hélio Oiticica, dentre outros, relacionando-as ao tema do encontro.

16 Com base em Ingrid Koudela e Vigotsky.

17 Referenciando-se em Renato Cohen.

Em meados do processo, os participantes realizaram a leitura do texto *O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores* de Arão Nogueira Paranaguá de Santana (2013). Trata-se de uma crítica de Santana (2013) sobre a formação docente para o ensino da arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), com destaque para o teatro como linguagem do componente. Para isso, Santana destacou a formação inicial e a abordagem curricular de instituições de ensino superior que formam professores e professoras nos cursos de Pedagogia.

Para Santana (2013), “nem mesmo a mudança na orientação curricular decorrente da LDB (BRASIL, 1996) foi suficiente para efetivar uma virada em direção a um novo ensino da arte”, assim:

Na prática, os PCNs assumiram o caráter de currículo nacional, e o mais grave é que, no caso das artes, relacionaram as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens ou modalidades, contudo sem estabelecer critérios nem estratégias pedagógicas que regulamentassem o desenvolvimento do ensino em termos de carga horária, responsabilidade docente, especialização etc. Essa foi a *deixa* para que as secretarias de educação e as escolas entendessem que a formação do professor desse segmento deveria ser, a partir de então, ainda mais abrangente, e, portanto, mais polivalente que antes (SANTANA, 2013, p. 18).

Nesse artigo, Santana explica que a formação em arte nos cursos de Pedagogia ainda é muito deficitária¹⁸ e que a LDB de 1996 e a obrigação do ensino da arte nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro não foi o suficiente para aprofundar a formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, ajudar a melhorar a qualidade do ensino desse componente curricular nas escolas públicas, pelo contrário, o ensino da arte passou a ser considerado ainda mais polivalente do que antes e sem contar, necessariamente, com um professor especialista da área.

Na atividade de leitura sobre o texto de Santana (2013), todos os participantes foram chamados a responder a um questionário¹⁹, relacionando sua

18 “Além de outros detalhes de natureza didático-pedagógica, o trabalho constatou que o perfil das IES congrega a participação do setor público, embora a maioria das mantenedoras seja de natureza privada; que a nomenclatura das disciplinas é bastante diversificada; que a carga horária destinada à formação do pedagogo nas linguagens da arte tem sido ampliada mas ainda assim continua reduzida; que a ênfase maior se dá na linguagem das artes visuais etc. Em relação à nomenclatura das disciplinas, o estudo observou que ‘os títulos apenas revelam grandes diferenças que ainda precisam ser aprofundadas na relação direta com objetivos, ementas e bibliografia’ (MARTINS; RODRIGUES, 2012, s/p), sendo ali também apontada a necessidade de atualização desses títulos, ementas e referências bibliográficas” (SANTANA, 2013, p. 19).

leitura às suas experiências e práticas docentes no que diz respeito ao tema da formação:

1. Em sua escola, como você compreende a utilização de espaços diversos – além da sala de aula “convencional” – na sua prática como professor(a)?
2. Cite um exemplo, em sua trajetória pessoal como professor(a), em que foi importante utilizar outros espaços (dentro e fora da escola) como um meio de proporcionar experiências significativas para os(as) educandos(as). Se você nunca passou por uma situação assim, comente porque acredita que não houve essa oportunidade.
3. Sair da sala de aula “convencional”, muitas vezes, pode ser um desafio. Para as crianças, esse tipo de situação traz experiências diversas, positivas e negativas. Para você, que tipo de experiências significativas – do ponto de vista estético, social, emocional, físico, expressivo, dentre outros – podem estar presentes no desenvolvimento das crianças quando é possível utilizar os espaços diversos (dentro e fora da escola) nos processos de ensino e aprendizagem?

Responderam ao questionário trinta e seis participantes. Foi muito oportuno constatar, diante das respostas, que a grande maioria apresenta experiências significativas de processos de ensino-aprendizagem fora da sala de aula convencional.

A segunda pergunta²⁰ do questionário foi importante para que cada participante da formação rememorasse em sua trajetória docente uma experiência significativa fora da “sala de aula”. Esse exercício foi interessante, pois, ao buscar responder a essa questão, os professores e as professoras são colocados a selecionar em suas memórias uma parte de sua trajetória que, provavelmente, foi marcada por algum afeto positivo ou negativo.

Com base nas devolutivas, foi possível notar que a grande maioria dos professores e das professoras da Educação Infantil realiza atividades fora da sala, uma vez que os educandos dessa etapa têm seu currículo organizado pela BNCC (BRASIL, 2018) em eixos de experiências e tem como finalidade “[...] o

19 Nota geral: os nomes dos professores e das professoras que responderam ao questionário e têm suas considerações citadas ao longo deste capítulo foram omitidos para preservar suas identidades.

20 Solicitou-se ao participante que relatasse uma experiência significativa fora da sala de aula “convencional” na sua trajetória docente.

desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Foram relatadas muitas experiências voltadas à exploração do espaço e dos sentidos.

Eu sou professora da educação infantil, então uso muito os espaços externos na escola. Temos um espaço com plantas e terra onde proponho para as minhas turmas diversas atividades ao ar livre, brincando na terra com água (Professora das EMEIMs).

Outro apontamento muito presente nas respostas dos professores e professoras da Educação Infantil foi a utilização dos espaços fora da sala de aula como um meio para ampliar a imaginação, a criatividade e o autoconhecimento. Por outro lado, sair dos muros da escola exige, nessa etapa, o acompanhamento das famílias. Por isso, esse tipo de proposta implica em mais dificuldades para que possa ser realizada.

Podemos considerar a partir das reflexões apresentadas nas respostas ao questionário que há, entre os professores e as professoras da Educação Infantil, a compreensão de que a utilização de espaços diversificados é importante na trajetória dos educandos, bem como uma forma de estimular a autonomia das crianças, uma vez que o espaço externo à sala de aula pode abrir novas possibilidades às crianças em experimentações que não giram em torno do professor. O educando, assim, pode estar mais motivado pelos seus próprios interesses, tal como no exemplo apresentado a seguir, em que diante da proposta da professora, a criança se descolou da atividade e passou a explorar sua própria relação com a natureza:

As experiências fora da sala de aula são de grande importância e agregam muito ao desenvolvimento das crianças. Na minha última atividade fora da sala de aula, as crianças estavam brincando com sagu e uma delas se desprende da atividade para explorar o lugar ao seu redor. Ele explorou a grama e rolou nela, mas ainda não contente, tirou as meias para explorar todas as possibilidades e sensações daquele lugar. Ele estava aprendendo algo sozinho, aprendendo a como interagir com o espaço e respeitar seus próprios interesses. Ele não ligou muito para o que foi proposto na atividade, mas aprendeu muito mais do que eu poderia imaginar (Professora das EMEIMs).

Um apontamento muito interessante veio de outra professora da Educação Infantil, em que ela explica que nessa etapa o “espaço” é considerado um “terceiro educador”:

Na Educação Infantil, muitas ações são proporcionadas considerando o espaço como “terceiro educador”, assim, fora da sala, criamos territórios que possibilitem desafios, descobertas e explorações, valorizando as interações e interesses das crianças (Professora das EMEIs).

Também aparece entre as respostas dos docentes da Educação Infantil, experiências que apresentam uma atividade mais direcionada a um fim determinado ligado a um conteúdo curricular, em que, após a apresentação do conteúdo de forma expositiva pelo professor, as crianças são chamadas à exploração do tema no espaço.

Foi com uma experiência sobre insetos de jardim. No momento em sala, utilizamos o notebook para mostrar os insetos que viviam no jardim e depois fomos ao parque para que as crianças procurassem alguns dos insetos vistos no computador. Foi uma experiência muito legal, pois encontraram joaninhas, formigas, aranhas pequenas, tatu bolinha, dentre outros (Professora das EMEIs).

Há um rico conjunto de experiências e processos de utilização dos espaços externos à “sala de aula” na Educação Infantil. Embora a maioria dos professores de artes que atuam nas EMEIs tenha apresentado experiências significativas sob esse aspecto, muitas vezes, esse tipo de proposta tende a cessar quando a criança adentra os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, há uma mudança de paradigma do currículo, que deixa de estar orientado em eixos de experiências e passa a estar orientado em disciplinas e habilidades. Além disso, a alfabetização passa a ser uma tônica no primeiro ciclo (1º ao 3º anos), na maioria dos casos, abstendo esse processo como parte de um desenvolvimento integral do educando, isto é, acredita-se que a criança é alfabetizada apenas se estiver sentada em fileiras, de frente para o professor, copiando o que está no quadro e repetindo as sílabas. Essa situação, muitas vezes, leva a que o Ensino Fundamental nos anos iniciais fique restrito à sala de aula convencional.

Essa mudança também pode ser percebida nas experiências citadas pelos professores de artes das EMEIs. Em geral, a diferença mais significativa em comparação à Educação Infantil é que a maioria das experiências citadas pelos professores de artes apresentou o espaço como um meio de aprofundar um conteúdo curricular mais preestabelecido. Essa diferença pode residir, em partes, na mudança de paradigma que há na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental tem como objetivo “[...] a formação básica do cidadão, mediante: [...] III – o desenvolvimento da **capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a **aquisição de conhecimentos e habilidades** e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996. Destaques nossos). Como explicado, a maioria das considerações dos professores de artes da rede pública da cidade de Caieiras, tendo em vista a mesma questão destacada, apresentam um conteúdo já associado à utilização dos espaços além da “sala de aula”, embora também exista a possibilidade de atividades de “livre exploração”:

A maioria das vezes as saídas são para finalidades de brincadeiras livres (a maioria das minhas turmas são 1º e 2º ano), ao parquinho ou ao campo de futebol próximo a escola. As crianças se divertem e relatam o dia como “melhor dia de aula”; elas gostam muito quando eu participo da brincadeira com elas (tento participar, ou com os brinquedos ou com brincadeiras mais gerais, não para direcionar o brincar e sim para proporcionar um ambiente mais inclusivo para o grupo e também evitar brincadeiras violentas). Mas já saímos da sala algumas vezes “sendo um trem”, realizando brincadeiras ritmadas (eu não fico no começo da “fila”). Porém certa vez realizamos o nosso “trem” para localizar as cores primárias na escola. Conversamos depois e eles contribuíram bastante para o debate posteriormente (Professor de artes das EMEFs).

No exemplo acima, o professor utilizou o deslocamento até o lugar onde seriam realizadas “brincadeiras livres” como um meio de começar o aprofundamento de um conteúdo mais específico, no caso, o ritmo. Já em outro exemplo, o professor de artes utilizou o espaço como uma forma de ocupá-lo para realizar jogos teatrais:

Diante da necessidade em acompanhar os educandos em sua alimentação, sempre observei uma rampa em minha escola que nunca era utilizada. Na volta do intervalo propus alguns jogos teatrais neste espaço (Professor de artes das EMEFs).

Outras experiências significativas apresentadas pelos professores de artes estavam ligadas ao uso de aparelhos culturais públicos, tais como teatros, ginásios, galerias de arte, dentre outros:

Já vivenciei experiências utilizando espaços externos à sala de aula, como galerias, espaços de exposições artísticas e teatro, dentro e fora da escola, e foi muito produtivo. Muitos alunos não têm a oportunidade de ver a arte fora dos livros e imagens e passam a se interessar mais pela arte quando têm a oportunidade de senti-la (Professora de artes das EMEFs).

Também foram citadas experiências que estavam vinculadas à exploração e à experimentação, estímulo à criatividade e à movimentação ou à coleta de materiais a partir da relação com o espaço.

Na unidade onde leciono, existia um espaço com gramado onde as crianças podiam ficar descalças enquanto fazíamos as aulas de Artes. Elas se

sentiam livres por poderem tirar os sapatos e sentir a grama nas solas dos pés. As composições ficavam mais livres e elas mais criativas. Agora no local existe um parque e o gramado já virou barro e poeira (Professora de artes das EMEFs).

Na citação acima, a professora considerava a liberdade corporal das crianças como uma forma de estimular a criatividade, enquanto no exemplo abaixo, a professora apresenta a proposta de recolher materiais diversos encontrados no espaço para que possam ser utilizados em alguma produção artística:

Tem uma atividade que gosto de fazer que é recolher materiais naturais, como folhas secas e galhos, e fazer um desenho no chão com eles, numa área externa. Foi uma atividade bem significativa (Professora de artes das EMEFs).

A partir da avaliação das respostas dos participantes da formação, podemos agrupar as experiências citadas em algumas categorias que ajudam na análise das propostas:

- **Livre exploração ou aprofundamento de conteúdo implícito:**

Essas propostas, muitas vezes, não estavam pré-determinadas ou vinculadas a um conteúdo específico. Trata-se de atividades em que os educandos são estimulados a experimentar caminhos diversos em sua relação com o espaço, com o seu próprio corpo ou na relação com os demais educandos. Em outras palavras, a sua relação com o próprio espaço se torna um objeto de conhecimento a ser explorado nesse tipo de proposta. Como exemplo, atividades em que o uso do espaço é feito para propiciar mais movimentação corporal e espacial; investigar o contato sensível do seu corpo com o ambiente; investigar recursos encontrados no espaço, dentre outros.

- **Exploração direcionada ou aprofundamento de conteúdo explícito:**

Atividades em que os educandos são direcionados a explorar, construir, apreender na relação com o espaço a partir de um conteúdo explícito, que foi escolhido à priori pelo professor, em uma relação mais direta com o currículo ou afins. Nesses casos, o professor usa o espaço como um meio de exemplificar, visualizar, conhecer/reconhecer um determinado tema apresentado antes aos educandos ou durante a utilização do espaço. Encontra-se atividades nas quais os educandos, por exemplo, são apresentados a determinados conceitos e depois são levados a um espaço para que possam perceber a aplicação prática desses conceitos ou são

apresentados ao tema inseridos no espaço/ambiente onde poderão explorá-los.

- **Apropriação do espaço e da comunidade:**

Nessa categoria, os educandos são estimulados a perceber e reconhecer o espaço como um ambiente social, isto é, são levados a entender a relação que existe entre o seu uso pelos diferentes agentes sociais. Muitas vezes, esse tipo de atividade está ligada ao uso de equipamentos culturais diversos (visitas à exposições de arte, teatro, museus, dentre outros) e inclusive ao próprio espaço público (ruas, praças, calçadas e afins). Estão reunidas nesta categoria, atividades que estimulam uma relação criativa, propositiva e fundamentalmente política de uso dos espaços como um direito, no qual ocorrem trocas simbólicas a partir de meios estéticos/artísticos (por exemplo, a intervenção urbana) e éticos (poder, pertencimento, identidade/identificação, dentre outros).

Essa categorização é apenas uma das muitas possíveis. Com essa organização, queremos ajudar a fomentar o uso dos espaços diversos, em especial fora da sala de aula “convencional” nos processos de ensino-aprendizagem, explicitando relações que muitas vezes aparecem em metodologias de ensino e práticas de professores de forma implícita. Muitas outras propostas podem ser exploradas, por exemplo, a “Coleção”, em que o espaço é utilizado como um meio de realizar atividades destinadas à coleta de materiais encontrados naquele ambiente, com a finalidade de fazer a utilização em outra atividade relacionada a essa ação ou organizar a guarda desses materiais. Ou seja, é possível repensar toda essa categorização e ainda propor novas, além de que é muito importante entender que essa categorização não é estática, isto é, o recurso da “Coleção” pode estar vinculado ao recurso da “Exploração direcionada”.

O tema proposto para a formação tinha como eixo potencializar o uso dos espaços além da sala de aula para fins “didáticos”. A partir das respostas dos participantes ao primeiro questionário do curso, pode-se notar que a grande maioria já teve alguma experiência significativa nesse sentido. Portanto, um primeiro passo importante na formação, a partir desse questionário, foi propor a reflexão sobre essas experiências, tornando esse uso mais consciente, ou seja, destacando o

papel do espaço como um “terceiro educador”, tal como citado por uma das professoras.

Em todas as respostas, os participantes destacaram que é importante utilizar espaços além da sala de aula. Essa importância se mostra em diferentes processos e situações, tais como, diversificar as práticas de ensino, sair da rotina, descontraír as aulas, socializar, ampliar a convivência e a interação, trabalhar a harmonia do grupo de educandos, abrir novas possibilidades, dentre outros. Portanto, com relação ao que foi respondido pelos professores e professoras participantes, podemos ter as impressões iniciais de que a utilização dos espaços é muito importante e feita sempre que possível, embora traga alguns desafios.

Dessa forma, é possível que a formação de professores tenha ajudado a potencializar o uso do espaço trazendo o foco nesse tema, uma vez que boa parte dos professores já utilizavam o espaço como “metodologia de ensino” e já tinham boas experiências com isso, nas palavras de uma das professoras que participou do curso:

Gosto de utilizar os espaços da escola em minhas práticas educativas, já fazia isso antes do curso, porém agora, acredito ver alguns fatores com outros olhos. Atualmente percebo coisas, emoções, que eram pra mim normais e que agora vejo que são reações da forma a qual as aulas são ministradas (Professora de artes das EMEFs).

Assim, o percurso da formação ajudou a sensibilizar os participantes para algumas questões tangentes já presentes em suas práticas docentes. Com relação à educação, em geral, os professores realizam diversas escolhas políticas – nas palavras de Mirian Celeste Martins (2006), atuamos como curadores. Desse modo, essas escolhas se refletem na sala de aula no contato com os educandos. Não é simples romper com propostas já preestabelecidas e “cânones consagrados”, como a “sala de aula” ou a “sala de arte”. Muitas vezes, há escolas em que não existe um espaço para que se possa trabalhar com as crianças em processos diferenciados. Por outro lado, algumas vezes a própria gestão escolar pode ser um entrave na execução desse tipo de proposta, uma vez que muitas vezes não está sensibilizada para esse tipo de temática.

A formação continuada de professores pode ser um importante instrumento de abordagem de diversas temáticas, ainda mais quando de fato busca se aliar à prática docente, aos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que a formação

continuada docente em serviço por vezes pode recair em propostas que estão descoladas do “cotidiano escolar”, dos interesses e das necessidades dos professores, professoras e educandos.

Na formação não buscamos colocar respostas corretas ou oferecer caminhos e abordagens únicas, mas fomentar uma determinada temática, com discussões teóricas e atividades práticas, desse modo, ajudando a abrir caminho para que os próprios professores pudessem se sentir estimulados a refletir sobre essa temática e propor, ao final da formação, projeto pedagógicos que pudessem ser realizados em suas escolas e/ou comunidades. Esse arranjo foi feito para que pudesse ser mais evidente o impacto da formação, levando em consideração como método de observação para averiguar esse impacto como os professores puderam aproveitar os elementos teóricos e práticos, realizados ao longo do nosso curso – Além da sala de aula.

3.3. Cronograma do curso “Além da sala de aula”

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	FORMATO
Apresentação da proposta de formação e levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre intervenção urbana e performance	Presencial
Introdução e apresentação de referenciais teóricos sobre a utilização de jogos teatrais dentro e fora da sala de aula	Virtual
Introdução aos jogos teatrais	Presencial
Jogos teatrais: expressão corporal, improvisação e criatividade	Presencial
Indicação de leitura teórica para estudo e debate	Remoto
Jogos teatrais: exploração do espaço e criatividade	Presencial
Apresentação e debate de referenciais teóricos e artísticos em performance e intervenção urbana	Virtual
Apresentação e debate de referenciais teóricos e artísticos em performance e intervenção urbana	Virtual
Jogos teatrais: exploração do espaço e criatividade	Presencial
Apresentação e debate de referenciais sobre o uso do teatro, da intervenção urbana e da performance na arte e na educação	Virtual
Jogos teatrais: criação de intervenções urbanas e performances	Presencial
Debate sobre a elaboração de projetos de arte com enfoque na utilização de espaços “não-convencionais”	Virtual
Elaboração de projetos	Remoto
Encerramento: apresentação de propostas artísticas e/ou pedagógicas realizadas na elaboração de projetos	Presencial

3.4. Diário de encontros: resumo das atividades realizadas

Dia 1

Apresentação da proposta de formação e levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre intervenção urbana e performance

- Apreciação da obra *Entidades*²¹ (2020) de Jaider Esbell, exposta no Festival CURA (Circuito Urbano de Artes), em Belo Horizonte, Minas Gerais;
- Contextualização do curso;
- Apresentação do formato do curso²²;
- Apresentação dos participantes do curso;
- Apresentação do cronograma do curso;
- Proposta de registros: caderno de artista²³; e
- Momento de criação coletiva: organização de um “mapa mental” ou “mapa conceitual” a partir da ideia de Intervenção Urbana.

21 Fonte: <https://cura.art/index.php/portfolio/jaideresbell/>. Acesso em: 10 de março de 2024.

22 O curso foi realizado em atividades presenciais, atividades virtuais (encontro síncrono dos participantes por meio de plataforma virtual) e atividades remotas (propostas para serem realizadas pelos participantes assincronamente em local de livre escolha).

23 A proposta de registro apresentada foi a criação coletiva de um “caderno de artistas”. Os participantes foram convidados a criarem produções artísticas diversas (desenhos, textos, colagens, pinturas etc.) com material disponibilizado (papéis, grafites, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, tinta, dentre outros). Ao final do curso, as criações dos participantes seriam juntadas para formar um caderno coletivo com os registros poéticos, no entanto, o material foi perdido na Secretaria Municipal de Educação durante o recesso/férias do início do ano de 2024.

Dia 2***Introdução e apresentação de referenciais teóricos sobre a utilização de jogos teatrais dentro e fora da sala de aula***

- Espalhando arte!²⁴;
- Apresentação: o brincar e a legislação brasileira;
- Reflexões sobre a arte na escola pública;
- Viola Spolin: jogos teatrais;
- Vigotski: imaginação e criação na infância; e
- Alguns exemplos de jogos teatrais.

24 “Espalhando arte!” era um momento, durante as atividades virtuais, em que conhecemos obras de arte que ajudavam a introduzir os temas dos debates teóricos.

Dia 3

Introdução aos jogos teatrais

- Recepção dos participantes e aquecimento corporal individual²⁵;
- Jogo tradicional²⁶: “casa, animal e tsunami”²⁷;
- Jogos teatrais: “exposição”²⁸; “bola #1”²⁹ e “bola #2”³⁰;
- Intervalo;
- Jogos teatrais: “jogo da trapaça”³¹; “cabo de guerra”³²; “pular corda”³³; “playground #1”³⁴; e
- Encerramento: roda de conversa³⁵.

25 No início das atividades práticas, os participantes eram convidados a realizar um aquecimento corporal individualmente, buscando mobilizar o corpo para os jogos e propostas que seriam realizados no dia.

26 Os jogos tradicionais foram um importante apoio nas atividades práticas para ativar a energia coletiva e aumentar o entrosamento do grupo.

27 No jogo “casa, animal e tsunami” os participantes formam trios. Duas pessoas do trio dão as mãos e fazem uma “casa”. Uma pessoa do trio entra na “casa” e se torna o “animal”. Quem fica de fora dos trios é o pegador. O pegador anuncia “casa”, “animal” ou “tsunami”. No comando “casa”, as duplas que formam a “casa” saem do lugar e trocam com outra dupla, enquanto o “animal” permanece parado aguardando uma nova dupla para ser sua “casa”. Com o comando “animal”, os “animais” trocam de lugar e a dupla que forma a “casa” deve permanecer parada, aguardando que algum “animal” entre na “casa”. O comando “tsunami” faz com que todos os trios se desmanchem e formem novos trios com duas pessoas sendo a “casa” e uma sendo o “animal”. O pegador tem o objetivo de ocupar o lugar de alguém no trio, como no jogo tradicional “coelhinho sai da toca”.

28 Ficha A1 (SPOLIN, 2014).

29 Ficha A9 (SPOLIN, 2014).

30 Ficha A10 (SPOLIN, 2014).

31 Ficha A11 (SPOLIN, 2014).

32 Ficha A12 (SPOLIN, 2014).

33 Ficha A22 (SPOLIN, 2014).

34 Ficha A23 (SPOLIN, 2014).

35 Todas as atividades presenciais eram encerradas com uma roda de conversa, na qual os participantes eram convidados a comentar sobre suas experiências no dia ou sobre as avaliações propostas em cada ficha dos jogos teatrais.

Dia 4

Jogos teatrais: expressão corporal, improvisação e criatividade

- Recepção dos participantes e aquecimento corporal individual;
- Jogos tradicionais: “passa-passa gavião”³⁶; “caça-gavião”³⁷; “três mocinhos de Europa”³⁸;
- Jogos teatrais: “três mudanças”³⁹; “quem iniciou o movimento?”⁴⁰; “espelho”⁴¹; “quem é o espelho?”⁴²;
- Intervalo;
- Exercício de expressão corporal: estátuas vivas⁴³; e
- Encerramento: roda de conversa.

36 Ficha A5 (SPOLIN, 2014).

37 Ficha A18 (SPOLIN, 2014).

38 Ficha A36 (SPOLIN, 2014).

39 Ficha A14 (SPOLIN, 2014).

40 Ficha A13 (SPOLIN, 2014).

41 Ficha A15 (SPOLIN, 2014).

42 Ficha A16 (SPOLIN, 2014).

43 Nesta proposta, os participantes formaram duplas ou trios. Em cada dupla, um participante era a “estátua” e o outro, o “escultor”. O “escultor” moldava uma “estátua” com o corpo do outro participante, explorando planos no espaço (alto, médio e baixo), posições e expressões corporais diversas. Experimentamos algumas variantes, por exemplo, exprimir um sentimento ou emoção com a “estátua”, criar duplas de “estátuas”, escolher uma “estátua” e imitar sua pose, dentre outras.

Dia 5***Indicação de leitura teórica para estudo e debate***

- Leitura: *O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores*⁴⁴.

44 SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. *In*: Teatro: criação e construção de conhecimento [online], Palmas (TO), v.1, n.1, jul./dez., 2013, p. 16-23. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2019/bibliografia/o-ensino-de-teatro-nas-series-iniciais-e-a-questao-da-formacao-de-professores/view>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Dia 6

Jogos teatrais: exploração do espaço e criatividade

- Recepção dos participantes e aquecimento corporal individual;
- Jogo tradicional: “três mocinhos de Europa”;
- Jogos teatrais: “sentindo o eu com o eu”⁴⁵; “caminhada no espaço #1”⁴⁶; “substância do espaço”⁴⁷;
- Exercício de improvisação: “linhas e formas”⁴⁸;
- Intervalo;
- Exercício performático:
 1. Instruções gerais;
 2. Proposta de ato performático: caminhada em fila⁴⁹; e
- Encerramento: roda de conversa:
 1. Quais são as primeiras impressões sobre o espaço urbano?
 2. Como fica nosso corpo durante o jogo no espaço urbano?
 3. O que vocês perceberam sobre o público que estava no espaço?

45 Ficha A2 (SPOLIN, 2014).

46 Ficha A6 (SPOLIN, 2014).

47 Ficha A33 (SPOLIN, 2014).

48 Nesta proposta, os participantes caminhavam livremente pelo espaço. Em determinados momentos, ouviam as instruções “linha reta”, “linha curva”, “quadrado”, “triângulo”, “círculo” e assim em diante. Ao ouvirem a instrução, os participantes improvisavam coletivamente a forma evocada, utilizando seus corpos.

49 Os participantes formaram uma fila e se deslocaram dentro dos espaços e salas da Secretaria Municipal de Educação de Caieiras. Em algumas salas, os participantes paravam e exclamava: “eu odeio fila!”, em seguida, voltavam a caminhar em fila.

Dia 7***Apresentação e debate de referenciais teóricos e artísticos em performance e intervenção urbana – Parte 1***

- Espalhando arte!
- *Live art*: a ponte entre a arte e a vida; e
- Renato Cohen: o que é a *performance art*?

Dia 8***Apresentação e debate de referenciais teóricos e artísticos em performance e intervenção urbana – Parte 2***

- Retomada do curso em 2024⁵⁰;
- Espalhando arte!
- Ferreira Gullar: teoria do não-objeto;
- Jacques Rancière: o espectador emancipado; e
- Performance e intervenção urbana.

⁵⁰ O curso teve início no segundo semestre de 2023 e término no primeiro semestre de 2024. Por isso, no primeiro encontro do ano de 2024, realizamos uma retomada do conteúdo do curso.

Dia 9***Jogos teatrais: exploração do espaço e criatividade***

- Recepção dos participantes e aquecimento corporal individual;
- Jogo tradicional: “jogo dos seis nomes”⁵¹;
- Jogos teatrais: “sentindo o eu com o eu”; “caminhada no espaço #1”; “tocar – ser tocado”⁵²; “extensão da visão”⁵³; “ouvindo o ambiente”⁵⁴; “extensão da audição”⁵⁵;
- Intervalo; e
- Encerramento: roda de conversa.

51 Ficha A50 (SPOLIN, 2014).

52 Ficha A32 (SPOLIN, 2014).

53 Ficha A20 (SPOLIN, 2014).

54 Ficha A3 (SPOLIN, 2014).

55 Ficha A4 (SPOLIN, 2014).

Dia 10***Apresentação e debate de referenciais sobre o uso do teatro, da intervenção urbana e da performance na arte e na educação***

- Espalhando arte!;
- Reflexões sobre a arte na escola pública e a sala de aula “convencional”;
- John Dewey: ter uma experiência; e
- Nicolas Bourriaud: estética relacional;

Dia 11***Jogos teatrais: criação de intervenções urbanas e performances***

- Recepção dos participantes e aquecimento corporal individual;
- Exercício de reflexão: os espaços dentro e fora da escola⁵⁶;
- Exercício de improvisação: “linhas e formas”; e
- Exercício performático:
 1. Escolher um espaço dentro ou fora da escola para experimentar uma ação performática⁵⁷;
 2. Possibilidade de utilizar os materiais disponíveis.

56 Nesta proposta, os participantes foram convidados a se deslocarem por toda a escola em que o encontro do dia estava sendo realizado. Ao transitar pelos espaços (entrada, saguão, jardins, parque, quadra, corredores, dentre outros), conversamos sobre possibilidades de ensino de artes que poderiam acontecer em cada local.

57 Apresentaremos as ações realizadas pelos grupos.

Dia 12***Debate sobre a elaboração de projetos de arte com enfoque na utilização de espaços “não-convencionais”***

- Espalhando arte!;
- Projetos de arte; e
- Ampliando o repertório e os horizontes: conhecendo performances e intervenções urbanas:
 1. Alguém que não é ninguém⁵⁸ (Grupo ETC, 2013);
 2. Reflexos⁵⁹ (Fe Vas, 2013);
 3. Transitar⁶⁰ (Coletivo Na Rego, 2017);
 4. Outras referências: Jornal Futura – Série Intervenções Artísticas Urbanas⁶¹.

58 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Na6LZl19IxE>. Acesso em: 10 de março de 2024.

59 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=STjHBhzONL4>. Acesso em: 10 de março de 2024.

60 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5aloi7EyLZY&t=273s>. Acesso em: 10 de março de 2024.

61 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WcPDyajKnok>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Dia 13***Elaboração de projetos***

- Proposta de atividade: elaboração de projeto de arte.

Dia 14***Encerramento: apresentação de propostas artísticas e/ou pedagógicas realizadas na elaboração de projetos***

- Apresentação e debate dos projetos de arte elaborados pelos participantes da formação.

3.5. Jogos teatrais: primeiros passos de um repertório em comum

Abrimos o curso com a obra *Entidades* (2020) de Jaider Esbell, artista indígena brasileiro cujas obras me impactaram muito durante a 34ª Bienal de São Paulo, onde conheci seu trabalho. Tempos depois, assisti a uma entrevista na qual ele comenta sobre essa obra:

As pessoas, elas esquecem que toda cidade, aqui no Brasil, especialmente, ela foi construída, é, acima – ela suplantou – uma aldeia, uma comunidade. Embora haja todo peso da cidade, do concreto, das ruas, do asfalto, é – toda essa malha estrutural que vem com muito ferro, muito aço, é um material superpesado fisicamente e quimicamente falando – ele está assentado em cima dos nossos territórios, mas nem todo esse peso faz com que a gente desapareça ou se desintegre, né? Então as serpentes, elas surgem desse ambiente memorial, elas surgem com muita leveza na forma de uma arte inflável e ficam, basicamente, flanando, planando, flutuando em cima dessa estrutura exatamente para chamar atenção para essa questão, né? [...] (CANAL ARTE 1, 2020).

Acredito que Jaider Esbell explicou de uma forma muito poética e potente as possibilidades que a intervenção urbana e a performance podem abrir no horizonte político, social e estético. Em resumo, essa foi a proposta do curso: apresentar a intervenção urbana e a performance como possibilidades no ensino da arte na escola pública, dentro de todas suas condições e contradições. Complementando nossas ideias, podemos dizer que:

Uma das necessidades dos artistas educadores urbanos é **interferir no fluxo da cidade**, mudar o cotidiano, seja por meio da espacialidade (artes visuais, arquitetura) seja por meio do tempo (artes cênicas). Intervir é criar desvios. As funções são muitas e variadas: refletir sobre os condicionamentos corporais, questionar normatividades de usos de espaços públicos, filosofar sobre o tempo presente, questionar o que é a coisa pública.

Temos insistido na ideia da ação poética da intervenção urbana como projetos de **trocas** com os transeuntes. O que se troca? Atitudes éticas, reflexões filosóficas, experiências estéticas (ANDRÉ, 2016, p. 3286. Destaques da autora).

Durante a contextualização do curso, explicamos que essa proposta de formação continuada estava ligada a um projeto de pesquisa de mestrado no Instituto de Artes da Unesp, apresentamos os objetivos da pesquisa e convidamos os participantes a cederem dados voluntária e anonimamente, que poderiam compor o material escrito e os registros do processo.

Para registro coletivo do curso, propusemos a elaboração de um “livro de artistas”. Dispondo de materiais diversos, os participantes poderiam – durante ou ao

final do encontro do dia – elaborar uma criação livre que registrasse sua experiência sobre as atividades realizadas. A ideia era agrupar as criações dos participantes, ao final do curso, para dar vida a um “livro de artistas” do grupo. Infelizmente, perdeu-se o material produzido pelos participantes da formação, que estava aos cuidados da Secretaria Municipal de Educação de Caieiras.

Inicialmente, para entendermos o que os participantes compreendiam sobre intervenção urbana e performance, buscamos criar, coletivamente, um mapa mental partindo do primeiro termo. Diversas associações aparecem para relacionar e apresentar ideias próximas à intervenção urbana e à performance.

Figura 14 – Participantes da formação organizando mapa mental.



Fonte: Fotografia produzida pelo autor em 2023 em arquivo pessoal para a dissertação.

Na elaboração do mapa mental, os participantes trouxeram associações muito interessantes, por exemplo: “arte em toda parte”, “escuta”, “arte interativa”, “estranhamento”, “ressignificados/possibilidades”, dentre outros. Isso demonstrava uma boa compreensão sobre as possibilidades da intervenção urbana e da performance enquanto gêneros artísticos.

Por outro lado, a grande maioria dos participantes não tinha vivências em artes cênicas, isso trazia a necessidade da construção de um repertório em comum que pudesse acolher a todos e que fizesse com que todos se sentissem mais seguros para sair às ruas e experimentar a intervenção urbana e a performance, como processos artísticos. Por isso, escolhemos começar pelos jogos teatrais, uma vez que a linguagem do teatro estava mais próxima das experiências anteriores dos participantes.

Em outras palavras, partimos do fomento a um repertório em comum – os jogos teatrais – para chegarmos na *aula de performance*, segundo a conceituação de Rachel (2023):

[...] se constitui em um momento de apropriação e discussão em torno da *performance* como linguagem artística, a partir do (re)conhecimento de trabalhos realizados por diferentes artistas que, de alguma forma, contribuem para o debate em torno de situações inquietantes e pertinentes a cada coletividade estabelecida em sala de aula [em nosso caso, na formação continuada de professores] (Rachel, 2023, p. 112).

Além desse (re)conhecimento de obras artísticas, nossa perspectiva era criar atos performáticos ao final do curso.

O encontro para debate dos referenciais teóricos sobre a utilização de jogos teatrais dentro e fora da sala de aula foi introduzido pela discussão sobre a concepção de infância dos participantes.

Explicamos o que seria o momento “espalhando arte!”. Neste dia, apreciamos as pinturas *Meninos brincando* (1955), *Meninos no balanço* (1960) e *Meninos na gangorra* (1960), todas de Portinari. Para aprofundar nossa apreciação, comparamos as pinturas à fotografia de uma notícia que mostrava crianças palestinas em meio a escombros de um edifício destruído por um ataque de Israel na Faixa de Gaza. Refletimos sobre as diferentes infâncias e seus contextos históricos, políticos e sociais. Ligamos essas reflexões aos direitos de aprendizagem e o brincar na escola pública e na legislação brasileira.

Figura 15 – PORTINARI (1995). Meninos brincando.



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/boys-playing/QgFnhweQifHuJg?hl=pt-br>. Acesso em: 10 de março de 2024.

As obras foram selecionadas porque ilustram muito bem uma concepção de infância que está presente no imaginário coletivo do senso comum. Não deve haver muito equívoco em afirmar que, de modo geral, o senso comum acredita que a concepção de infância remete às brincadeiras, à diversão, à alegria e afins. Buscando aprofundar essa compreensão, os participantes apreciaram uma fotografia de crianças na Faixa de Gaza, região amplamente conhecida devido à guerra entre Israel e Palestina.

Figura 16 – PORTINARI (1960).
Meninos no balanço.



Fonte:
<https://artsandculture.google.com/asset/boys-swinging/7gHyYph0amZjbA?hl=pt-br>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Figura 17 – PORTINARI (1960).
Meninos na gangorra.



Fonte:
https://artsandculture.google.com/asset/boys-on-seesaw/agGh83xD0BO_mw?hl=pt-br. Acesso em: 10 de março de 2024.

Na fotografia, crianças sorriem sentadas em meio aos escombros da guerra. Note-se que, apesar de buscar retratar um cenário de guerra e, na verdade, a relação das crianças com esse cenário, o fotógrafo optou por dar destaque exatamente ao imaginário do senso comum sobre a concepção de infância. Essa questão foi comentada pelos participantes da formação, isto é, mesmo em meio à guerra e à miséria, as crianças parecem estar felizes e se divertindo. Seria bastante estranho acreditar que se trata de um retrato da realidade da infância na Palestina.

Figura 18 – Fotografia de Crianças palestinas em meio aos escombros de um edifício danificado por ataques israelenses em Beit Lahia, na Faixa de Gaza, 7 de junho de 2021.



Fonte: <https://www.monitordooriente.com/20211015-o-terror-de-israel-contra-criancas-de-gaza-na-tela-do-netflix/>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Complementando a fotografia e seu recorte, apreciamos a música *Céu de Gaza*, de composição de Vinícius Camargo (2021). Na letra, ouvimos:

Do quê brincam as crianças nas tardes de Gaza
 Se soldados de verdade não têm graça?
 Se soldados de verdade...
 O quê cantam os poetas nas noites de Gaza
 Ao ver rasgarem o céu seus pássaros sem asas?
 Ao ver rasgarem o céu...
 O quê dizem as mães aos filhos quando saem de casa em Gaza
 Se a porta da rua esconde as terras em brasa?
 Se a porta da rua esconde...
 Mãe eu vou à rua avisar o soldado pra parar de atirar que vai acordar o neném
 Vou pintar de lápis colorido as cinzas...
 As cinzas da terra de ninguém
 (VINÍCIUS CAMARGO – PIQUETE, 2021).

A partir dessas obras, os participantes começaram a discutir que nem sempre o ideário de infância presente na concepção da maioria das pessoas corresponde à realidade das crianças. Fato é que, contemporaneamente, existe uma concepção de infância muito diferente daquela que era aceita até o Século XVI, na qual a criança

era considerada como um pequeno adulto. Contemporaneamente, compreende-se a criança como um sujeito dotado de direitos. Tanto instituições internacionais – como é o caso da ONU (Organização das Nações Unidas) – quanto em casos nacionais, como é o caso do Brasil, há legislação específica sobre o assunto. Alguns indicativos:

- ONU e UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996.

Como afirma o documento citado da ONU e UNICEF, de 1959, “**a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras** os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU; UNICEF, 1959. Destaques nossos). Na legislação brasileira, encontra-se também:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos, espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

(BRASIL, 1990. Destaques nossos).

Há uma presença marcante da importância do brincar em documentos internacionais e nacionais. Especificamente no que se refere à legislação para a educação brasileira, no caso da LDB, a Educação Infantil e o Ensino Médio preveem o desenvolvimento integral do educando. Já o Ensino Fundamental está marcado pela aquisição de habilidades. Em termos de currículo, na BNCC, a Educação Infantil está organizada em campos de experiências que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018). Em contraponto, na LDB (BRASIL, 1996) para o Ensino Fundamental, etapa posterior:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(BRASIL, 1996. Destaques nossos).

Ou seja, acontece uma mudança de paradigma no que se referem aos meios para aprender. Como comentamos, enquanto na Educação Infantil a aprendizagem está embasada na experiência, no Ensino Fundamental, a aprendizagem se transforma na aquisição de conhecimentos e habilidades. Evidentemente, estamos destacando aqui a discussão do ponto de vista da legislação, pois, em muito, a realidade da escola pública guarda diferenças práticas com o que determina a Lei. No que se refere ao ensino da arte, a LDB (BRASIL, 1996) afirma:

Art. 26 (...)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório da educação básica**. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

(...)

§ 6º As **artes visuais, a dança, a música e o teatro** são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

(Brasil, 1996. Destaques nossos).

Considerando a educação básica a partir dos 4 anos de idade, isto é, iniciando-se na Educação Infantil, fica evidente que o ensino da arte propriamente dito está muito distante dessa etapa. Em geral, a arte como componente curricular está presente a partir do primeiro ano do ensino fundamental nas escolas públicas, muitas ainda sem contar com um professor ou professora especialista. Outra questão não menos importante é que, ao incluir as linguagens que compõem o estudo de arte na LDB (BRASIL, 1996), em vez de explicitar a necessidade de especialistas formados devidamente em cada linguagem, a carga horária em cada etapa etc., a Lei deixou o ensino da arte ainda mais “polivalente”, uma vez que, em geral, o professor especialista se licencia em uma das linguagens citadas, mas, em decorrência da legislação e das exigências dos sistemas de ensino, deve ensinar todas as linguagens, as quais, na maioria dos casos, não tem uma formação específica. É nesse cenário que o componente arte adentra à educação básica.

Após essa reflexão, conhecemos as proposições de Viola Spolin sobre os jogos teatrais e de Vigotski sobre a imaginação e a criação na infância. Buscamos

relacionar o direito ao brincar e ao imaginar às condições da escola pública. Lembramos que na escola pública, em muitos casos, a arte está em “segundo plano”, faltam materiais e condições adequadas para o brincar⁶², a imaginação⁶³ e a criatividade⁶⁴.

Alguns autores (BARBOSA; FONSECA, 2023) explicam que a criatividade estava em alta nas discussões educacionais na década de 1960 e início de 1970, depois, desapareceu.

No Brasil, a criatividade foi o objetivo mais invocado pelos defensores do ensino da arte durante o período de 1950 a 1980. [...] No decorrer dos anos 1980 até meados da década de 1990, a palavra “criatividade” foi banida do vocabulário pedagógico dos brasileiros, mas desde os fins dos anos 1980 voltou-se a falar em criatividade na arte-educação. Entretanto, o conceito de criatividade mudou (BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 118).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), os jogos e brincadeiras deveriam estar presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, desde uma perspectiva do ensino e da formação integral dos educandos.

Há muitas questões que poderiam ser levantadas sobre o ensino da arte nas escolas, mas vamos nos ater a dois aspectos propostos pela própria LDB: o ensino obrigatório de arte a partir dos 4 anos de idade até o último ano do Ensino Médio e as linguagens das artes visuais, dança, música e teatro constituindo o componente curricular.

Quanto à obrigatoriedade do ensino da arte não é difícil constatar que ainda é muito comum na totalidade das pré-escolas – ou seja, aos 4 e 5 anos – a ausência de professores de arte. Também existem muitos casos nos quais não há professores de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos – em muitos municípios. Isso significa que existe uma discrepância entre o que está presente na legislação e a maioria dos municípios brasileiros.

Outra coisa é que, apesar de ser um avanço significativo que o ensino da arte passe a ser um componente curricular obrigatório prevendo as diversas linguagens citadas, na maioria dos casos, os professores têm sua formação inicial enfocada em

62 “É meu ponto de vista que o brincar imaginativo em esse poder de inovação; um acontecimento que gera um tipo de humor inusitado, bem como revela uma pesquisa da criança mesma de seus meios inventivos [...]” (MACHADO, 2023, p. 78).

63 “Penso no imaginar como um direito, um princípio questionador e uma habilidade preparadora para transformação. Um direito, não uma obrigação curricular!” (MACHADO, 2023, p. 149).

64 “A criatividade hoje é uma palavra gasta e difícil de ser dita sem que a escuta seja associada a habilidades e competências dos currículos, dos testes vocacionais, das seleções de empregos etc.” (MACHADO, 2023, p. 78).

uma única linguagem e, portanto, ao chegar na sala de aula deve se desdobrar no que é chamado de “polivalência” do ensino dessa matéria, uma vez que a legislação prevê o acesso a todas as linguagens, mas não estabelece que são professores especialistas que devem ministrar as aulas, qual é a carga horária necessária em cada uma das linguagens, a previsão de professores formados em linguagens diversas nas escolas etc.

Portanto, o ensino da arte nas escolas carrega uma série de contradições. Adentrando especificamente no caso das artes cênicas, como o teatro, muitas vezes sequer existe um espaço – adequado ou não – para que o educando possa mobilizar seu corpo, experimentar jogos e interações em brincadeiras, dentre outros. Muitas vezes, os únicos momentos nos quais é permitido aos estudantes que corram e se movimentem são nas aulas de educação física ou no intervalo, quando esse existe no cronograma escolar.

Essa falta pode ser sentida e uma gama de possibilidades de ensino dentro de arte – tais como o conhecimento de si, a relação de si com o outro, a expressividade e poéticas do corpo e do espaço, o trabalho criativo colaborativo, para citar alguns – ficam de fora da escola. Os jogos teatrais⁶⁵ são um caso de sistematização de um rico processo de ensino que poderiam estar presentes nas escolas. Mas é inegável que os desafios para tal são muitos: falta de professores que tenham vivido a experiência de jogos teatrais, falta de espaço, falta de tempo etc. A introdução de Koudela (1998) nos ajuda a vislumbrar algumas possibilidades que podem ser muito importantes para os educandos.

Spolin sugere que o **processo de atuação no teatro** deve ser baseado na **participação em jogos**. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas, cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. A medida que **interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade**, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo (KOUDELA, 1998, p. 43).

65 Nesse caso, estamos tratando da sistematização de Viola Spolin. “O sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin é uma consequência dessa experimentação prática [o teatro de grupo, a criação coletiva, o teatro independente do *show business* nos EUA na década de 1960] e possui características singulares, decorrentes do processo de criação coletiva do qual se originou.

[...]

O sistema foi desenvolvido em grande parte na *Young Actors Company*, em Hollywood, durante mais de dez anos, em oficinas de trabalho para crianças de sete a quatorze anos” (KOUDELA, 1998, p. 39).

Para Spolin (KOUDELA, 1998), o processo de dramatização é quase “natural”, no sentido de que faz parte do desenvolvimento da criança e o próprio adulto o realiza muitas vezes. A “dramatização”, para a criança, é um processo de assimilação do mundo e das relações sociais que a cerca. No entanto, no caso da criança, quando começa por volta dos 3 anos a “dramatizar”, para ela está vivendo a realidade, ou seja, não existe uma separação muito clara entre o “fingir ser” e o “ser realmente”. O adulto já tem a distinção desse processo para si, de acordo com o seu desenvolvimento psicológico, mas pode “dramatizar” ao longo de diversas situações sem ter claro essas diferenças.

Como o adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar estórias, devaneios, tecer considerações, identificar-se com as personagens da TV etc., a criança tem, além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos de sua experiência, desde *cowboys* até pais e professores. Ao separar o jogo dramático da realidade teatral e, num segundo momento, fundindo o jogo com a realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre fingimento (ilusão) e realidade, no reino de seu próprio mundo. Contudo, essa separação não está implícita no jogo dramático. O jogo dramático e o mundo real frequentemente são confusos para o jovem e – ai de nós – para muitos adultos também (SPOLIN *apud* KOUDELA, 1998, p. 43-44).

Em outras palavras, para a criança, o “jogo dramático subjetivo” – tal como é conceituado acima por Spolin *apud* Koudela (1998) – é parte de seu processo de amadurecimento cognitivo na relação de si com o mundo e os outros sujeitos, enquanto os jogos teatrais são um sistema de experimentações com base na interiorização de habilidades necessárias para a atuação consciente no teatro e realizada por meio de jogos com regras e objetivos mais evidentes.

Percebe-se a criança realizando seus jogos dramáticos subjetivos quando imita algum adulto de referência para ela, finge ser uma personagem ou realizar determinada situação “imaginariamente”, manipula objetos e cria histórias, dentre outros. Mas a criança vive esses momentos com intensidade, quase como se fosse sua realidade de fato. Isso significa que o uso de jogos teatrais com a intenção de refletir ativamente sobre esse processo pode ser muito interessante para desenvolver o senso estético do processo de dramatização que já é presente na infância e que passa por diferentes etapas até a chegada da adolescência.

No caso da escola e do ensino da arte, esse processo poderia ser aprofundado com base no desenvolvimento criativo e social dos estudantes, uma

vez que, muitas vezes, a criança está “naturalmente” se apropriando do mundo com base na imitação. Ou seja, não está necessariamente criando⁶⁶ ou percebendo a potência criativa nos seus atos.

Segundo Fonseca (2023), “atualmente, observam-se várias pesquisas que analisam o processo criativo. De modo geral, elas podem ser divididas em duas grandes temáticas: a de orientação psicológica e a social” (FONSECA *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 133). Elegemos Vigotski para aprofundarmos o tema da criatividade na infância, pois acreditamos que essa referência ajuda a avaliar tais processos tanto do ponto de vista psicológico quanto social.

Para Vigotski (2018), por exemplo, as atividades podem estar direcionadas, principalmente, em dois sentidos: reconstituído ou combinatório. Enquanto a atividade reconstituída ou reprodutiva “[...] está **intimamente ligado à memória**; sua essência consiste em **reproduzir ou repetir** meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de **impressões precedentes**” (VIGOTSKI, 2018, p. 13. Destaques nossos), a atividade combinatória ou criadora é “toda atividade do homem que tem como **resultado a criação de novas imagens ou ações**, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 15. Destaques nossos). Um aspecto interessante, então, é que o processo de imitação e “dramatização” das crianças pode permanecer, caso não tenha estímulos, apenas em atividades reprodutivas ou repetitivas. Cognitivamente, o ser humano tem a capacidade de imaginar e fantasiar. Esse aspecto do humano poderia ser muito potencializado no ensino da arte.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas **essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação** (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Ou seja, está presente nas brincadeiras⁶⁷ infantis o processo necessário de maturidade cognitiva que pode desenrolar atividades criadoras. No entanto, como apontado anteriormente, ao entrar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a criança “para” de brincar na escola. Na verdade, como explicado, o brincar passa a

⁶⁶ “Chamamos **atividade criadora** do homem àquela **em que se cria algo novo**. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 13).

⁶⁷ VIGOTSKI (2018).

ser permitido apenas em momentos muito restritos e que, em alguns casos, não estão previstos no ensino da arte tendo em vista as barreiras e dificuldades apresentadas. Nesse ponto, podemos traçar um paralelo com a compreensão de Winnicott que:

[...] adverte que duas maneiras extremas de perceber a realidade externa não são recomendáveis. Trata-se da relação com a realidade pautada no subjetivismo permanente, que pode gerar alucinação, enquanto a pautada por objetivismo permanente prejudica a percepção criativa, visto que perde a simbolização subjetiva (FONSECA *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 181).

Pode-se dizer que, em muitos casos, o percurso educativo, desde a Educação Infantil, parte do subjetivismo permanente da criança – no qual ela recebe poucos estímulos para objetivar sua criatividade e ludicidade – para o objetivismo permanente crescente ao longo do Ensino Fundamental – no qual o espaço para imaginar é reduzido.

Em certo sentido, a compreensão de Vigotski (2018) tem relações com a distinção feita por Spolin (2014) entre o “jogo dramático subjetivo” e o jogo teatral. Encerrando esse momento, os jogos teatrais enquanto um sistema de aprendizado poderiam jogar um papel importante no desenvolvimento criativo das crianças, uma vez que as próprias brincadeiras infantis guardam momentos criadores em que a criança constrói experiências com o mundo e os outros sujeitos. Para a educação, isso é possível desde um ponto de vista em que a arte possa ser um meio de ampliar o repertório das crianças e estimular a compreensão dos processos criativos.

Desde a fundamentação teórica dos jogos teatrais, com base em Viola Spolin (2014) e Ingrid Koudela (1998), buscamos fomentar coletivamente uma compreensão em comum e mais aprofundada sobre as artes cênicas – em especial, o teatro – e suas relações com a infância, buscando relações com as considerações de Vigotski. Escolhemos partir desses três referenciais, pois, vistos conjuntamente, eles ofereciam uma base para dar muitos caminhos possíveis a serem seguidos em diante. Agora, restava experimentarmos no corpo os jogos teatrais e suas possibilidades.

Os dois encontros seguintes estavam voltados à práticas de jogos teatrais. Antes do início de cada encontro destinado às atividades práticas, cada participante era convidado a realizar um aquecimento corporal individual e, aos poucos,

começamos a realizar este momento partindo de cada participante individualmente e concluindo-o coletivamente.

O primeiro jogo que experimentamos – *Exposição* – apresenta um conceito muito importante dos jogos teatrais para Viola Spolin (2014), o foco:

O FOCO não é o objetivo do jogo. Procurar permanecer com o FOCO gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e flui através da estrutura dada (forma) para configurar o evento de vida real. [...] O exercício de *Exposição* (A1) deveria ajudar a tornar claro o FOCO (SPOLIN, 2014, p. 29. Destaques da autora).

O foco, a instrução e a avaliação são as três essências dos jogos teatrais (SPOLIN, 2014). A partir desse primeiro jogo, avaliamos e buscamos compreender a importância do foco para os jogos teatrais. Além disso, explicamos que alguns jogos não têm foco.

Na escolha sobre quais jogos realizaríamos durante as atividades, buscamos fazer uma seleção em que um jogo estivesse ligado ao próximo, de modo a aumentar o nível de compreensão e aprofundamento sobre os jogos teatrais. Por exemplo, começamos com *Exposição* – para compreender e experimentar o que é o foco – e, em seguida, fizemos *Bola #1* e *Bola #2* para compreender e experimentar como o foco – no caso, “manter a bola no espaço e não na cabeça” – significa dizer para o participante não fingir, mas fazer a ação de verdade. Ao mesmo tempo, às vezes, a turma se envolvia mais em um jogo ou outro, nas avaliações poderíamos demorar mais ou menos tempo. Enfim, os jogos compunham roteiros em aberto, isso significa que talvez nem todos fossem todos experimentados no roteiro do dia. Por isso, havia sempre mais de uma opção para trabalhar uma determinada área – aquecimento, percepção, olhar-ver, ouvir-escutar etc.

Seguindo essa proposta, realizamos exercícios de expressão corporal – *Estátuas vivas*. Trata-se de uma sequência de propostas realizadas em duplas que normalmente realizo com as crianças durante as aulas. O “escultor” molda o corpo da “escultura”, incluindo sua expressão facial, criando diversas formas.

Os cinco primeiros encontros ajudaram a introduzir os jogos teatrais e construir uma compreensão básica em comum para os participantes sobre os aspectos abordados e as essências do jogo teatral – foco, instrução e avaliação. Concluímos essa parte introdutiva com a leitura de um artigo de Santana (2013) e respondendo um breve questionário que buscou relacionar a leitura com as

vivências dos participantes sobre a utilização de espaços além da sala de aula nas práticas como docentes, como foi tratado de forma mais aprofundada nos capítulos anteriores.

Escolhemos o artigo de Santana (2013) porque o autor parte da avaliação da formação inicial de professores e professoras pedagogos, avaliando em qual medida esses profissionais são formados – em cursos de pedagogia – para ensinar arte nas escolas. A grande maioria dos participantes da formação eram justamente pedagogos e pedagogas. Nesse sentido, o artigo citado ajudava a realizar a autorreflexão sobre a própria formação inicial dos participantes, ligando isso ao tema geral do curso e suas experiências, enquanto docente, na utilização de espaços “não-convencionais” na educação.

3.6. A sala de aula e o espaço público

O encontro posterior foi muito importante, pois, pela primeira vez, o grupo começou a experimentar saídas para o espaço público. No primeiro momento, continuamos dentro da própria Secretaria Municipal de Educação – local onde realizamos a maioria dos encontros presenciais –, mas utilizamos o saguão de entrada e os corredores, além da sala na qual nos encontrávamos para o curso.

Realizamos um ato performático muito simples: ficamos dispostos em uma fila única. Caminhamos por alguns espaços dentro da SME, entramos em algumas salas. Ao entrar nas salas, todos ficamos parados e juntos dissemos: “eu odeio fila!”. Depois da proposta, voltamos para nossa sala e conversamos sobre essa ação e como foi a experiência para cada um.

O que mais se destacou nas falas dos participantes foi a timidez inicial – pois a maioria nunca tinha realizado uma experiência desse tipo – e que, depois, dava espaço para a diversão e para o riso. Também conversamos sobre a relação dos transeuntes com o que estávamos fazendo, porque todos observavam curiosos, alguns também respondiam que odeiam ficar em fila.

O início da arte contemporânea, por volta das décadas de 1950 e 1960, ficou marcado pela busca de novos conceitos, temas, materialidades e modalidades artísticas – como a instalação, a *performance art*, o *happening*, dentre outros – em todas as linguagens. Na música, por exemplo, acontece a apresentação de John Cage em 1952, com sua obra *4'33"* em que ele explora o silêncio, dando ênfase à ação e à expressão corporal do músico nas apresentações. Anos mais tarde, em 1960, Cage apresenta *Water walk* em um programa de televisão. No programa, ele explica que o nome da obra é esse porque existe uma banheira com água no cenário e ele caminha durante a apresentação. Em seguida, ele realiza seu trabalho interagindo com objetos do cotidiano e instrumentos musicais convencionais para criar um ambiente sonoro musical. O exemplo acima ajuda a demonstrar qual era o espírito artístico do seu tempo.

A atenção do público que acompanha as obras de arte contemporâneas passa a ser direcionada para a ação do artista, a expansão de temas presentes nas obras de arte, o uso de materiais inusitados, os choques entre conceitos e cânones

nas artes. Não é preciso dizer que muitos trabalhos poderiam ser vistos como chocantes ou engraçados. É um período de muitas mudanças no campo da arte. Essas mudanças também propõem novas relações entre aquele que aprecia a arte (o “espectador”), a obra e o artista.

Traçando uma linha histórica para o surgimento da *performance art*, Cohen (2002) explica inicialmente o contexto em que essa modalidade surge. Acontecia, nas décadas de 1950 e 1960, um movimento chamado *Live Art* – Arte Viva ou Arte ao Vivo, em tradução livre. Tal movimento era uma resposta dos artistas, de modo geral, à necessidade de incorporar a vida dentro da arte ou vice-versa, trazer a arte de volta à vida das pessoas. Essas ideias implicavam em que a arte não deveria ser vista mais como um objeto de guarda museológico ou ficasse enclausurada em galerias, pelo contrário, ela deveria estar em contato com as pessoas, tanto ao vivo – e isso reforçava um sentido de efemeridade nas obras – quanto viva, ou seja, uma arte que dialogasse diretamente com a vida.

A *performance* está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; A *live art*. A *live art* é a arte ao vivo e também a arte viva. É uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado (COHEN, 2002, p. 38).

Algumas questões vêm à tona, por exemplo, as supostas oposições entre arte vida e arte morta, espontâneo e ensaiado, natural e artificial, dessacralizado e sagrado. Esses choques propostos pela *Live Art* representavam a radicalidade da compreensão dos artistas daquele momento, no que se refere a questão: o que é arte? A própria *performance art*, em certo sentido, buscava responder a essa questão ao mesmo tempo em que tentava “desconstruir” a ideia geral que a respondia. Por isso, alguns teóricos, como Féral (2015), explicam que a *performance art*, tal como surgiu nas décadas de 1960, não podia mais existir como tal hoje, porque ela não tem mais o sentido geral de levantar as mesmas questões estéticas daquele contexto.

Vejamos os principais desenvolvimentos desde 1910, para encontrar uma linha cronológica para a arte da performance:

- 1910: Futurismo italiano (*Seratas*) – Início do Séc. XX;
- 1916: Germens do dadaísmo (Cabaré Voltaire) – Meados da Primeira Guerra Mundial;

- 1919: Advento do surrealismo (*Littérature*) – Revolução Russa (1917), Revolução Alemã (1918), fim da Primeira Guerra Mundial (1918) e surgimento da Internacional Comunista (1919);
- 1919-1933: *Bauhaus* (Escola de artes alemã) – Fim da Primeira Guerra Mundial (1918), Revolução Chinesa (1927) e ascensão do Fascismo na Europa e do Nazismo na Alemanha (1933);
- 1936: *Black Mountain College* (Escola nos EUA) – Nazismo e Fascismo em ascensão na Europa. No Brasil, a Ditadura Vargas (1937-1945);
- 1959: Surgimento do *Happening* (Allan Kaprow) – Pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), derrota do Fascismo e do Nazismo na Europa, fim da Internacional Comunista (1943), início da Guerra Fria e divisão global entre dois polos, de um lado os EUA, do outro, a URSS, Revolução Chinesa (1949) e Revolução Cubana (1953-1959);
- 1960: Florescimento da contracultura e do *Hippie* (1950-1960); e
- 1960-1970: Da *Action Painting* à *Performance Art* – Manifestações e lutas populares, culminando no Maio de 1968 na França.

A resumida linha cronológica acima dificilmente pode compreender todos os acontecimentos de 1910 a 1970, mas apresenta uma perspectiva geral para que possa ser notado a intensidade de eventos importantes que ocorrem na história da humanidade. Assim, dificilmente esses desenvolvimentos não trariam impactos significativos à arte.

Avançaremos em saltos para chegar à experiência do *Black Mountain College*. Durante a ascensão do Nazismo na Alemanha, muitos professores da *Bauhaus* fogem para os EUA. Nesse processo que surge o *Black Mountain*, contando com vários professores provenientes da *Bauhaus*. A escola de arte era “vanguardista”. John Cage, por exemplo, foi um de seus mestres. Cage, diga-se, foi professor de composição de Allan Kaprow, o artista que sistematizou o *Happening*⁶⁸, uma das modalidades precursoras da *performance art*.

O *happening*, que funciona como uma vanguarda catalisadora, vai se nutrir do que de novo se produz nas diversas artes: do teatro se incorpora o laboratório de Grotowski, o teatro ritual de Artaud, o teatro dialético de

68 “A tradução literal de *happening* é acontecimento, ocorrência, evento. Aplica-se essa designação a um espectro de manifestações que incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, *art-collage*, música, dança etc.” (COHEN, 2002, p. 43).

Brecht; da dança, as novas expressões de Martha Graham e Yvonne Rainier, para citar alguns artistas (COHEN, 2002, p. 44).

O acontecimento enquanto obra de arte é a tônica do *Happening*. Um aspecto interessante é que não há necessidade de um público, tal como costumamos caracterizá-lo, para se realizar um *happening*. Os próprios artistas envolvidos na ação podem ser o público de seu acontecimento. Muitas vezes, os *happenings* eram organizados em roteiros de ações que seus participantes seguiam mais ou menos espontaneamente.

É da chamada *action painting*, nas artes visuais, que podemos encontrar o elo entre essas modalidades que chega à *performance art*:

É das artes plásticas que irá surgir o elo principal que produzirá a *performance* dos anos 70/80: a *action painting*. Conforme já comentado, Jackson Pollock lança a idéia de que o artista deve ser o sujeito e objeto de sua obra. Há uma transferência da pintura para o ato de pintar enquanto objeto artístico. A partir desse novo conceito, vai ganhar importância a movimentação física do artista durante sua ‘encenação’ (COHEN, 2002, p. 44).

Em outras palavras, tendo em vistas o desenvolvimento dessas modalidades e as propostas apresentadas pelos artistas, Cage traz para centro da questão da arte na música o *performer* – isto é, aquele que realiza a ação artística. Kaprow traz para o centro do debate o acontecimento. Em Pollock, pode-se perceber uma compreensão que une a ação do artista ao acontecimento artístico, ou seja, a ação do artista passa a ser o acontecimento artístico para o público, mas em suas obras, esse processo ainda está mediado pela pintura. Na *performance art*⁶⁹, que nos interessa adentrar, há uma relação direta entre o artista e o público em que ação artística os une.

Na arte de *performance* vão conviver desde ‘espetáculos’ de grande espontaneidade e liberdade de execução (no sentido de não haver um final predeterminado para o espetáculo) até ‘espetáculos’ altamente formalizados e deliberados (a execução segue todo um roteiro previamente estabelecido e devidamente ensaiado) (COHEN, 2002, p. 51).

Para Taylor (2023): “a PERFORMANCE nem sempre tem a ver com a arte. É uma prática ampla e de difícil definição e contém inúmeros, e às vezes conflitantes, significados e possibilidades” (TAYLOR, 2023, p. 26. Destaques da autora). Em

69 “É importante enfatizar o papel de radicalidade que a *performance*, como expressão, herda de seus movimentos predecessores: a *performance* é basicamente uma linguagem de experimentação, sem compromissos com a mídia, nem com uma expectativa de público e nem com uma ideologia engajada” (COHEN, 2002, p. 45).

outras palavras, para a autora, tudo depende do enquadramento que se deseja dar à performance. Além disso, é possível analisar algo *como* performance. Em resumo, é um gênero artístico que desafia os limites.

Um ponto importante é que a performance tem sido considerada efêmera. Porém, para Taylor (2023), a performance pode deixar resquícios e operar ao longo do tempo com muito poder e de forma envolvente. Esses rastros podem levar o espectador – ou transeunte – a pensar: o que aconteceu aqui? Ou seja, para a autora, a performance pode gerar deslocamentos entre passado, presente e futuro.

Até agora temos tratado desses desenvolvimentos com foco nos EUA e na Europa. Evidentemente, há processos que se desenrolam também no Brasil. Vamos tratar aqui principalmente do Neoconcretismo, com enfoque em artistas como Lygia Pape, Lygia Clark e Hélio Oiticica. Em determinado momento, tais artistas começaram a desenvolver trabalhos que propunham maior participação do público.

O que mais chama a atenção nas obras desses artistas neoconcretistas é o nível de participação do público. Muitas vezes, literalmente, o público adentra a obra, como na imagem abaixo.

Figura 19 – PAPE (1968). *Divisor*.



Fonte: <https://amarello.com.br/2015/03/arte/sobre-o-divisor-de-lygia-pape/>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Outra questão interessante é que tais obras são desenvolvidas em plena Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985). Acompanhando tais processos, o crítico

e teórico da arte, Ferreira Gullar (1960), busca desenvolver a conceitualização de tais obras como “não-objetos”:

A expressão não-objeto não pretende designar um objeto negativo ou qualquer coisa que seja o oposto dos objetos materiais com propriedades exatamente contrárias desses objetos. O não-objeto não é um antiobjeto mas um objeto especial em que se pretende realizada a síntese de experiências sensoriais e mentais: um corpo transparente ao conhecimento fenomenológico, integralmente perceptível, que se dá à percepção sem deixar resto. Uma pura aparência (GULLAR, 1960, p. 85).

Em outras palavras, os “não-objetos” são tidos como objetos especiais – isto é, artísticos e estéticos – em que o público é convidado a explorar experiências diversas nas relações propostas pelo artista. Para chegar a tais conclusões, Gullar (1960) explica o percurso das artes visuais⁷⁰ até a retirada da moldura das pinturas e da base nas esculturas, compreendendo esse processo como um problema às teorias estéticas tradicionais que estavam centradas no “belo” e na “harmonia”. Em sua concepção, a retirada da moldura na pintura e da base na escultura estavam ligadas a proposta de passar a integrar a obra de arte ao mundo e, principalmente, o público à obra de arte.

O problema da moldura e da base, na pintura e na escultura, respectivamente, nunca tinha sido examinado pelos críticos em suas implicações significativas, estéticas. Registrava-se o fenômeno, mas como um detalhe curioso que escapava à verdadeira problemática da obra de arte. O que não se percebia é que a própria obra colocava problemas novos e que ela procurava escapar, para sobreviver, ao círculo fechado da estética tradicional. Romper a moldura e eliminar a base não são, de fato, questões de natureza meramente técnica ou física: trata-se de um esforço do artista para libertar-se do quadro convencional da cultura [...] (GULLAR, 1998, p. 87).

Portanto, estamos tratando de um momento de virada no campo das artes, por volta das décadas de 1950 e 1960, que teve impacto nas diversas linguagens artísticas e nas quais se desenvolviam novas modalidades híbridas, como a *performance art*. Contemporaneamente, a obra de arte⁷¹ assume uma nova relação

70 “A tela em branco, para o pintor tradicional, era o mero suporte material sobre o qual ele esboçava a sugestão do espaço natural. Em seguida, esse espaço sugerido, essa metáfora do mundo, era rodeada por uma moldura cuja função fundamental era inseri-lo no mundo. Essa moldura era o meio-termo entre a ficção e a realidade, ponte e amurada que, protegendo o quadro, o espaço fictício, ao mesmo tempo fazia-o comunicar-se, sem choques, com o espaço exterior, real” (GULLAR, 1998, p. 86).

71 Para Dewey: “[...] a ampliação da pintura e das outras artes, passando a incluir um material antes considerado comum ou bizarro demais para merecer reconhecimento artístico, é um ganho permanente. Essa ampliação não é um efeito direto da ascensão da ciência. Mas é produto das mesmas condições que levaram à revolução nos procedimentos científicos” (DEWEY, 2010, p. 572).

com o espectador, na qual o público presente em um trabalho artístico, muitas vezes, é colocado como participante da obra/objeto artístico.

Podemos traçar um paralelo sobre essa discussão em relação ao que trata Dewey (2010) sobre a utilidade ou inutilidade da arte – ou de objetos artísticos, quando explica que:

Um pescador pode comer seu pescado sem por isso perder a satisfação estética que vivenciou ao lançar o anzol e pescar. É esse grau de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, que estabelece a diferença entre o que é belo e estético na arte e o que não é. Se a coisa produzida é ou não utilizada, como potes, tapetes, roupas ou armas, é, *intrinsecamente* falando, irrelevante (Dewey, 2010, p. 96. Destaques do autor).

Ele conclui explicando que muitos objetos que utilizamos em nosso cotidiano carecem de condições estéticas, mas que isso está mais ligado às condições da industrialização do que no fato de que esses objetos podem ser utilizados. Em outras palavras, a transformação da “obra de arte” – com sua áurea de objeto intocável – para os “não-objetos” – cuja proposta central é justamente proporcionar a participação e, digamos, sua “utilização” pelo público enquanto ativador da experiência estética – mantém sua condição enquanto objeto artístico e estético, tal qual as considerações de Dewey (2010) poderiam ser explicitadas, embora os “não-objetos” apareçam posteriormente na história da arte.

Esse processo pode se aproximar das discussões propostas por Rancière (2012) no que se refere à relação do “espectador” com a obra de arte.

Ora, como dizem os acusadores, é um mal ser espectador, por duas razões. Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir (RANCIÈRE, 2012, p. 8).

No trecho destacado, o autor realiza uma breve introdução para explicar que as críticas dirigidas ao “espectador” o tratavam como a parte passiva na obra de arte. Por outro lado, para o autor, o “espectador” é chamado a refletir, mesmo diante de uma obra de arte em que não está partilhando da “coautoria”. Rancière cita o exemplo do Teatro Épico brechtiano, neste caso. Na discussão, ele faz a mediação com outra de suas obras conhecidas, em que desenvolve o conceito e a proposta do “mestre ignorante”.

É aqui que as descrições e as propostas de emancipação intelectual podem entrar em jogo e ajudar-nos a reformular o problema. Pois essa mediação autoevanescente não é algo desconhecido para nós. É a própria lógica da relação pedagógica: o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante. Suas lições e os exercícios que ele dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova. A razão disso é simples. Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o que o mestre sabe (RANCIÈRE, 2012, p. 13).

Em sua tese do “mestre ignorante”, Rancière (2007) explica que é possível ao educador abrir mão do seu papel de “mestre”, aprendendo junto dos seus aprendizes – supostamente, os “ignorantes” – a partir de um objeto de conhecimento que ambos desconhecem. Ele justifica sua tese, resumidamente, com base na igualdade⁷² das inteligências.

Ao mesmo tempo, sabemos que na relação escolar, o professor não pode abrir mão de seu papel enquanto tal. A escola se organiza, dentre outros aspectos, também a partir da relação em que o “professor” deve ensinar ao “aluno”, de preferência, um objeto de conhecimento em que o primeiro demonstre maior domínio em relação ao que o segundo domina sobre o mesmo conhecimento. Além disso, existe também o problema da divisão do trabalho ao qual a sociedade foi submetida e que o sistema capitalista continua a perpetuar – com base na divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Queremos discutir aqui a concepção em que Rancière (2012) aproxima essa relação das produções artísticas contemporâneas, tais como as citadas acima:

Dir-se-á que o artista, ao contrário, não quer instruir o espectador. Hoje ele se defende de usar a cena para impor uma lição ou transmitir uma mensagem. Quer apenas produzir uma forma de consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a ação. Mas supõe sempre que o que será percebido, sentido, compreendido é o que ele pôs em sua dramaturgia ou sua performance. Pressupõe sempre a identidade entre causa e efeito. Essa igualdade suposta entre a causa e o efeito baseia-se num princípio desigualitário: baseia-se no privilégio que o mestre se outorga, no conhecimento da ‘boa’ distância e do meio de eliminá-la (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

Rancière (2012), portanto, defende que o artista em relação ao espectador, ainda baseia sua obra de arte na busca por transmitir uma “mensagem” àquele que

⁷² “A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo” (RANCIÈRE, 2012, p. 14).

está em contato com seu trabalho. Essa “mensagem”, na perspectiva de Rancière (2012), é um meio de resolver a ignorância do espectador, do ponto de vista do artista. Nesse sentido, os não-objetos enquanto proposta artística e a tese de Rancière (2012) podem entrar em diálogo, no sentido de que ao propor a participação do espectador na obra, ele age como um coautor do processo estético.

Em suas considerações, para Dewey (2010): “para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original” (p. 137. Destaques do autor), apesar dessas experiências – do artista e do espectador – não serem idênticas. E conclui que: “sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte” (DEWEY, 2010, p. 137).

Devido às condições impostas pela divisão do trabalho, é pouco provável uma completa horizontalidade nas relações entre o artista e o público. Por exemplo, dada a condição da divisão do trabalho, o artista, em geral, detém um conhecimento relativamente maior que o seu público, no que diz respeito ao uso dos materiais, aos processos de comunicação e a expressão artística, por exemplo. Por outro lado, do ponto de vista da experiência estética do público com a obra, trata-se de um aspecto interessante que o público possa compartilhar do “sentido”, digamos, da obra de arte. Não estamos nos referindo às ideias de “utilização” ou “utilidade” dos trabalhos artísticos, mas de que o público passe a ser um autor mais autônomo em sua relação com a obra de arte participativa. Certamente, essas modificações nos processos de comunicação entre artista, obra e público apresentam outras perspectivas metodológicas ao ensino da arte nas escolas.

No encontro seguinte, realizamos uma sequência de jogos muito importante para compreendermos áreas de experiências que, em minha opinião, estão muito ligadas à intervenção urbana e à performance: tocar-ser tocado, olhar-ver e ouvir-escutar. Em um mundo cada vez mais midiático, com o aumento da exploração, restrição no acesso aos aparelhos culturais, existe um processo de embrutecimento muito grande no qual o ser humano cada vez menos percebe suas experiências relacionadas a essas áreas. Nesse dia, o encontro foi muito produtivo. Os comentários dos participantes revelaram importantes descobertas nesse sentido. Foi

como fazer uma pausa na rotina, na “vida real”, e ampliar nossa consciência, autoconsciência e relação com o mundo.

3.7. A estética relacional nos processos de ensino-aprendizagem em artes⁷³

A forma, tal como abordada por Nicolas Bourriaud (2009), funciona como um sistema. É “uma unidade coerente, uma estrutura (entidade autônoma de dependências internas) que apresenta as características de um mundo: a obra de arte não detém o monopólio da forma; ela é apenas um subconjunto na totalidade das formas existentes” (BOURRIAUD, 2009, p. 26). Assim, a interação entre sujeitos e o fenômeno artístico é fundamentado, em partes, na forma-conteúdo: toda obra artística se materializa por meio de uma estrutura mais ou menos aberta à participação. No entanto, a forma-conteúdo não determina sozinha os níveis de participação que a obra propõe aos sujeitos, pois toda obra está relacionada ao contexto no qual é produzida e no qual é apresentada.

Analisando-se o contexto no qual uma obra de arte ou objeto artístico são apresentados aos sujeitos, a problemática da interação com o trabalho artístico se torna mais complexa. Cada espaço determinado pressupõe uma “caderneta social do comportamento” que define regras sociais e comportamentais que os indivíduos devem adotar naquele lugar. Por exemplo, são diferentes a apresentação de uma obra em uma galeria, um museu ou uma praça pública. Além disso, existem as conjunturas mais amplas relacionadas a esses espaços no momento de sua presença para os sujeitos: o espaço foi usado por quê e para quê? Quem frequenta esses espaços? Qual o nível de participação que esse espaço permite à arte e ao público? Em outras palavras, o grau de participação entre a obra e os sujeitos resulta de uma complexa rede.

Na escola também existe uma “caderneta social do comportamento”. Em geral, os estudantes ficam sentados em fileiras, olhando sempre para frente, copiando a lousa, dispondo de trinta minutos a uma hora para “absorver” o conhecimento que “emana” da figura do professor. Essa configuração, muitas vezes, faz com que os professores e os estudantes reafirmem uma relação com as artes e as obras artísticas de contemplação, pouco aberta à participação – muitas vezes,

73 Este capítulo foi publicado *in*: CATELAN; SOUZA (orgs.). *Políticas Públicas: Ética e Estética no Ensino da Arte – I Congresso da Organização Paulista de Arte Educação; II Seminário Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; III Encontro Regional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – Sudeste*. Anais. São Paulo: OPAE, 2023. Para esta dissertação, o artigo foi revisado.

limitada a comentar os aspectos formais ou suas impressões da obra, encerrando a atividade com uma “releitura”.

A configuração da sala de aula dita tradicional ou convencional está presente na grande maioria das escolas. Assim, não é incomum que a abordagem do ensino de artes esteja sujeito a determinadas limitações tão presentes nas escolas, em especial, nas da rede pública de educação.

Propor experiências estéticas relacionais são um convite a sair da configuração imposta pela sala de aula tradicional.

[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa (DEWEY, 2010, p. 125).

Vejamos, por exemplo, as *candy pieces* de Gonzalez-Torres, artista cubano que viveu entre 1957-1996. Abaixo, a instalação “*Untitled*” (*Portrait of Ross in L. A.*), de 1991, mostra uma pilha de doces embalados em papel-celofane de várias cores.

Figura 20 – GONZALEZ-TORRES (1991). “*Untitled*” (*Portrait of Ross in L. A.*).



Fonte: <https://www.artic.edu/artworks/152961/untitled-portrait-of-ross-in-l-a>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Os sujeitos são incentivados a pegar os doces e levá-los para casa. No total, a instalação tem cerca de 80 kg, peso ideal de Ross Laycock, parceiro de Gonzalez-Torres, que morreu em decorrência de problemas relacionados a AIDS. A retirada dos bombons, dentro do universo simbólico criado pelo artista e pela instalação,

significa a perda de peso de Ross. Gonzalez-Torres orientava que a pilha de doces deveria ser constantemente realimentada, uma tentativa de eternizar a instalação e a vida de Ross.

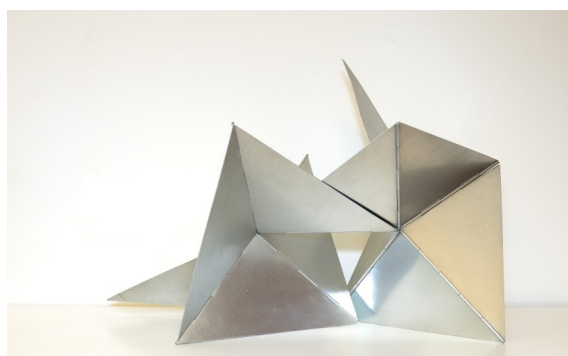
Segundo Bourriaud (2009), a situação colocada por Gonzalez-Torres consiste na disponibilidade desse objeto de arte na realização de um jogo estabelecido pelo artista, expondo a forma de sua presença entre um público. Em outras palavras,

[...] o artista apela a seu senso de responsabilidade, pois o visitante deve entender que seu gesto contribui para a dissolução da obra. Qual a posição a adotar diante de uma obra que distribui seus componentes e ao mesmo tempo quer salvaguardar sua estrutura? (BOURRIAUD, 2009, p. 54-55).

Trata-se de um não-objeto, isto é, a experiência estética proposta pelo artista está na relação com o público e na exploração das relações sociais, para além do universo simbólico colocado por Gonzales-Torres, mas sem desconsiderá-lo. Gonzales-Torres desloca essa produção artística do conceito de “obra de arte” – intocável e inexorável – para colocá-la sobre a participação daqueles que se relacionam com sua instalação. O artista questiona a autoria do sentido do fenômeno artístico, uma vez que o projeto é feito pelo artista, mas o que significa ou como irá manipulá-lo fica a cargo dos visitantes.

Esse deslocamento, que coloca em conflito relações previamente estabelecidas e esquematizadas também está presente no Neoconcretismo brasileiro, do qual participaram artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica. A proposta que tangencia objetos como os da série *Bichos* de Clark é da mesma ordem da situação colocada por Gonzalez-Torres em suas *candy pieces*: a disponibilidade do objeto artístico para o público.

Figura 21 – CLARK (1960). Obra destacada da série *Bichos*.



Fonte:

<https://www.moma.org/audio/playlist/181/2429>.
Acesso em: 10 de março de 2024.

Em particular, a arte relacional opera dentro dessa complexa rede para estabelecer uma subjetivação no encontro entre o objeto artístico e os participantes, reorganizando sociabilidades já colocadas e estabelecidas, interferindo nos processos estruturados do mundo.

Abaixo, uma fotografia retrata um participante vestindo o parangolé *P15 Capa II, Incorpo a Revolta* de Hélio Oiticica. Os parangolés de Oiticica são estruturas de tecidos e outros materiais que os participantes vestem para se movimentar ou dançar. Nesse caso:

[...] com travesseiros pendurados em seu corpo, Nildo é movido pela capa. Quando usado por uma pessoa parada, este parangolé restringe o movimento do participante, mas assim que ele começa a dançar, o peso da capa adiciona impulso a seus movimentos e o arremessa para mais longe, ao mesmo tempo que tais movimentos revelam o verso “incorpo a revolta”, escrito em uma das almofadas (BRAGA, Paula (org.), 2013, p. 114).

Figura 22 – OITICICA (1967). Nildo da escola de samba Mangueira vestindo o *Parangolé P15 Capa II, Incorpo a Revolta*.



Fonte: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>. Acesso em: 10 de março de 2024.

Em relação ao poder que esse participante possui, o que ele faz é se embrenhar na floresta dos signos, relacionando-os, decifrando-os, humanizando o objeto com o qual se relaciona. Esse tipo de fenômeno artístico – que se dá na relação de um participante com um objeto artístico – é indeterminado, aberto às diversas possibilidades. Nem o artista, nem o participante podem prever absolutamente o que vai acontecer, embora o próprio objeto crie condições materiais que possibilitem certa expectativa do que virá a ocorrer em seu uso.

É importante ter em mente que a oposição passividade/atividade só é possível em perspectivas ideais e discursivas, pois mesmo diante de uma situação de interação aparentemente “passiva” e “contemplativa”, os sujeitos não são destituídos da capacidade que possuem de decifrar códigos e relacioná-los uns com os outros. Essa capacidade, destacada por Rancière (2012), é comum a todo ser humano.

Bourriaud (2009) desenvolveu na década de 2000 a chamada Estética Relacional, uma “teoria estética que consiste em julgar as obras de arte em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam” (2009, p. 151), que surgiu como necessidade de compreender e estudar os movimentos – em especial na arte contemporânea – que buscam introduzir o público nos fenômenos artísticos por meio da participação. Sua análise é o resultado da percepção de que a arte com potencial participativo é consequência das relações histórico-sociais da contemporaneidade.

Nesse sentido, o modo de produção capitalista hegemônico restringe as relações humanas em trocas de mercadorias, mascarando a vivência direta entre os sujeitos em “[...] apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2013, p. 147). Portanto, à frente da relação direta entre homens e mulheres está a “máscara” da relação entre mercadorias, ou seja, para Marx (2013), o caráter “misterioso” da forma-mercadoria.

E o que é a arte relacional? Bourriaud a descreve como “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (2009, p. 19). Em outras palavras, a inquietação que fundamenta a arte relacional em sua práxis é sua

reverberação nas relações humanas, as quais, por sua vez, se darão dentro dos diversos contextos histórico-sociais em que aparecem, explorando possíveis relações entre participantes e fenômenos artísticos.

Nesse sentido, a arte relacional possibilita a participação mais aberta dos sujeitos, criando outros modos de interação com os diversos fenômenos artísticos. Essa característica de possibilitar outras maneiras participativas no mundo, que não é exclusiva da arte relacional, Bourriaud nomeou de critério de coexistência: “Toda obra de arte produz um modelo de socialidade, que transpõe o real ou poderia se traduzir no real” (2009, p. 149), funcionando como um exercício ético, um ensaio que pode ser deslocado para a convivência cotidiana.

A característica dos fenômenos artísticos de criarem modelos de sociabilidade pode produzir formas que reforçam os padrões hegemônicos ou formas que subvertem tais padrões. Podemos considerar que, na sociedade capitalista, os modelos que subvertem os padrões hegemônicos são aqueles que sugerem trocas entre os sujeitos que estão além da relação entre mercadorias, mesmo sabendo que o sistema exerce uma pressão constante para transformar tudo em mercadoria.

Assim, a arte relacional tem seu papel político explorando o âmbito das relações humanas, expondo contradições, abrindo-se para o diálogo em contraposição às relações hegemônicas do mercado capitalista. A troca proposta pela arte relacional é de experiência sensível, em exercício de partilha e socialização, para além das trocas que visam o lucro, mesmo que tais trocas estejam mais ou menos em harmonia com o sistema capitalista.

A experiência estética proposta na arte relacional acontece em processo, isto é, cada participante se torna um coautor de sua própria experiência a partir do jogo com o objeto. Nesse caso, a experiência estética acontece quando o participante age como coautor do fenômeno artístico. O sentido do trabalho artístico, nesse caso, se faz no jogo entre participantes e objeto, realizando-se dentro de um determinado fenômeno artístico esquematizado em um programa⁷⁴.

Toda obra de arte é potencialmente relacional. Para Bourriaud (2009, p. 21) “[...] a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e

74 Considerando que todo objeto possui uma materialidade, o jogo com o objeto está relacionado também as possibilidades materiais que o objeto proporciona. Pode-se dizer, nesse sentido, que existe um “programa”, uma “expectativa”, no sentido do objeto.

fundadora de diálogo”. Todavia, quando se trata da arte relacional, trata-se de um fenômeno artístico no qual “a intersubjetividade não representa apenas o quadro social da recepção da arte, que constitui seu ‘meio’, seu ‘campo’ [...], mas se torna a própria essência da prática artística” (BOURRIAUD, 2009, p. 31). Isto é, a arte relacional está intrinsecamente ligada ao momento em que esse o sujeito a encontrará e com ela estabelecerá um jogo na posição de cocriador do fenômeno artístico.

A sociabilidade não é exclusividade da arte relacional – diante de uma obra “não-relacional”, pode-se comentar, observar, estabelecer certa interatividade. O fundamental é que a arte relacional pressupõe uma interação com os sujeitos que extrapola a esfera da contemplação, envolvendo-os em situações diversas e colocando-os como participantes autônomos diante dos fenômenos artísticos.

Volta-se aqui a afirmação de que toda obra de arte é potencialmente relacional, pois nela há potência de diálogos, mesmo que isso não tenha sido a intenção inicial do artista que a produziu. Em outras palavras, os sujeitos estabelecem com as obras artísticas uma relação oscilante entre a “atividade” e a “passividade”, não uma relação estática de pura contemplação ou de pura participação.

Mesmo assim, o ensino de artes nas escolas ainda é majoritariamente fundamentado em processos artísticos que enfatizam a contemplação em detrimento da participação, num contexto em que a produção artística contemporânea já experimentou outras relações possíveis com os fenômenos artísticos. Assim, deve-se compreender a escola pública dentro desse contexto histórico-social em que a participação não é muito aceita, condizente com o nível de sociabilidade que o sistema capitalista impõe.

Sendo assim, tanto a produção quanto a recepção de determinados fenômenos artísticos devem ser entendidos considerando-se o período histórico no qual aparecem, o que revelará aspectos fundamentais para a compreensão de determinados movimentos artísticos. Logo, a estética relacional surge na contemporaneidade como contraposição às relações socioeconômicas que o sistema capitalista impõe aos sujeitos – dentro e fora das escolas. Os fenômenos artísticos, assim chamados de arte relacional, buscam criar fissuras dentro dessa

concepção hegemônica. Essa percepção só é possível justamente pelas próprias contradições sociais que o capitalismo configura.

Cabe, portanto, compreender-se as contribuições da estética relacional nos processos de ensino-aprendizagem em artes como um meio de propor fissuras e rupturas em que os sujeitos estão dispostos a adentrar em jogos não resolvidos *a priori*, questionando metodologias adotadas em sala de aula que muitas vezes são apenas o reflexo das condições impostas por um sistema geral – o capitalismo – nas escolas, não como o ponto de chegada da crítica à sala de aula tradicional ou convencional, mas como o ponto de partida, em que novas sociabilidades poderão ser experimentadas coletivamente.

3.8. Experimentações: atos performáticos e ocupação de espaços públicos

Tendo em vista todo o repertório construído ao longo do curso, no décimo primeiro encontro, realizamos nossa atividade em uma escola localizada no Centro da cidade de Caieiras. Inicialmente, começamos o dia passeando pelos diversos espaços da escola e tentando imaginar que tipo de ações/relações poderiam acontecer naqueles locais. Perguntamo-nos sobre o que as crianças faziam cotidianamente naqueles lugares.

A proposta do dia era realizar um ato performático, cujo programa seria construído coletivamente, dispondo de poucos materiais. Na verdade, tínhamos em mãos diversos pedaços de tecido na cor vermelha e verde-água, livros e outros tipos de materiais escolares.

Pela manhã, experimentamos sair às ruas. Utilizamos os tecidos para fazer um grande laço que nos uniu. Ficamos dentro do laço, em fila. Nosso ato performático foi sair às ruas assim e caminhar tranquilamente, observando a reação dos transeuntes.

Figura 23 – Ação performática realizada pela turma da manhã.



Fonte: Fotografia produzida pelo autor em 2023 em arquivo pessoal para a dissertação.

À tarde, conversamos e nos lembramos da obra *Divisor*, de Lygia Pape. Nós tínhamos em mãos alguns tecidos da cor verde-água. Unimos as pontas dos tecidos e decidimos utilizá-los como na obra de Pape. Saímos pelas ruas como se estivéssemos nadando e cumprimentando os transeuntes.

Figura 24 – Reperformance da obra *Divisor*, de Lygia Pape, realizada pela turma da tarde.



Fonte: Fotografia produzida pelo autor em 2023 em arquivo pessoal para a dissertação.

No período noturno, uma das participantes se lembrou do que estava ocorrendo naquele momento, no Irã. Uma jovem havia sido assassinada pela polícia iraniana após usar o véu “de maneira errada”. Esse assassinato brutal gerou uma onda de manifestações no Irã. Decidimos realizar uma homenagem com uma performance dentro da escola. Utilizando os tecidos como lenços. As mulheres do grupo cobriram suas cabeças e desfilaram pela escola, levando um grande livro cada uma – representando os preceitos religiosos. Ao chegar no pátio, todas pararam em fila e retiravam seus lenços. A ação se encerrava com o grupo se dispersando pela escola. Realizamos a ação durante o intervalo do EJAII (Educação para Jovens, Adultos e Idosos).

Figura 25 – Performance em homenagem à jovem Mahsa Amini, assassinada no Irã.



Fonte: Fotografia produzida pelo autor em 2023 em arquivo pessoal para a dissertação.

Traçando um caminho que une todo o processo formativo, começando pelos jogos teatrais, passando pela arte relacional e as obras dos artistas neoconcretistas brasileiros, chegando na intervenção urbana, na performance e culminando nos atos performáticos criados pelos participantes da formação, concordamos com Taylor (2023) que:

A PERFORMANCE [...] significa e faz muitas – às vezes paradoxais – coisas. É um **fazer**, um **feito** e um **refazer**. Torna **visível** e **invisível**; **esclarece** e **obscurece**; é **efêmera** e **duradoura**; **simulada**, porém **mais verdadeira** do que a própria vida. As performances podem normalizar comportamentos, ou chocar e desafiar o papel do espectador frontal e diretamente. Nem verdadeira nem falsa, nem boa nem ruim, libertadora ou repressiva, a performance é radicalmente instável, de tudo depende de seu enquadramento, de *por quem* e *para quem*, do porquê, do onde e do quando passa a existir (TAYLOR, 2023, p. 57. Destaques da autora).

Foi muito inspirador estar presente ao lado dos professores e professoras em cada uma das performances que construímos coletivamente. Não foram necessários muitos recursos para apresentarmos nossos atos performáticos. Foi um importante caminho percorrido durante curso, que ajudou a fomentar as criações realizadas pelos participantes no dia.

3.9. Elaboração de projetos de arte: intervenção e performance na escola

Para encerrarmos o curso, a última parte tratava da elaboração de um projeto artístico e/ou pedagógico que pudesse ser realizado nas aulas. Devido ao contexto escolar, era importante que o projeto apresentasse alguns elementos, por exemplo:

- Quem é o seu público/grupo?
- Qual será o tema do projeto?
- Quais são as perguntas iniciais sobre o tema?
- Qual é o objetivo do grupo?
- Quais serão as etapas do projeto?
- Quais são os procedimentos para o grupo atingir o objetivo definido?
- Como será a socialização dos resultados?
- Como será feita a avaliação do processo?
- Qual será o produto final do projeto?

Essas perguntas iniciais serviam para ajudar os participantes a aprofundarem suas reflexões sobre o tipo de projeto que gostariam de propor e apresentar aos demais participantes da formação. A partir delas, cada participante apresentou um projeto que demonstrava sua compreensão sobre o tema do curso e o processo formativo. Antes da elaboração dos projetos, conhecemos algumas referências de performance e intervenção urbana que poderiam nos inspirar na elaboração de nossos projetos e/ou propostas artísticas.

O penúltimo encontro foi utilizado para a elaboração dos projetos, individualmente ou em grupos. Propusemos que os participantes pudessem apresentar projetos que seriam realizados futuramente ou projetos que já tinham realizado na escola, utilizando todo o repertório de nossa formação. O resultado foi muito interessante, dada a quantidade de compreensões e significados do que é fazer performance e intervenção urbana dentro da perspectiva de utilização de espaços além da sala de aula convencional. Selecionamos parte dos projetos apresentados que podem ser acessados no *APÊNDICE C – Caderno de projetos*.

Para os projetos, pensamos em estimular o protagonismo dos estudantes, para nós, a partir da perspectiva de Machado (2023, p. 58): “proponho pensarmos no protagonismo como uma atitude relacional possível, em práticas cotidianas

simples, inferindo a artisticidade ordinária: nas relações entre adultos e crianças, entre crianças, entre a criança e o mundo compartilhado”. Ainda para Machado (2023), o protagonismo é a chave para acessar a criança *performer*.

Gostaríamos de destacar alguns pontos interessantes nos projetos desenvolvidos pelos participantes da formação. Em primeiro lugar, há uma compreensão diferenciada entre os participantes sobre o que significa utilizar espaços “não-convencionais”. Por exemplo, apareceram tanto propostas de transformação da própria “sala de aula” em um lugar de experiências estéticas quanto projetos para realização de intervenções urbanas e performances fora da sala de aula e nos espaços públicos.

Em *Luz e cores*, as crianças bem pequenas adentram um espaço e podem manipular livremente objetos que emitem luzes e sons. Essa proposta, por exemplo, aproxima-se do gênero da instalação artística relacional.

Outras propostas estavam direcionadas em criar atos performáticos, como em *Orquestra Invisível: a música que se vê*. No projeto, as crianças dos 4º e 5º anos são convidadas a criar uma performance sem instrumentos musicais – por isso, “invisível” – para chamar a atenção do público sobre a falta de investimento em música nas escolas. O projeto propõe a performance como um gênero que abre a possibilidade para a crítica a determinadas situações e condições da escola pública, no caso, a falta de investimento em materiais de qualidade para utilização nas aulas.

Nesse sentido, outro projeto – *O talher da tristeza* – também propõe uma performance que as crianças realizaram na escola. A participante da oficina relatou que, durante uma das aulas, uma criança perguntou: “Professora, você não está com medo de dar aula e vir um aluno louco e fazer algo de ruim?” (APÊNDICE C – Caderno de projetos). Naquele momento, as manchetes dos jornais eram tomadas pelas invasões e ataques na escola. Uma professora tinha sido assassinada em uma escola na Zona Oeste com um ataque feito com uma faca, por um adolescente. A pergunta da criança dirigida à professora motivou o projeto *O talher da tristeza*.

As crianças do 5º ano confeccionaram um cartaz com bilhetes de apoio direcionados para as pessoas da escola em que a professora foi assassinada durante o ataque. Depois, elas desfilaram em silêncio pela escola com um talher de plástico – uma faca – com uma flor de papel confeccionada antecipadamente. A

participante da oficina explicou que a performance gerou muito incômodo por parte da equipe escolar, que questionou se não era muito “violento” utilizar um símbolo tão forte – as facas de plástico – para tratar de um assunto tão delicado. Na verdade, ao realizarem essa performance, as crianças forçaram o rompimento do silêncio instaurado na escola sobre o assunto da violência.

Um projeto de intervenção urbana que gostaríamos de destacar é *Boas vibrações com street stickers*. Nesse projeto, a participante da formação relatou que notava as mensagens deixadas em banheiros das escolas e que, em geral, eram mensagens muito negativas direcionadas para algum estudante ou para a escola. A partir disso, ela refletiu sobre propor uma modificação no ângulo dessas mensagens, transmitindo mensagens positivas. O interessante nesse projeto é se apropriar de uma prática social que já ocorre em determinados ambientes e transformá-la, questionando aquela prática inicialmente naturalizada e propondo um novo olhar sobre ela.

Na proposta *A arte de viver*, voltado para a equipe escolar, os adultos participantes são apresentados a uma “caixa surpresa” com materiais diversos e convidados a criar obras de arte no espaço, utilizando os materiais e/ou seu próprio corpo. Os participantes criam instalações artísticas, fazendo com o espaço seja preenchido com suas obras, além disso, foi muito significativo, neste caso, notar que se tratava de um projeto voltado aos adultos que trabalham na escola – ou seja, uma proposta para sensibilizar aqueles que lidam diariamente com as crianças.

Acreditamos que houve um impacto positivo na apropriação da performance e da intervenção artística urbana pelos participantes da formação continuada, pois o centro de todas as propostas de projeto (APÊNDICE C – Caderno de projetos) é o que Taylor (2023) explica sobre os espectadores na performance: “[...] **pode convocar os espectadores à ação, porém, às vezes os coloca em situações muito confusas, poderosas, desempoderadoras ou desconfortáveis**” (TAYLOR, 2023, p. 85. Destaques da autora).

Destacamos as propostas acima para demonstrar a riqueza de detalhes e diferentes concepções dos participantes da formação sobre a utilização de espaços “não-convencionais”. Como explicado, os projetos selecionados podem ser encontrados nos apêndices. Para concluir essa parte, queremos enfatizar a riqueza

de possibilidades que a performance e a intervenção artística urbana podem proporcionar dentro ou fora da escola, enquanto um instrumento para o ensino da arte na educação pública.

INCONCLUSÕES

Voltaremos à pergunta disparadora desta pesquisa: “como é possível proporcionais experiências significativas nessas condições?”. Não acreditamos que seja possível apresentar respostas definitivas para essa pergunta, mas gostaríamos de fazer algumas considerações e reflexões.

Para esta pesquisa, traçamos um longo percurso. Começamos ouvindo professores e professoras de artes do município, depois, realizamos uma formação continuada com base no tema desta pesquisa e concluímos elaborando projetos a partir da formação, que poderiam ser realizados ou não, de acordo com o interesse dos participantes.

Como estamos tratando da experiência estética, neste ponto, gostaríamos de retomar um importante referencial. Dewey (2010, p. 60) considera que: “Quando, por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato”. Pode-se considerar que o que é reconhecido como arte, em geral, está fora do cotidiano da maioria das pessoas. As condições de trabalho no sistema capitalista, embasadas na exploração da grande maioria, são levadas a uma alienação estética e “embrutecimento”:

O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado. A diferença entre esse trabalhador e o homem inepto e descuidado que atamanca seu trabalho é tão grande na oficina quanto no estúdio. Muitas vezes, o produto pode não ser atraente para o senso estético dos que o utilizam. Mas a falha, com frequência, está menos no trabalhador do que nas condições do mercado a que seu produto se destina (Dewey, 2010, p. 63).

Compartilhamos com alguns autores, como Vázquez (2010), que explica que a origem da arte remonta ao trabalho enquanto condição do ser humano em sua relação com a natureza. O trabalho, enquanto condição natural do ser humano, possibilita a transformação da natureza em objetos e, posteriormente e ao mesmo tempo, em obras de arte. Em Dewey (2010), encontra-se que as primeiras experiências estéticas do ser humano estão relacionadas justamente à relação com a natureza, como cuidar das plantas e observar o pôr do sol ou a noite estrelada – ações que hoje, em muitos sentidos, foram retiradas do cotidiano, tamanha a

exploração e a alienação da vida em que estamos submetidos. Então, gostaríamos de refletir sobre a necessidade de reinserção da arte na vida urbana e cotidiana do ser humano, o que nos parece ser muito difícil nesse sistema que se consolida pela exploração da maioria por uma minoria detentora do poder econômico e político.

Nesse sentido, chamamos a atenção em que a produção de gêneros contemporâneos tem relação, justamente, com esse processo de reinserção da arte na vida. Por exemplo, o movimento da *live art*, ponte entre arte e vida. A performance, enquanto função de questionamento do *status quo* e de expressão coletiva e/ou individual de sentimentos que atravessam o humano e que estão relacionados à modernidade e à contemporaneidade. O *happening*, que pode ser colocado como a busca por uma ação coletivizada. A intervenção urbana, cujo conceito está explícito no nome do gênero – intervir, rasgar, provocar. A arte relacional, a arte participativa, enfim. Tudo isso está em ponto de contraposição – ao mesmo tempo em que se encontra em “absorção” pelas elitizadas galerias de arte e os museus.

Quase todos os museus europeus são, entre outras coisas, memoriais da ascensão do nacionalismo e do imperialismo. Toda capital tem de ter seu museu de pintura, escultura etc., em parte dedicada a exibir a grandeza de seu passado artístico, em parte dedicado a exibir a pilhagem recolhida por seus monarcas na conquista de outras nações [...] (Dewey, 2010, p. 67).

Enquanto isso, por outro lado, a humanidade registrou momentos em sua história em que a arte estava presente no dia a dia. A história se transforma e suas relações socioculturais também. Evidentemente, foi importante em um determinado momento a resguarda da produção cultural e artística dos povos e, inclusive, a criação da nação enquanto ideário de uma nova classe dominante que estava em luta contra um sistema dominado por monarcas absolutistas e o clero. No entanto, essas ideologias têm suas limitações e isso leva condicionalmente a transformação em seu contrário: um sistema reacionário, como nos apresenta Dewey (2010) ao caracterizar os museus modernos.

Se podemos traçar um paralelo, o ensino da arte na escola pública também se encontra em uma encruzilhada. Podemos citar alguns problemas mais recentes, como o Novo Ensino Médio, que reduziu a carga horária da arte e, por exemplo, a diminuição das aulas de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. No caso da rede pública municipal de Caieiras, a arte é ministrada por

professores de artes apenas no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isso significa que na Educação Infantil é provável que a arte não apareça claramente como uma área de experiências para as crianças pequenas.

Tudo isso guarda profundas relações com a falta de um “lugar” significativo para a arte na educação pública. Então, acreditamos que será um passo importante compreendermos a situação atual e buscarmos transformá-la em favor do direito ao acesso à cultura, às produções artísticas e também, à possibilidade de humanizar-se por meio da arte e da experiência estética, porque, como explica Vigotski (2018):

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso [a compreensão que a imaginação origina-se do acúmulo de experiências] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Poderíamos questionar: a quem e por que interessa reduzir as experiências estéticas que podem ser fomentadas por meio do ensino da arte na educação?

Outra questão: por que a performance e a intervenção urbana, como gêneros artísticos e práticas de ensino da arte na escola pública, podem apresentar novas perspectivas para a arte na educação? Para responder a essa pergunta, mais uma vez, evocaremos Taylor (2023): **“Podemos recontextualizar, ressignificar, reagir, desafiar, parodiar, performar e reperformatar de forma diferente. Essa é a promessa da performance como ação estética e como intervenção política”** (TAYLOR, 2023, p. 109. Destaques da autora).

A partir de nossa pesquisa e levantamento bibliográfico, vamos apresentar duas perspectivas que estão além do esperado para uma aula de arte, desenvolvidas para o ensino da arte contemporâneo: a *aula performática* e a *aula work in process*.

Para Rachel (2014), que compreende a sala de aula como um espaço espetacular, no sentido de ser um espaço de práticas sociais e políticas que se

estabelecem, principalmente, por meio da relação professor-aluno. Ela conceitua a *aula performática* como:

[...] a busca pela instauração de um espaço de performance, de uma TAZ [Zona Autônoma Temporária⁷⁵], em que não seja possível identificar com precisão início e fim, quem é artista e quem é público, quem é professor e quem é aluno, ao promover a integração entre educação, arte e vida através de um acontecimento performático. A TAZ, nesse caso, pode ser entendida como zona autônoma no sentido de promover um espaço que se auto-organize sem respeitar os parâmetros instituídos pelo sistema vigente, constituindo uma alternativa a ele (RACHEL, 2014, p. 118).

A proposição de Rachel (2014) é muito interessante pela radicalidade na adoção da arte da performance como um meio de ensinar pela corporalidade, buscando romper barreiras de hierarquização nas relações sociais que são estabelecidas pela sala de aula convencional, por meio da polarização “professor-aluno”.

Quanto à *aula work in process*, é uma conceituação a partir de Machado (2023):

Para buscar outros pressupostos andei no caminho menos percorrido – tirando do foco os resultados artísticos das crianças, quase sempre extremamente dirigidos, bem como concebidos por e apresentados para adultos. Adotei a noção do *work in process* – obra em andamento –, metodologia bastante usual na literatura, poesia e arte contemporânea. Trata-se de reunir as artes em um caldo híbrido, a ser sorvido e absorvido pelas crianças mesmas, em uma estética que prescinde do direcionamento de um roteiro adulto, em sentido estrito; buscar desvios do caminho majoritário, estrada principal sempre construída, pensada e planejada pelo adulto: sintonizar com a arte contemporânea, suas misturas entre expressões artísticas, as instalações, os *happenings*, as performances (MACHADO, 2023, p. 41).

O caminho que propõe Machado (2023), em relação à proposição da *aula performática*, está em diálogo com a proposta de romper barreiras de hierarquização na relação “professor-aluno”. Ao mesmo tempo, vai em direção da compreensão da aula de arte não como a finalização de um produto artístico a ser realizado pelos estudantes, mas um processo constante sem um ponto de encerramento exato.

Do ponto de vista da formação continuada de professores, acreditamos que tanto a proposição da *aula performática*, quanto o caminho da *aula work in process* poderiam ser desdobramentos de nosso curso – *Além da sala de aula*. Os resultados obtidos por meio dos projetos elaborados pelos participantes do curso

⁷⁵ “Hakim Bey (2001) chamou de Zonas Autônomas Temporárias (TAZ), que se constituem de maneiras diversas como possibilidades de atuação nas brechas de um sistema que almeja esquadrihar e controlar as formas de vida em sociedade, com o intuito de transgredir e inventar outros modos de organização e convivência em coletividade” (RACHEL, 2014, p. 118).

mostraram uma rica variedade de possibilidades do desdobramento de nosso tema: a utilização de espaços “não-convencionais” para o ensino da arte na educação pública.

Diante disso, alguns passos seriam possíveis, como a execução dos projetos e devolutiva dos participantes, o aprofundamento das aulas de performance, a realização de *aulas performáticas* e/ou a proposição de um caminho de *aula work in process*. Pesquisas futuras poderão desenvolver-se nesse sentido.

Para além das questões políticas e econômicas que influenciam na retirada ou diminuição da arte do currículo oficial nas escolas públicas, também podemos considerar fatores sociais, como a formação inicial de professores. Na opinião de Freire (2001):

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimentos social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2001, p. 260. Destaque do autor).

Em outras palavras, para Freire (2001), o processo de ensino-aprendizagem exige do educador – e do educando – a crítica, para estudar, para ensinar e para aprender. A crítica, do ponto de vista de Freire (2001), pode ser relacionada a tomar distância de sua realidade para poder emergir e vê-la sobre outros ângulos e perspectivas. Como vimos, no caso dos professores de artes de Caieiras – mas, é bem possível que isso seja uma queixa geral do magistério – a falta de tempo, a falta de estrutura material nas escolas, o excesso de burocracias, a insegurança, dentre outros fatores, prejudicam o ensino da arte.

Outro aspecto é justamente a formação inicial docente, a qual tem sido cada vez mais comum que cursos de licenciatura sejam oferecidos em instituições privadas e na modalidade EaD, segundo dados, por exemplo, do *Censo da educação superior* (BRASIL, 2022).

Em outras palavras, por um lado, o componente arte está perdendo cada vez mais seu lugar fragilmente conquistado nos currículos oficiais, por outro, a formação inicial de professores está cada vez mais inserida na lógica mercantil da educação superior privada, mais automatizado por meio de telecursos.

Soma-se a isso o fato de que, na história do ensino da arte no Brasil, esse componente passou por muitas transformações que, até em nossos dias, podemos encontrar nas escolas traços de seu passado. O ensino da arte já esteve ligado ao “desenho geométrico”, à “educação artística”, ao tecnicismo, à livre expressão, às datas cívicas e comemorativas, dentre outras. Podemos dizer que:

Efland, Fredmann e Sthur (2003) explicam as práticas pedagógicas acima citadas como uma herança das tendências pedagógicas dentro do marco da Modernidade. Cada novo paradigma acima citado propunha cancelar os sistemas educativos que o haviam precedido, embora na prática as tendências pedagógicas Tradicionais, Escolanovista e Tecnicista convivem até hoje, mescladas entre si. Por outro lado, se partia do pressuposto de que cada uma destas Tendências Pedagógicas apresentava mudanças que consistiam em progresso no ensino da arte (FRANZ e KUGLER, s/d, p. 6).

Poderíamos – sem considerar a falta de um espaço adequado para as aulas de arte nas escolas públicas de Caieiras ou a falta do lugar da arte no currículo e na educação pública – tratar do fato de que a própria formação inicial dos novos professores de artes carece de experiências estéticas, devido às condições citadas. Essas condições lançam as bases para a dificuldade de um ensino da arte significativo nas escolas públicas. Não é por acaso que ainda hoje a arte seja vista, no senso comum, como “aula de desenho” ou “aula livre”. Ou seja, faz falta o reconhecimento da arte como área de conhecimento humano e como um lugar existencial do humano, dialogando com Machado (2023).

A formação continuada de professores pode apontar um caminho considerável para debater alguns desses problemas – principalmente, poderíamos dizer, no que se refere à formação inicial dos professores e às contradições desse processo; o empobrecimento das experiências estéticas na formação inicial de professores que está cada vez mais pautada pelo mercado e pela automatização; a relação da formação inicial em uma das “linguagens” da arte e a exigência da “polivalência” no ensino pela legislação atual; as inespecificações da legislação de educação sobre carga horária mínima para cada uma das “linguagens” da arte e a inespecificação sobre os sujeitos que devem ser os professores de cada uma delas;

as tendências pedagógicas de ensino da arte (tradicionais, escolanovistas, tecnicistas) e as possibilidades que a arte moderna e contemporânea podem oferecer; a lista é expressiva.

No primeiro aspecto, a formação continuada pode oferecer um contato mínimo com outras linguagens da arte. Considerando nosso processo de formação continuada, isso foi muito significativo, uma vez que a maioria dos professores de artes da rede têm sua formação inicial pautada nas artes visuais e, em alguns relatos, apresentavam a necessidade de conhecer mais sobre a dança, a música e o teatro. Além disso, a organização do curso buscava, exatamente, possibilitar que os participantes vivenciassem experiências estéticas durante o processo. Ou seja, podemos considerar a experiência estética, a formação teórica e a elaboração como as proposições da totalidade desse processo de formação continuada.

É possível afirmar que houve aprendizados mínimos sobre aspectos que fazem parte do ensino do teatro, por exemplo, a utilização de jogos teatrais dentro e fora da sala de aula e algumas possibilidades sobre o corpo e a expressão corporal no ensino da arte.

Sobre a atual legislação para a educação – em especial, o ensino da arte – os debates também foram muito enriquecedores. Pudemos nos debruçar sobre aspectos contraditórios da legislação e a realidade nas escolas públicas, por exemplo, na relação entre o brincar e a falta de sensibilidade para a ludicidade da criança.

Acreditamos que o mais importante foi aprofundar a experimentação e os debates sobre as possibilidades que a arte moderna e contemporânea oferecem ao ensino da arte. Nesse sentido, o caminho pela apreciação de obras que, muitas vezes, não estão presentes em livros didáticos ou mesmo na formação inicial de professores de artes, o conhecimento histórico-social sobre essas obras e a experimentação de criação de performances e intervenções artísticas urbanas marcaram o processo de formação continuada.

Por outro lado, pensamos que a formação continuada – apesar de suas inúmeras possibilidades – não pode, sozinha, resolver as lacunas da formação inicial atual dos professores. A formação continuada é complementar e pode ajudar muito, por exemplo, na atualização conceitual; fluxo de novas práticas; enriquecer o debate

entre o professorado; dentre outras possibilidades. Porém, é improvável que ela resolva as condições políticas, históricas, sociais e culturais que estão ligadas ao ensino da arte, porque tais aspectos estão fora da sua esfera.

Um ponto que chama nossa atenção é que a subjetividade e as vivências de cada professor e professora de artes leva a distintas compreensões sobre o que é um “espaço adequado” para as aulas de arte na escola. Acreditamos que isso ficou bastante evidente nas imagens que produzimos artificialmente por meio dos relatos nas entrevistas.

Ao mesmo tempo, na totalidade dos relatos, os professores e as professoras acreditam que é importante a utilização de espaços além da sala de aula no ensino-aprendizagem da arte. Porém, nesse caso, as condições de trabalho (poucas horas para o planejamento, excesso de burocracia, turmas muito cheias etc.) e as condições da escola (falta de espaço, falta de material, gestão pouco aberta ao diálogo etc.) acabam condicionando a subjetividade dos professores que, por um extinto de sobrevivência a essa sistema, talvez busquem uma adaptação.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a escola pública – infelizmente, na maioria dos casos – não está preparada⁷⁶ para receber propostas que são consideradas além do que o senso comum espera de uma aula⁷⁷ de arte: o “desenho livre”, atividades padronizadas impressas, colorir imagens de personagens e afins.

O “espaço” e o “lugar” da arte estão inter-relacionados. Contraditoriamente, a chamada “sala de arte” pode ser apenas uma ideia mais ou menos abstrata do lugar

76 Em seu artigo *O que pode a performance na escola?*, Carminda Mendes André (2017) discute esse tema com exemplificações de trabalhos realizados por Marose Leila e Silva, Alan Livan Araújo e Denise Pereira Rachel.

77 Sobre essa padronização dos modos de ensinar e aprender a arte, poderíamos dialogar com Darras (2023) quando defende que “[...] o campo que se chama de ‘a grande arte’, a arte definida pela história da arte, filosofia da arte, mercado da arte e museus de arte tornou-se um incômodo na educação ‘artística’, e que isso nos retarda quando precisamos realizar um grande salto criativo para colocar a criação, todos os tipos de criação, no centro de nossa pesquisa, da formação de professores e do ensino” (DARRAS *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 58) e Achinte (2023) que “se o projeto moderno/colonial realizou alguma coisa foi a produção e reprodução de referentes estéticos que, por sua vez, configuram padrões de beleza. E, em outra esfera, produziu também formas de representação especialmente para o mundo infantil e juvenil, construindo imaginários assumidos por meninos, meninas e juventude em geral que passam a se distanciar de suas próprias formas de autorrepresentação, negando, inclusive, em seus próprios corpos, o fenôtipo que os caracteriza e, por sua vez, os diferencia” (ACHINTE *in*: BARBOSA; FONSECA, 2023, p. 100).

– no senso comum – da arte no currículo e na vida dos estudantes. Por isso, em muitas escolas encontramos a “sala de arte” que nada mais é do que uma sala de aula convencional em que, na maioria dos casos, impossibilita atividades de expressão corporal, jogos e brincadeiras, propostas relacionais etc. Defendemos um espaço – ou vários – adequado para as aulas de arte que possa, de fato, proporcionar múltiplas experiências estéticas sobre a teatralidade, a espacialidade, a corporalidade e a musicalidade.

Tratando dos projetos pedagógicos e/ou artísticos apresentados pelos participantes, a formação continuada pode ter influenciado em novos olhares sobre o ensino da arte na escola pública e sua relevância para as crianças nos aspectos emocionais, expressivos, cognitivos, criativos e imaginativos, bem como políticos, sociais e culturais.

Em outras palavras, a aula de arte pode ser vivenciada – tanto pelos professores quanto pelos educandos – como invenção de possibilidades:

[...] a aula — em especial a de arte — é feita de diferentes vozes e múltiplos objetos, imagens, obras, instrumentos e materialidades, que convidam ao estudo, à pesquisa e à imaginação e encorajam a descoberta, a experimentação, a criação e a realização — real ou simbólica — de *possibilidades*, portanto, trata-se de um espaço muito propício à invenção (MATTAR, 2021, p. 683).

Com base na grande variedade de vias dos projetos apresentados, podemos perceber a gama de possibilidades para o ensino da arte na escola pública, mesmo diante das limitações e contradições, as quais apresentados ao longo desse trabalho. Notamos projetos que:

- Inventam ambientes⁷⁸: possibilidades de inserir-se em um processo de autoconhecimento e exploração não-direcionada, como participar de uma Instalação Artística;
- Inventam performances⁷⁹: possibilidades de crítica, expressão de opinião e pontos de vista múltiplos sobre um determinado problema ou tema;

⁷⁸ *Música na escola*; e *Luz e cores*.

⁷⁹ *Orquestra invisível: a música que se vê*; *O talher da tristeza*; e *Exposição de jogos teatrais*.

- Inventam intervenções⁸⁰: possibilidades de mexer, modificar, parar – ou, pelo menos tentar – o fluxo cotidiano;
- Inventam processos⁸¹: possibilidades de experimentar, experienciar, explorar, viver e pensar-se em coletivo;

E, mais uma vez não é demais lembrar: essa é uma de muitas possibilidades de categorizar os projetos apresentados ao final do processo de formação continuada de professores:

A inteligência humana aspira à sabedoria, à liberdade e à invenção, mas não prescinde do conhecimento da realidade. Pode-se dizer a mesma coisa sobre a docência da arte: a práxis educativa criadora parte da realidade dos contextos para transpô-la, inventando outras realidades. E, assim como ocorre com o trabalho do artista, que inventa novas realidades com suas obras, o movimento criador que sustenta o ato criativo do professor não se esgota com a consecução de suas obras (MATTAR, 2021, p. 695 e 696).

É necessário o enfrentamento com a realidade e a dureza em que encontra-se, mais do que nunca, o ensino da arte. E, assim, é necessário ir em busca do maravilhoso e do desconhecido, assim como fazem as crianças – mas, em nosso caso, um pouco mais auxiliados, diríamos, pelos saberes de nossas experiências. Como Dewey (2010) apresentou seu ponto de vista:

Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras. Por que a arquitetura de nossas cidades grandes é tão indigna de uma bela civilização? Não é por falta de materiais nem de capacidade técnica. No entanto, não são meramente os bairros miseráveis, mas também os prédios dos abastados que são esteticamente repulsivos, por serem tão desprovidos de imaginação. Seu caráter é determinado por um sistema econômico em que a terra é usada – e mantida fora de uso – em prol do lucro, em função dos lucros derivados do aluguel e da venda (DEWEY, 2010, p. 577).

Ele conclui explicando que, mesmo assim, é possível que alguns prédios resultem em “belas construções” – assim como, pode aparecer obras e trabalhos artísticos significativos para a experiência estética humana nesse sistema, dialeticamente – no entanto, a arquitetura em geral – para nós, a arte, em geral – dificilmente será totalmente pautada em sua profunda significação para a experiência humana e para nossa humanização. O problema reside, portanto, nos fundamentos econômicos e sociais de nosso atual modo de produção e reprodução da vida.

80 *A festa como elemento de construção pedagógica; Meu cordel; Caixa preta: o olhar e a luz; Boas vibrações com street stickers; e Intervenção urbana no bairro da escola.*

81 *Expressão cênica; Qual é a música?; Arte total; Convivência e respeito por meio da expressão corporal e musicalidade; e A arte de viver.*

Em resumo, poderíamos relacionar essa consideração de Dewey (2010) com a atual situação do ensino da arte na escola pública explicando: precisamos de uma nova sociedade para que possamos almejar uma outra “escola”. É bem provável ainda não termos a dimensão total de como será isso, embora muitas propostas e proposições tentassem transformar a escola.

É certo que a arte passou por grandes transformações, em especial, a partir da década de 1950 – tratamos de algumas delas ao longo desta dissertação. É provável que o ensino da arte tenha muito a ganhar incorporando tais transformações, como, por exemplo, a *live art*, a estética relacional, a intervenção urbana e a performance. Mas, se a escola pública não está preparada para receber essas transformações, o que fazer?

Por fim, temos em mente que a pressão social pelo individualismo, a exploração, a opressão e a miséria do sistema capitalista a que estamos submetidos enquanto seres humanos, querem nos fragmentar e desagregar da experiência coletiva. É um processo de desumanização muito cruel. Para nós, professores e professoras de artes, é possível reinventar-se em novas “performances” e lembrar-se de que a arte é um território de disputas, descobertas, passagem e permanência, amplo e, por vezes, restrito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. **Intervenção urbana como tática pedagógica: encontro com foliões**. In: Anais IX Congresso da ABRACE [online], v. 17, n. 1, 2016, p. 3284-3308. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/87>. Acesso em: 10 de março de 2024.

_____. **O que pode a performance na escola?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan.-abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?format=pdf>. Acesso em: 10 de março de 2024.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (orgs.). **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRAGA, Paula (org.). **Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRAGA, Paula. **Hélio Oiticica: singularidade, multiplicidade**. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2013.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de março de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de março de 2024.

BRASIL. **Censo da educação superior**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 10 de março de 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3178432&forceview=1>. Acesso em: 10 de março de 2024.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade.** São Paulo: Hucitec, 2012.

CAIEIRAS (SP). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica do Município de Caieiras-SP.** SP: Prefeitura Municipal de Caieiras-SP, 2023.

CANAL ARTE 1. **Exclusivo: Jaider Esbell – “ENTIDADES”.** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6nGKE98ldzE>. Acesso em: 10 de março de 2024.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção.** 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocações e dialogismos.** São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring.** São Paulo: Boitempo, 2015.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

FRANZ, Terezinha Sueli; KUGLER, Lila Emmanuelli. **Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências.** s/d. Disponível em: https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Educa%C3%A7%C3%A3o-para-uma-comprens%C3%A3o-cr%C3%Adtica-de-arte-nas-escolas.pdf. Acesso em: 10 de março e 2024.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** In: Estudos avançados, n° 15, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de março de 2014.

GOMES, Kanansue. **A estética relacional nos processos de ensino-aprendizagem em artes.** In: CATELAN, Fernando Bueno; SOUZA, Mônica Cristina Mesquita de (orgs.). *Políticas Públicas: Ética e Estética no Ensino da Arte* – I Congresso da Organização Paulista de Arte Educação; II Seminário Nacional da

Federação de Arte/Educadores do Brasil; III Encontro Regional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – Sudeste. Anais. São Paulo: OPAE, 2023.

GULLAR, Ferreira. **Teoria do não-objeto**. In: Suplemento Dominical do Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: https://monoskop.org/images/b/b3/Gullar_Ferreira_1959_1977_Teoria_do_nao-objeto.pdf. Acesso em: 10 de março de 2024.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O pós-dramático: um conceito operativo?**. São Paulo: Perspectiva, 2009

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas**. In: Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun, 2006, p. 9-27. Disponível em: https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em: 10 de março de 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Seção I: Mercadoria e dinheiro**. In: _____. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Seção II: A transformação do dinheiro em capital**. In: _____. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTAR, Sumaya. **O ensino de arte e formação de professores: a aula como invenção de possibilidades**. In: Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 679-698, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/download/121253/65903>. Acesso em: 10 de março de 2024.

NOVACK, George. **As origens do materialismo**. São Paulo: Sundermann, 2015.

ONU; UNICEF. **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: https://www.fmb.unesp.br/Home/sobre/UnidadeAuxiliar/CentrodeSaudeEscola/Direitos_da_crianca_e_do_Adolescente.doc#:~:text=DECLARA%C3%87%C3%83O%20DOS%20DIREITOS%20DA%20CRIAN%C3%87A&text=No%20dia%2020%20de%20novembro,jus%20toda%20e%20qualquer%20crian%C3%A7a. Acesso em: 10 de março de 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso; SANTANA, Pio de Sousa (orgs.). **Arte na escola básica**. Rio de Janeiro: Telha, 2023.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **A partilha do sensível**: estética e política. 2ª edição. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. In: Teatro: criação e construção de conhecimento [online], Palmas (TO), v.1, n.1, jul./dez., 2013, p. 16-23. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2019/bibliografia/o-ensino-de-teatro-nas-series-iniciais-e-a-questao-da-formacao-de-professores/view>. Acesso em: 10 de março de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2014.

STAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. In: Cadernos Cedes [online], Campinas (SP), ano XXI, n° 53, abril, 2001. p. 69-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/>. Acesso em: 10 de março de 2024.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TAYLOR, Diana. **Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VINÍCIUS CAMARGO – PIQUETE. **Céu de Gaza – Vinícius Camargo, part. de Juliana Mantu**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dmu9l5SXxtg>. Acesso em: 10 de março de 2024.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada ***Além da sala de aula: a utilização de espaços diversos nos processos de ensino-aprendizagem em arte nas EMEFs de Caieiras***, que prevê a realização de entrevistas, ações formativas e questionários tendo como objetivo aprofundar o debate sobre a utilização de espaços diversos – dentro e fora da escola – na perspectiva de formação continuada e preparação de professores(as) da rede pública municipal de Caieiras-SP, por meio de curso teórico-prático e debates voltados à utilização de espaços “não-convencionais” nos processos de ensino-aprendizagem em arte. Serão previamente marcadas as datas e os horários para perguntas e ações formativas, utilizando roteiro de entrevista, palestras, debates, questionários e atividades práticas. Essas medidas serão realizadas na Secretaria Municipal de Educação de Caieiras-SP ou outros locais previamente agendados. Os procedimentos serão acompanhados pelo pesquisador Kanansue Massao Hara Gomes, mestrando do programa de Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Artes da Unesp.

A sua identidade será preservada. Não é obrigatório participar de todas as formações, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições e atividades práticas. O(a) senhor(a) e seu/sua acompanhante, caso seja necessário, não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Em caso de danos decorrentes da pesquisa será garantida a indenização. Não há riscos iminentes nos procedimentos da pesquisa, mas podem ocorrer situações como desconforto, cansaço, constrangimento ou surgimento de dúvidas sobre como responder a alguma pergunta, por isso, o pesquisador estará sempre à disposição para auxiliar em qualquer problema ou dificuldade durante as oficinas e as entrevistas, diminuindo as chances de quaisquer desses riscos.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o aprofundamento da qualificação de profissionais da educação na rede pública municipal de Caieiras-SP. O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de dados fornecidos pelo(a) senhor(a) para a produção de artigos técnicos e científicos, bem como para a dissertação que fará parte da pesquisa. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável para contato:

Número do telefone:

Endereço:

Assinatura do pesquisador:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que, neste estudo, participarei das experimentações e procedimentos, e que fui informado(a) que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE B – Caderno de entrevistas

Como você utiliza os espaços da escola na sua prática de ensino da arte?

Relatos	Significados
Bom, nas duas escolas que estou hoje não têm um espaço específico para as aulas de artes. Nem para “corpo”, nem para artes visuais. Tem só as salas de aula normais mesmo. Com exceções, muito dificilmente, às vezes eu consigo usar o espaço da biblioteca, mas para exibição de material audiovisual. Mas isso não é muito “orgânico”, não é muito tranquilo. Ocasionalmente, dá para usar o espaço da biblioteca para mostrar algum material audiovisual. O espaço que dá para montar projetor, coisas assim, ou usar os computadores... Mas também é um espaço que normalmente preciso de um apoio técnico para montar, fazer alguma solicitação antes, organizar um pouco melhor. Tem que ser aquele que está disponível, nas duas escolas que estou, estão passando pelo processo de reforma, então, muitas vezes, não tinha nem a sala de aula convencional. Às vezes, a biblioteca está fechada para manutenção, então mesmo essa proposição para mostrar alguma coisa já é difícil. Não é tão “natural” assim, não é como eu gostaria. Sei lá, estou falando de um assunto e às vezes me vem à cabeça alguma coisa que eu posso mostrar na hora... Não tenho muito essa possibilidade... E aí, então, no geral eu fico mais com a sala de aula e, às vezes, algum espaço do pátio ou da quadra.	- Nas escolas não há “sala de arte”; - O espaço para as aulas é “improvisado” (biblioteca, quadra ou pátio), mesmo assim, com muitas dificuldades; - Falta “organicidade” na relação entre as aulas e o espaço onde estão sendo realizadas; - Geralmente, as aulas são realizadas na sala de aula “convencional”.
Antes de falar como eu utilizo, quero falar como estou e isso influencia bastante na forma que dou as aulas. Vamos dizer assim que estou muito desgostosa com a escola. Eu já estou no limite. Cada ano, cada escola que passo, é uma decepção, vamos dizer assim. Porque comecei a dar aula, na época, por acreditar que a educação transforma, a questão da arte, a vida das pessoas. Então, vamos dizer assim que estou no limite. Estou, por exemplo, em Caieiras, e estou indo porque eu preciso. Na escola – estou neste momento de recesso –, quando voltar, ainda não sei se vou ter uma sala. Eu tinha uma sala que era a sala de informática. Os computadores não estavam funcionando, nem a internet... Até que outra professora que estava dando aulas lá de manhã, de arte, “bateu o pé” para usarmos aquela sala. Eles tinham disponibilizado uma outra sala que estava vaga, que não tinha turma, só que a escola começou a fazer uma sala de reforço, agora, com os alunos que estavam “defasados” e pediram para utilizar essa sala. Por isso, fomos para essa sala de informática. Desde então ela saiu da escola, mas eu permaneci, apesar de depois que ela saiu, uma professora falou: “ah, já que fulana saiu, então de novo podemos voltar para a sala, porque lá pega melhor a internet”. Como se eu não existisse lá, não desse aula lá. Esse é o clima da escola. Então, estou usando essa sala, que tem umas mesas grandes, não é o tipo “carteira”, tem uma televisão bem grande. A maior parte das aulas dou dentro da sala. Nesse primeiro semestre, optei	- Na escola não há “sala de arte”; - Em geral, falta espaço na escola; - O desgosto e o desânimo são fatores que influenciam na tomada de decisão para a proposição das aulas de arte; - Não há perspectiva de melhora na Educação da rede; - Invisibilidade das aulas de arte; - Há receio em utilizar espaços externos devido à relação com as turmas. Por exemplo, as salas muito cheias, as turmas são novas; - Há insegurança com relação aos imprevistos e acidentes que podem ocorrer na utilização de espaços não-convencionais; - Houve solicitação para utilizar espaços externos, mas sair da sala de aula convencional é quase impossível.

por isso, porque como é o primeiro ano que estou nessa escola ainda estava conhecendo as crianças. Têm salas que estão muito cheias. Fazer uma atividade externa, fico receosa de não dar conta, das crianças começarem a pirar. Enfim, já fiz em outras escolas, já fiz atividades externas, não tive grandes problemas, mas nessa, por enquanto, não fiz. Teve uma vez, para dizer que eu não fiz, que cheguei a fazer. Acho que foi na semana do brincar, que fizeram brincadeiras na parte externa. Só que a escola é assim, ela não tem quadra. A educação física é feita no pátio ao lado do refeitório. Então, do lado externo da sala, está tendo almoço ou café ou educação física. O som fica impossível. Você faz o grupinho das crianças, vai passar a atividade, explicar, quase impossível, elas ouvirem. Não tenho um tom de voz muito alto. Eu uso máscara, continuo usando máscara. Eu não tiro a máscara para dar aula. Então é muito desgastante. Até fisicamente, porque a sua voz vai para o espaço. E tem essa parte do pátio. Na escola tem uma parte externa, saída do pátio, umas gramas para o parquinho. Tem uma atividade que gosto de fazer, que é de recolher coisas da natureza, folhinhas, gravetos, tudo, para fazer um desenho. Eu já até falei com a coordenação que gostaria de fazer, só que tem outro problema que você sabe, que eles falam para evitar ir nessas partes externas por causa de bichos, escorpião. Assim, é uma situação que você sair de dentro da sala é quase impossível. Se você sai para o pátio tem essa questão do som. É muito barulho. Só que aí você vai para outra parte, que seria um pouco mais externa, que seria um pouco mais tranquila nesse sentido, mas aí tem esse outro problema. Sei lá, fico com medo que a criança vai encontrar um escorpião, uma aranha. Então é muito complexo, muito desafiador, e como estou nesse desânimo... Vamos dizer assim que eu não coloco o meu empenho ao máximo para poder fazer acontecer, entendeu?	
Sim, os espaços da escola. Bom, uma escola fica em um bairro mais afastado. Ali é uma escola minúscula. Eu me sinto observada o tempo todo, penso que se eu falar um pouquinho mais alto, colocar uma música na sala um pouquinho mais alta, todo mundo vai escutar. Não existe, nem que eu queira, utilizar espaços. A quadra também é inabitável, tem buracos, então lá não consigo utilizar nenhum espaço. Não tem sala de artes. Não consigo ir fora ou no “canteirinho”, não consigo ir para lugar nenhum. Na outra escola, mais central, o espaço que eu mais utilizo é fora da sala de aula. É uma sala de informática que não funcionam os computadores. Nenhum funciona desde sei lá quando. Levo meu <i>data show</i>, levo meu computador, meus cabos e tudo, utilizo lá como sala de vídeo. Então, nas minhas aulas, gosto bastante de vídeo. Eu “baixo” bastante vídeo do YouTube, bastante material digital, imagens, músicas, cantigas. Coloco lá no meu aparelho, nem tem aquele painel, sabe? Coloco em uma parede branca e projeto. Tento colocar o teclado assim,	• Nas escolas não há “sala de artes”; • A escola afastada do Centro é muito pequena. Em geral, há falta de espaço; • Na escola menor, há receio em atrapalhar as outras aulas com o barulho ou as dinâmicas das aulas de arte; • Na escola mais centralizada, existe a possibilidade de “improvisar” um espaço para as aulas de arte (sala de informática, que não é utilizada na escola); • A gestão escolar participa muito pouco na apresentação de solução para os problemas da falta de espaço para as aulas de arte. É possível que a relação professor(a) e gestão esteja prejudicada, no sentido da colaboração mútua para a tomada de decisões;

encostado na parede, mouse, faço um montinho, peço para não mexer, para não quebrar, não acontecer nada, e utilizo bastante esse espaço. Quando o tempo está bem ameno, eu vou para o jardim. Nós conversamos, fazemos alguns jogos teatrais, tentamos fazer desenho de observação ali no jardim. Gosto muito de ir para a quadra nessa escola. Só que a quadra, eu posso usar só às quartas-feiras, então não tem tempo para todo mundo, sabe? Eu posso levar o 3º A na quadra, mas não posso levar o 3º B, porque nas quintas e sextas, nesses dias, o professor de educação física está lá o tempo todo. É muito difícil ele fazer alguma coisa dentro da sala, ele está sempre na quadra. Então acaba que eu comecei a usar lá, mas falei: “nossa, estou sendo injusta, porque o 3º B não consegue usar”. Parei de usar a quadra. Fico nessa, entre a sala de informática, usando lá porque não preciso ficar montando e desmontando para ir de uma sala à outra, ora e outra no jardim, quando o tempo está bem ameno, porque às vezes está muito sol ou muito frio, não dá para ficar lá fora. Digamos que, vamos colocar assim, não todo o tempo, mas sessenta por cento, setenta por cento do tempo, eu estou nessa sala de informática na escola mais central. Assim, eu não pedi permissão para ninguém, não falei nada. Eu só pego a chave que fica em um lugar que eu já sei, subo e fico lá. A coordenadora também não foi perguntar, está tudo certo. Agora, na escola menor é muito difícil a questão do espaço, das salas. São pequenas, é muito difícil eu chegar e tentar fazer a sala em grupo ou fazer um círculo ou tentar afastar as carteiras e fazer alguma atividade que a gente possa fazer uma dança, mexer o corpo, alguma experimentação... É muito difícil, muito difícil trabalhar nela com arte. Infelizmente, porque os alunos são ótimos. Então, na escola menor, falando de espaço, tem uma EMEMI (Escola Municipal de Educação Maternal e Infantil) ao lado e a diretora de lá autorizou os alunos a usarem o “solário”, que é enorme, tem alguns brinquedos. Esses brinquedos de madeira que eles tem, playground, às vezes, dá para usar lá. Mas a questão do vento forte e do calor, às vezes, começa a dar dez e meia, já não dá mais para usar, porque o sol não tem cobertura. Aí não dá para usar.	• As crianças ficam prejudicadas devido a falta de espaços adequados para as aulas de arte, pois elas demonstram interesse pelas aulas; • É possível organizar parceria com outras escolas, mesmo assim, os espaços não são adequados o suficiente.
Eu utilizo sempre que possível, depende da situação. Por exemplo, em uma das escolas tenho um espaço muito bom, porque são três espaços de estruturas com sala adaptada para artes na cidade, uma delas está em uma das escolas em que dou aula. Tenho uma sala grande, com espelho, tem água. Então, posso trabalhar com pintura, posso desenvolver muitas coisas ali dentro deste espaço. Na outra escola é uma sala normal. Não tenho acesso, quer dizer, estou procurando ter acesso a partes fora da sala de aula, porque o trabalho dentro da sala é muito ruim. Eu venho para cumprir um horário de duas horas, duas aulas na sequência para as crianças do primeiro ano, em uma sala onde a professora tem	• Uma escola possui espaços diversos adequados para as aulas de artes, além de “sala de arte”; • Na outra escola não há “sala de arte”; • Na escola sem “sala de arte”, o espaço é “improvisado”, utilizando-se a biblioteca, o pátio e a área externa; • O vínculo com as crianças das duas escolas é diferente. Em uma das escolas o tempo de permanência do(a) professor(a) é muito curto (apenas duas aulas

que sair e é totalmente inadequada. Então a experiência que eu estou tendo com relação a essa coisa de ter um uma sala “padrão” e uma sala com melhores condições, a diferença é muito grande. Eu procuro levar essas crianças para fora da sala de aula. Então, vou utilizar o espaço da biblioteca, que tem muitos elementos que ajudam a compor a aula. Desde corpo humano, livros, ilustrações, brinquedos... Uma sala fechada, mas, mesmo assim, oferece mais opções do que a sala comum e convencional. Uma coisa que eu fiz com eles também foi a experiência de levá-los para o pátio, debaixo da árvore, do lado da quadra. Nessa escola tem um muro gigantesco na parte de trás, que são degraus de escada e uma árvore. Levei as crianças para lá e tivemos a oportunidade de trabalhar com pintura pela primeira vez. Fora de sala. A sala é inviável para trabalhar com pintura e também não tem um estoque. Você não tem essa prática de trabalhar com pintura nas escolas. Já na outra escola não, estou tendo uma experiência muito rica. Primeiro, porque é a minha escola sede. O vínculo, que é a coisa mais importante que estabelecemos com as crianças, já está estruturado lá. As crianças têm autonomia na aula para trabalhar com diversas linguagens. Nela, por exemplo, evito o espaço fora, porque a sala de artes tem me proporcionado uma condição mais adequada. Lembrando que são aulas em sequência. Eu pego a primeira turma e vou para cinco aulas direto. Eu trabalho com pintura ali, então você imagina o grau da situação dentro de uma sala, que é muito, muito acelerada a coisa. Só para complementar, a outra escola é pequena. A própria arquitetura não favorece, vamos dizer assim, um desenvolvimento mais pleno, nas oportunidades que nós poderíamos ter em artes. Então, as salas são pequenas, tipo um caixote, cercado... Aquela coisa bem restrita. Até mesmo para usar a biblioteca tem que pegar a chave ou utilizar os espaços de bancos. É muito difícil, são alunos do primeiro ano, com faixa de idade de seis, sete anos, são crianças que não tiveram a pré-escola. Vieram direto da pandemia para o primeiro ano. Então, elas apresentam muita dificuldade com relação à coordenação motora e o conhecimento de arte é através da experiência. Então, o que eles trazem de conteúdo é muito voltado para coisas do desenho estereotipado e atividades de passatempo para colorir, os poucos que têm esse contato em nível de arte visual.	semanais), enquanto em outra, a carga horária é maior (vinte aulas semanais); • A presença ou ausência da “sala de arte” influencia no vínculo com as crianças; • A “sala de arte” é preferível para as aulas em relação às áreas fora da sala de aula.
A escola que eu trabalho mais tempo, no caso, é mais próxima ao Centro. É uma escola que tem bastante espaço e bem diferentes. Tem jardim, tem uma área externa bacana, tem muitos espaços que poderíamos utilizar. Porém, nós não utilizamos. Eu não consigo usar os espaços externos por causa da dinâmica da escola. Mas existem muitos espaços interessantes lá, coisa que na outra escola, que é localizada em região de difícil acesso, não tem. A escola é pequena. Mas na escola centralizada é uma pena, porque tem muitos espaços. Quando temos	• Nas escolas existem uma sala de aula “convencional” utilizada para as aulas de arte; • Existem muitos espaços que podem ser utilizados na escola centralizada, mas a dinâmica (horários de café, almoço, intervalos, deslocamento das turmas) dificultam sua utilização; • Na escola afastada do Centro, em geral, faltam espaços;

algumas propostas de sair da sala de aula e utilizar esses espaços é meio complicado, porque acaba interferindo na dinâmica da escola, da ida de outras salas para o intervalo, que passam pelo local. Acabamos ficando com um pouco de dificuldade de sair da sala de aula e atrapalhar ou a outra sala nos atrapalhar. Então eu quase não utilizo espaços externos. Utilizo bastante a sala de aula. É uma sala de aula normal. Nós temos uma lousa digital, que em alguns momentos auxilia também, que faz diferença. Quando preciso fazer alguma atividade corporal, precisamos mexer nas carteiras, retirar as carteiras para utilizar a sala. Como eu disse, é difícil fazer fora. Essa dinâmica de tirar e colocar carteiras é quase diária, porque não tem como ficar sem atividades corporais na escola, nas aulas de artes então... Uma aula fazemos sentados, daqui a pouco já temos que tirar as carteiras novamente. Utilizo toda a sala de aula, mas preferia fora. Na outra escola é a mesma situação, porém, esse ano está acontecendo uma reforma lá, então está bem difícil sair da sala. Mas no ano passado, no finalzinho do ano, fizemos algumas atividades fora, não tinha nenhum contratempo, nenhum problema por parte da escola. Nós utilizamos, principalmente, a parte que tem um gramado, a parte da quadra, outros espaços. Porém, a maior parte do tempo dentro da sala de aula.

- A sala de aula “convencional” é readaptada para as necessidades das aulas de arte, mas isso exige, constantemente, um grande esforço.

Bom, como eu cheguei agora, primeiro estava tentando me aproximar das crianças e entender esse lugar de como se sentem confortáveis. A primeira experiência que fiz de sair da sala em uma das escolas foi interessante, porque eu queria experienciar uma música do lado de fora. A música contava uma história, então, quis ir em um jardim atrás da escola. No caminho tem uma parede com alguns degraus mais fininhos e as crianças começaram a subir nas paredes. Eu fiquei muito preocupado e nervoso. Uma criança quis subir, a outra queria subir também, algumas queriam me obedecer, mas as outras estavam subindo. Não tinha muito o que fazer, fiquei muito apreensivo. Elas têm muita energia. Depois, consegui tirá-las da parede e voltar para a aula. Tinha uma pipa passando, falei: “gente, vamos brincar de ser pipa”. A música que eu tinha programado foi por água abaixo. Conseguimos pintar as coisas do ambiente e fizemos um percurso diferente para voltar para a sala de aula. Fui tentando contar histórias, mas elas não compraram a ideia. Eu não sei. Percebo que as crianças das duas escolas em que trabalho têm uma questão com a infância, que perderam um pouco. Elas se negam a entrar no “mundo da imaginação”. Elas querem entrar na história, mas elas ficam: “não, isso é coisa de criança”, daí tentam ir para outra coisa. O “mundo do trabalho” pode ser mais interessante, vamos escalar e vamos subir, algo mais direto. Só que as regras querem quebrar, então estou tentando entender esse lugar para poder sair da sala. Dentro da sala mesmo, nós odiamos as carteiras, mas usamos bastante. Isso acontece bastante, temos que afastar as carteiras e

- Em uma das escolas há “sala de arte”, mas o(a) professor(a) não pode utilizar porque é de outro(a) professor(a). Na outra, não há “sala de artes”;
- Existe preocupação por parte do(a) professor(a) na utilização de espaços externos;
- O(a) professor(a) busca criar uma relação com o espaço por meio de jogos e brincadeiras, mas, algumas vezes, as turmas não se empenham nessas atividades;
- As crianças buscam romper as regras estabelecidas pelo(a) professor(a) e isso leva à quebra de expectativas;
- O(a) professor(a) sente mais segurança nas aulas dentro da sala de aula “convencional”;
- O(a) professor(a) improvisa a utilização de espaços fora da sala de aula “convencional”.

usar a própria sala mesmo. Elas se sentem seguras ali, já conheço aquele ambiente e quando tiramos as carteiras já dá para irmos para outra coisa. Na última semana foram poucas crianças, elas estavam brincando com bexigas. Aproveitei que a professora já tinha feito isso para tentar brincar com uma parte do corpo diferente. Fomos para o corredor do lado de fora e elas começaram a brincar ali. A outra, é uma escola menor. Tem uma quadra que é boa. A última aula é interessante porque posso descer com as crianças e fazer algo fora. Já chegou a acontecer uma ou duas vezes, mas elas tinham levado bola de futebol, então fizemos um jogo, porque os pais já estavam chegando. Não deu para fazer nada muito aprofundado. Mas agora está reformando a escola, então está complicado fazer algo fora da sala. Eu as levei para a biblioteca uma vez. Mais ou menos isso. Eu tive que improvisar, porque foi justamente com o primeiro ano. Elas queriam pegar os vidros das prateleiras, entrar nos computadores, passar embaixo das mesas. Então fomos para o plano baixo, fizemos algumas coisas, mas no fim eu fiquei tentando acalmá-las. Algumas crianças ficaram em volta, compraram o jogo que eu estava propondo e outras não.	
Na escola, eu tenho uma sala, então utilizo normalmente a sala de artes. Dependendo da atividade, eu utilizo também um espaço fora dela. Não é o pátio. Tem o pátio, mas tem a área livre. Dependendo da atividade que eu vou fazer com as crianças, utilizo esse espaço, que eu não sei como falar... É como se fosse um parque. Tem uma área, é uma escola bem grande, então tem um espaço muito bom para fazer atividades fora da sala de aula. Eu usei muito com as crianças [a área livre externa]. Eu fiz uma atividade relacionada com movimentos de corpo, bola e fita. Então usei fora da sala. Usei esse espaço que tem fora da sala de artes.	• Na escola há “sala de arte”; • O(A) professor(a) utiliza espaços fora da “sala de arte” para atividades que necessitam de movimento; • Os espaços da escola são diversos: “sala de arte”, pátio, área externa etc.
Eu tenho uma sala, por enquanto, então eu utilizo uma sala de aula normal. Trabalho também fora da sala, no pátio, que também é um espaço livre, quando quero trabalhar alguma coisa ao ar livre. E é isso. Estão fazendo um espaço legal lá também para as crianças, tipo um ateliê, não estou utilizando ainda, mas vai ficar pronto, que é um espaço não só para artes, mas para todos, onde a gente vai poder utilizar tinta ou outras coisas assim que não suja a sala de aula normal, porque é dois períodos então tenho que manter a sala sempre limpa. Na parte da manhã sim, é uma sala só minha. Na parte da tarde é uma sala de aula mesmo, mas só esse ano. Não, não tenho [espaço para as aulas de artes]. Como eu disse, está montando esse ateliê, mas não tem previsão de término ainda. Mas não será um espaço só para artes, uma sala para mim, todos terão acesso.	• Na escola existe uma sala de aula “convencional” adaptada para as aulas de arte; • Um ateliê para uso coletivo está sendo organizado na escola; • O(A) professor(a) utiliza espaços fora da sala em atividades que necessitam de movimento; • O espaço para as aulas de arte é encaixado onde é possível.
Como sou recente na rede, tenho como prática de arte-educador, sempre tento entender primeiro como a gestão entende esses espaços, você precisa ter essa conversa. Não adianta você ser um professor,	• O(A) professor(a) divide sua carga horária em três escolas. Apenas uma delas possui “sala de arte”; • Na escola com “sala de artes” há

chegar e impor sua visão de mundo, do campo da educação. Então, na verdade, fiz alguns experimentos nas escolas. Um deles foi um trabalho de sensibilização de espaço dentro do teatro. Eu vendei os jovens e fui tentando fazer com que entendessem o espaço através de outros sentidos, espaço que eles estavam todos os dias. Consegui fazer algumas imersões em espaço não-convencionais. Já na outra escola, consegui utilizar um auditório que está ali, levei os estudantes até lá, coisa que eles nunca tinham feito. Dentro da sala de aula tenho uma questão, porque uma escola não tem sala de artes. Então, nós, eu e todo professor, preciso ir até o espaço, tenho que ter a preocupação de como utilizar, se vai sujar, se vai atrapalhar, porque depois eu mesmo vou limpar. É uma preocupação que tenho sempre dentro dos meus planejamentos. Já em outra escola, consigo dialogar e utilizar uma das salas de artes, então, estou conseguindo ter uma maior abertura lá. Na última escola, quase não consigo conversar com o pessoal da gestão. Não por falta de atenção, mas pelo próprio horário corrido. Não tem nenhum horário para poder planejar. Chego e tenho que me adaptar ao planejamento que eles têm. Sendo bem sincero, é difícil pensar enquanto professor de artes, dentro de um horário com três escolas diferentes, porque não consigo continuar um trabalho, estou sempre iniciando o processo, sabe? Seria mais fácil se eu estivesse em uma escola.	mais possibilidades de atividades diversificadas; • O vínculo com uma das escolas é muito prejudicado devido à organização da carga horária do(a) professor(a); • Existe dificuldade no planejamento do(a) professor(a) devido a organização de sua carga horária.
Então, utilizo os espaços da minha escola. Ela é bastante grande, tem uns “minipátios”, tem o pátio maior lá embaixo, tem uns espaços nos pavimentos... Eu costumo utilizar bastante esses pátios do próprio pavimento e às vezes também lá embaixo no pátio maior, porque tem a parte do parque, da grama, para sentarmos no gramado. Eu utilizo para fazer desenho de observação com eles ou até alguma atividade relacionada à dança, à música também. Quando é assim, gosto de sair da sala de aula. O anfiteatro eu não uso por causa da questão do mofo. Não me faz bem, não faz bem para algumas crianças, pode atacar essas coisas, então eu não gosto de ir para lá.	• Na escola existe a possibilidade de utilizar diversos espaços fora da sala de aula; • A escola possui um anfiteatro, mas não está em condições adequadas de uso; • Existe uma sala de aula “convencional” que é utilizada para as aulas de arte.
Vejo as aulas de artes de uma forma muito complicada, não só na rede de Caieiras, mas em geral. Não temos uma sala específica. Por exemplo, na rede, ano passado trabalhei em outra escola. Lá tinha uma sala de artes em que nós realizamos as aulas, eu e outra professora. Nós avisamos quando trabalhamos com tinta, sabemos que nessa área trabalhamos bastante com tinta. Também tinha outra sala que acabei não utilizando, fiquei pouco tempo. É uma sala com espelhos, que você pode trabalhar teatro, dança e música. Isso acredito que é bem legal, mas são poucas escolas que têm esse tipo de sala. Falta estrutura física. Procuro utilizar todo espaço da escola, sempre que é permitido. Por exemplo, dá para trabalhar e fazer aulas no pátio. Na escola em que estou, tem um espaço cimentado na frente do parque que é legal para trabalhar e levar as	• A maioria das escolas não tem “sala de arte” ou espaço adequado para as aulas; • Em uma das escolas existem espaços diversos na escola que podem ser utilizados para as aulas de arte; • Quando existe a possibilidade de parceria entre os(as) professores(as) isso enriquece as possibilidades para as aulas; • Geralmente, espaços fora da sala de aula são utilizados para atividades que necessitam de movimento.

crianças. Fazemos roda de conversa, brincadeiras. Tem a quadra, mas ela quase nunca podemos utilizar por conta que depende muito do professor de educação física. Há anos, quando entrei na rede, tinha um professor muito legal. Então nós trabalhávamos educação física numa parte da quadra e eu trabalhava em outra parte com projetos. Nós dois dividimos o projeto, então tinha um momento que as crianças estavam com educação física e outro com o projeto. Ele sabia da minha necessidade de espaço, então, nós dividimos a quadra, principalmente quando eram crianças pequenas. Ele não tava jogando bola ou ocupando muito espaço para fazermos alguns combinados. No ano passado foi diferente. A professora de educação física pensava que a quadra era apertada para isso. Ela brigava com todos, não só comigo: “você não pode utilizar a quadra, nem fazer um ensaio, até mesmo uma dança”. Houve um problema, no ano passado, que essa professora disse que tinha que pedir permissão para ela para usar a quadra. Enfim, lá a escola é pequena, mas tem bastante espaço que dá para você aproveitar. Na outra escola, penso que é um pouco complicado, porque o espaço que temos está no estacionamento. Só utilizamos quando é muito necessário. Por exemplo, na Semana do Brincar nós o utilizamos, junto da quadra e do pátio. Mas, geralmente, o pátio está com o pessoal que está no almoço. Peguei a escola em reforma e agora, a outra escola que estou também em reforma, mas gosto muito de trabalhar do lado de fora dela. Lá tem árvores, tem um bambuzal, tem um parque, tem a parte dos fundos. Tem alguns espaços, não é grande, mas tem vários espaços que podemos utilizar, além da sala de aula. Por exemplo, dança e às vezes algumas dinâmicas de teatro, são interessantes quando acontecem do lado de fora, porque você pode fazer um círculo. As salas de aula são apertadas, por mais que você encoste as carteiras, o espaço não é adequado, porque as salas são superpequenas. Você não consegue fazer um círculo com as carteiras dentro. Então tem que tirar todas as carteiras de dentro da sala e isso não é possível. Ainda tem o armário, a mesa do professor. Fica difícil. Sempre quando posso, vou do lado de fora, mas lá também é difícil. Nós vamos nos revezando conforme é possível. Mas, pelo menos uma vez na semana, levo uma sala para fora. Não levo todas e depende do horário, porque às vezes estão os dois espaços ocupados.

Como você se tornou professor(a) de artes?

Relatos	Significados
Tenho algumas licenciaturas. Pedagogia, fiz porque eu já trabalhava na área de educação, em creche. Trabalhei seis anos em creche. O Estado começou a exigir a pedagogia para os educadores. Não fiz o magistério, já entrei direto na pedagogia, porque minha formação era de nível médio. Como eu trabalhava com educação e gostava muito, tinha vontade de fazer matemática, mas no percurso fiz a opção por pedagogia. Antes de me formar, comecei a trabalhar em movimentos sociais, no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), movimento rural, que luta por terra. Eu trabalhava como responsável pelas crianças. Assim que terminei minha formação em pedagogia, fiz uma especialização em educação do campo, por conta dessa demanda em relação ao trabalho com questões “rurais”. No movimento, comecei trabalhando com EJA (Educação de Jovens e Adultos), completamente oposto ao que eu trabalhava, com crianças. Quando entrei no Movimento, no início eu trabalhava com criança, em seguida, já fui trabalhar com educação de jovens e adultos. Continuei no movimento por um bom tempo e por conta de necessidades financeiras fui dar aulas no estado. No estado, comecei a dar aulas de ciências. Como eu não tinha essa formação, não penso que é legal para dar aulas de ciências. Tudo bem que na pedagogia você é formado para isso, você dá a aula independente da matéria. Você se prepara e prepara sua aula. Daí fiz o curso de biologia, mas, na verdade, no curso, descobri que não gosto de biologia. Vou dar aulas de ciências, mas de biologia não. Terminei biologia e logo em seguida, por gostar muito de crianças, meu ex-marido falou: “por que você não faz artes? Você trabalha tão bem com artes, você gosta de trabalhar com crianças pequenas, faz artes”. Porque falei: “não quero alfabetizar, não quero trabalhar com alfabetização, quero trabalhar com crianças pequenas”. Fiz artes, foi uma opção por necessidade também, além de gostar. Depois das artes, percebi que dentro das escolas a necessidade da questão da alfabetização é muito grande. Estamos sempre fazendo aquele diálogo com o professor da sala, percebemos as dificuldades das crianças. Daí fiz especialização em alfabetização e letramento para poder melhorar minhas aulas e a contribuição com os professores de sala. Agora estou na luta para melhorar minhas aulas de artes. Estou fazendo musicalização, sabendo que na rede trabalhamos muito com a questão da música. Na licenciatura em artes visuais tive aulas de música, mas na teoria. Então, estou fazendo uma pós em musicalização. Estou pensando em talvez fazer alguma coisa ligada ao teatro.	• Aproximação com movimentos sociais na educação; • O(a) professor(a) teve experiência prévia com ensino; • Influência familiar para cursar a licenciatura em arte; • O(a) professor(a) tinha o desejo de trabalhar com crianças; • A licenciatura em arte veio por necessidade e gosto pessoal; • O(a) professor(a) cursou mais de uma licenciatura.
Eu trabalhava em um escritório de arquitetura e design de interiores. Só que eu já tinha começado a	• O(A) professor(a) tinha experiência com desenho;

faculdade de artes visuais e tinha parado. Mas ainda fiquei com vontade de voltar e continuar, porque tinha vontade de ser professora, de dar aulas. Sempre gostei muito de artes, de desenho. Já estava meio descontente no trabalho também e então eu fui fazer a licenciatura.	• O(A) professor(a) tinha gosto pessoal pela carreira do magistério; • O descontentamento profissional levou à mudança na carreira.
Comecei a fazer uma faculdade privada. Mas eles fecharam o curso com uma desculpa que eu acredito que é um absurdo, dizendo que o curso universitário de artes não dá dinheiro. Eles fecharam o curso. A turma já estava no segundo ano, nós fizemos transferência. Uma parte foi para uma universidade e outra, para uma faculdade mais específica, só com o bacharelado em teatro. Então, um professor de dramaturgia me disse: “você tem perfil de professor, pense nisso”. Daí, comecei a dar aulas de teatro, gratuitamente, porque queria saber se realmente eu tinha vocação para isso e adorei. Adorei fazer o que estava fazendo ali e daí comecei a trabalhar com ensino não-formal, oficinas, cursos livres etc., gratuitamente. Depois comecei a ser pago, na rede de cultura que fica em Diadema, uma rede muito grande, e um Instituto, que fica ali perto da Raposo Tavares. É uma instituição muito grande. Isso trabalhando com teatro, especificamente. Depois, comecei a pensar em trabalhar no ensino formal. Comecei trabalhando no estado, prestei o concurso em Carapicuíba. Eles têm a ideia de ter especialistas, tanto da educação física quanto de artes, até para a educação infantil. Tem professores especialistas nessa faixa etária. Passei no concurso e quando estava lá, montamos um grupo de teatro com professores. Nós voltamos à cidade de Carapicuíba com um espetáculo infantil, dois espetáculos infantis. Veio a pandemia e nós paramos de trabalhar com isso. Em dois mil e dezenove, prestei o concurso para Caieiras e fui chamado. Tive que largar a carga complementar para poder assumir Caieiras. Então, eu mediava o trabalho formal e o informal. Deixa eu ver, estou indo para meu décimo primeiro ano como professor. Estou em Caieiras e Carapicuíba. Eu moro no meio do caminho, em Pirituba, mas ainda o deslocamento é bem difícil, por isso que se eu estivesse em apenas uma escola em Caieiras, ajudaria.	• Influência de um professor para refletir sobre a possibilidade de ensinar artes; • O(A) professor(a) teve experiência prévia com o ensino; • A carreira do magistério é percebida como uma “vocação” ou “perfil” profissional; • O ingresso na rede formal de ensino foi após a experiência com o ensino informal; • Junto à docência, o(a) professor(a) desenvolveu trabalhos artísticos, especificamente o teatro.
Então, na verdade eu nunca tive um sonho de ser professora. Eu gostava, quando brincava, de dar aulas, mas nunca pensei em ser professora. Eu trabalhava com contabilidade. Minha sogra começou a fazer faculdade de artes e eu sempre amei artes, sempre fui dedicada às artes quando eu estudava. Como eu ajudava ela também, eu me interessei. O curso online me ajudou bastante porque eu poderia fazer outras coisas. Também uma escola boa, que você tem que estar presente também, não é só online, provas presenciais. Metade online, metade presencial. Foi onde comecei a fazer artes, depois que eu tive meu filho, porque quando eu trabalhava com contabilidade, eu abri mão do emprego para cuidar do meu filho. Como tive essa oportunidade de	• Relação com o magistério aparece em brincadeiras infantis; • Não existia o desejo de se tornar professor(a); • Influência familiar na decisão para mudar de carreira e ingressar no magistério; • Gosto pessoal pela arte; • O formato do curso de licenciatura (semipresencial) colaborou para adquirir a formação necessária para o ensino regular.

estudar metade remotamente, achei interessante, como eu sou apaixonada por artes, então me dediquei. Prestei o concurso em Caieiras e fui chamada logo na primeira lista e estou amando. Eu acho que já estava no sangue, mas eu não sabia. Descobri agora. Como eu a ajudava e eu queria me intrometer nas atividades que ela fazia, eu fui me interessando mais ainda e falei “ah, por que não também?”. Por ser metade presencial, eu poderia cuidar do meu filho e ao mesmo tempo estudar.	
Isso é interessante, porque eu fazia uma faculdade de RH (Recursos Humanos). Nunca gostei de viver trancada em um escritório. Eu não me vejo dessa forma nunca, mas até então eu era concursada em Carapicuíba como inspetora de alunos e trabalhava em uma pré-escola. A diretora falava: “por que você não faz artes? Faz artes, porque eu tenho uma grade fechada de manhã e à tarde e eu não tenho professor. Faz artes”. Então quando faltou o último semestre para terminar o curso de RH... Essa faculdade oferecia descontos para quem era funcionário da prefeitura. Na primeira vez que ela ofereceu os descontos, fiquei com medo de perder a bolsa. Eu tinha bolsa de cem por cento. E a diretora: “faz artes, faz artes, faz artes”. Na segunda vez que a faculdade ofereceu esse desconto, eu não perdi a chance, porque faltavam seis meses para terminar o curso de RH. O RH era, na pior das hipóteses, prestar um concurso interno dentro da prefeitura de Carapicuíba. Já artes, eventualmente, poderia aparecer uma oportunidade de prestar para professora. Foi quando entrei para fazer artes visuais. Meu curso foi presencial durante três anos. Foi um curso muito bom por sinal, excelente, posso até dizer. Foi assim que eu fiz artes visuais. No final das contas, prestei o concurso para Carapicuíba, só que não passei. Logo em seguida, abriu o concurso para Caieiras. Passei, fui chamada e aqui estou. Olha, sempre gostei de fazer artes. Ou seja, na verdade, sempre gostei de desenho, de pintura. Já pintei vasos de cerâmica, pano de pratos. Você pode imaginar que dentro da arte eu já estava meio que engatinhando. Na verdade foi só o gatilho para entrar realmente, porque a pedagogia não era algo que me chamasse tanta atenção, que eu quisesse realmente fazer, mas também já estava pensando em ir por esse caminho, a oportunidade que eu poderia ter na outra prefeitura. Quando surgiu a oportunidade de fazer artes, não pensei duas vezes: agarrei, fui e hoje estou realizada.	• Influência de uma diretora de escola para se tornar professor(a); • Ausência de professor(a) de artes na escola abriu a oportunidade de emprego na área; • Falta de perspectiva no curso e na carreira antes do magistério, no caso, recursos humanos ou inspetoria de alunos; • Gosto pessoal pelas artes, especialmente, desenho, pintura e fotografia; • Realização pessoal com a mudança da carreira em recursos humanos para o magistério.
Meus pais são professores, então eu já tinha uma familiaridade com a sala de aula. Estudei em escola pública a maior parte da minha vida, então também tinha essa questão com a escola pública e esse lugar de ter um trabalho específico, porque ser artista no Brasil, não só aqui, mas é um caminho sem segurança. Antes de entrar na faculdade, fiz curso de teatro. Eu me formei e não consegui um trabalho como ator ou algo assim. Desenvolvi algumas coisas, mas é como uma paixão. Você vai para fazer e se	• Influência familiar na decisão pela carreira no magistério; • Falta de perspectiva na carreira artística, especificamente, no teatro; • A carreira docente foi um meio encontrado para permitir estabilidade financeira e possibilitar o desenvolvimento de trabalhos artísticos;

vier o dinheiro bom, se não vier é a vida. Sempre tive esse foco desde mais cedo que eu teria essa prática docente para poder desenvolver meus próprios trabalhos artísticos, porque infelizmente vivemos em um sistema que não permite que nós desenvolvamos as nossas habilidades e o que queremos fazer. Eu tinha esse foco de ser professor querendo explorar outros campos da minha formação. No vestibular mesmo já escolhi a licenciatura porque eu tinha o registro de ator no DRT (Delegacia Regional do Trabalho), o bacharelado dá o direito ao registro, mas isso eu já tinha DRT por causa do curso técnico em teatro. Precisamos trabalhar, precisamos estar dentro do mercado de trabalho, nesse sentido, e contribuir. Tem uma coisa que foi falada na formação: sempre nos perguntamos por quê? Quais os motivos de termos feito essa escolha? Por que essa escolha? Mas a responsabilidade social, que foi falada na formação, é algo que compartilho. Acredito que tem essa questão da responsabilidade social que eu faço com o meu estudo. Não é algo apenas meu. Primeiro porque fiz uma faculdade pública. Então, não é um conhecimento que tenho uma posse, nesse sentido. Segundo, tem que ter esse retorno para a sociedade. Penso que é importante.	• A carreira docente é vista como uma responsabilidade social; • Devido à licenciatura cursada em universidade pública, o(a) professor(a) viu a necessidade de uma devolutiva para a sociedade.
Minha mãe era professora de português e inglês. Ela sonhava em ser professora de artes, então ela jogou a “bomba” para mim, falou: “vai você”. Ela queria muito que eu fizesse esse curso, porque minha mãe sempre foi apaixonada por arte. Eu também, mas ela mais. Então ela disse que se eu quisesse ajuda para fazer uma faculdade, seria arte. Eu entrei assim no mundo da arte, mas eu demorei para lecionar. Eu me formei em dois mil e cinco e só comecei a lecionar em dois mil e quatorze. Antes, eu trabalhava em uma empresa, com educação, mais ou menos. Era com educação, mas não era nada relacionado à arte. Eu realizava treinamentos dentro de empresas. Nada a ver com educação, com arte. Era um trabalho de motivar as pessoas, de ensinar, mas não era relacionado às artes. Quando comecei a faculdade já estava nesse emprego e estava dando certo, eu não queria sair. Quando não estava dando mais certo, pensei: “agora vou para minha área mesmo”. Então fui para a educação.	• Influência e pressão da família na decisão pela carreira no magistério; • Gosto pessoal pela arte; • Frustração em outra carreira que levou à mudança para o magistério.
É o seguinte: estou com cinquenta e cinco anos. Eu me formei com cinquenta anos, quarenta e nove anos. Da licenciatura já emendei a questão da pós. Então, eu fiz recentemente a faculdade e sempre trabalhei na área cultural, voltado para a questão cultural de Caieiras. Já tinha um contato há um bom tempo, já tinha contato com a arte, já tinha contato desde criança. Nunca tinha concluído uma faculdade. Então eu penso que foi um momento de dar uma alavancada com relação a isso, buscando uma qualificação profissional. Anterior a essa experiência de sala de aula, eu já estava na área cultural, trabalhando com eventos. Sempre foi muito intenso, com exposição, trabalhava junto com o pessoal de pintura, com o pessoal de teatro, com o pessoal de	• Influência da experiência prévia na área cultural ajudou na decisão pela carreira no magistério; • O curso superior é visto como uma oportunidade de alavancar a qualificação profissional; • Contato com diversas linguagens artísticas antes da carreira no magistério; • Experiência com trabalhos relacionados à arte no terceiro setor com ONGs (Organizações não-governamentais); • O ingresso no magistério é visto como o desenvolvimento orgânico

música. Então esse conhecimento em arte já vem sendo aprofundado há muitos anos. Lá atrás, cheguei a trabalhar, em noventa e sete, no programa Brasil Criança Cidadã. Ele participava de uma ONG e tinha a missão de desenvolver um trabalho de arte e cultura em uma comunidade de Franco da Rocha, chamada Petróleo. Era grande, um assentamento de cinco mil casas e que nem a prefeitura conseguiu chegar no espaço, porque eles já tinham sido rechaçados do local. Então nós fomos lá para fazer esse contato com a comunidade e tive uma experiência de dois anos com eles, nesse sistema de ONG. Era um programa com a prefeitura, o governo do Estado e o governo federal. Então essa questão de me tornar professor foi uma coisa casual, que foi sendo colocada na minha vida e saiu agora. Eu tinha experiência na vida em diversas áreas de artes, com um pouco de música, um pouco de tudo que pude viver e conclui com a faculdade, fechando esse ciclo. A faculdade, para mim, foi boa. Fiz uma faculdade muito boa, excelente mesmo, no sentido de que eu fiquei três anos me dedicando à faculdade, material de leitura, tudo que eu pude absorver da faculdade. Eu consegui absorver com maior maturidade e sem imposição, porque eu trabalhei lá na faculdade com pessoas de vinte anos, de vinte e cinco, de trinta... Então como eu trago essa coisa da liderança, eu consegui articular dentro da faculdade um bom conteúdo junto com a galera.	de experiências prévias; • A maturidade foi um fator importante durante o curso de licenciatura, para interesses pessoais e aprofundamentos nos conteúdos.
Nossa, bem pela arte mesmo. Eu sempre gostei. Comecei a gostar muito de artesanato, então teve uma época que eu virei hippie, assim, de trocar trabalho (pulseira, anel, colar) por estadias em <i>campings</i> por aí. Então eu tive muita relação com a arte e com a pintura. Eu comecei a pesquisar alguns materiais sozinha mesmo, porque não tinha muito acesso à internet. Mas eu vivia em papelaria, curti pastel, tinta, aquarela. Então, pesquisava meio que sozinha, com livros e tudo mais. Aí tinha uma vizinha minha que era professora de Fundamental I e ela foi me explicando como funcionava, referente aos concursos, que não era algo tão impossível assim, se eu me dedicasse, se eu estudasse, se eu entrasse numa faculdade de artes e tudo mais. Foi essa vizinha que falou: “faz, já que você gosta tanto. Você faz essas ‘pinturinhas’ tão legais aqui nessas telinhas”. Eu falei assim: “quer saber? Vou me matricular”. Aí eu fui expulsa de casa, arrumei um emprego que dava para pagar a mensalidade, que eu acho que na época era quatrocentos reais. Eu pagava duzentos e cinquenta reais de aluguel. Eu acho que eu ganhava novecentos reais. Falei assim: “bom, vou pagar o aluguel, vou fazer faculdade, vai sobrar duzentos para comer”. Eu vivi uns três anos assim, viu? Foi assim que eu me formei. Essa vizinha que eu falei, já morava sozinha, entendeu? Então as minhas produções dentro das artes visuais, que eu gosto, que eu gostava, já foi depois que eu saí de casa. Então talvez tenha sim essa questão de eu sair, de querer produzir e me expressar na arte, no papel,	• Influência de experiências prévias com trabalhos artísticos ajudou na decisão pela carreira no magistério; • Influência de outros docentes para ingressar na carreira do magistério; • Gosto pessoal pela arte; • Estilo de vida alternativo ao “convencional” levou à busca pessoal por materiais que possibilitassem a produção artística; • O caminho para cursar a licenciatura foi complicado; • A arte é vista como um meio para expressar sua relação consigo e com o mundo.

no quadro, numa tela, um pouco sobre mim também. Os temas dos meus quadros eram um pouco sobre mim, sobre minha vida, tudo isso.	
Então, eu fiz o bacharelado. Quando terminei, em dois mil e doze, ainda não tinha passado pela minha cabeça. Na verdade, você faz faculdade de artes, você vê de tudo. Não tem uma coisa que você fale: “agora vou ser isso”. Não é uma coisa: “agora eu vou só me dedicar a isso”, enfim, por várias questões. Em dois mil e quinze, conheci muitas pessoas que são da área. São pessoas que veem a educação de uma forma mais humana, que eu amei. Muitas amigas, amigos que veem a educação dessa forma mais humana e que realmente é uma coisa para transformar. Eu fui me interessando, fui lendo sobre. Em Dois mil e quinze, consegui um trabalho em uma ONG na prefeitura de Osasco, para dar aula na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Então, durante dois anos, dei aula para EJA. Eu dava aula de artesanato. Foi uma experiência muito boa, é maravilhosa a EJA, é muito gostoso. Tinha um pessoal todo engajado, então foi uma experiência muito boa. Isso em dois mil e quinze, dois mil e dezesseis. Dois mil e dezessete que decidi fazer a licenciatura. Durante dois mil e dezessete, não trabalhei. Fiquei desempregada. Mas fiz a licenciatura, só um ano. Como já tinha feito toda a faculdade antes, foi só um ano para complementar. Em dois mil e dezessete, fiz o concurso para a prefeitura de Franco da Rocha. Passei. Em dois mil e dezoito assumi. Fiquei em Franco da Rocha dois mil e dezoito e dois mil e dezenove. Quando fiz a licenciatura, apesar de ser uma licenciatura online, fiz trezentas horas de estágio “ao vivo”. Fui às escolas, tudo. Só que fiz estágio só com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Quando fui trabalhar em Franco, era só Fundamental I, então foi bem difícil. Foi bem difícil porque você tem que aprender a lidar com as crianças e eu chegando com aquela ilusão na minha cabeça, na nossa escola vai rolar super uma empatia aqui, as pessoas vão olhar para as crianças com um olhar afetoso, de desenvolvimento. Não, só que na escola... Tem que aprender a ler e a escrever, só isso que importa. Então foi muito difícil, porque tive que aprender a lidar com as crianças e esse primeiro ano peguei umas turmas bem desafiadoras, que depois você enfrenta qualquer coisa na vida... Também não sabia exatamente o que dar para aquela faixa etária. Por isso que fui fazer essa pós, que comecei no meio de dois mil e dezoito. Era para terminar no primeiro semestre de dois mil e vinte, mas por conta da pandemia foi até o final do ano. Fiquei lá em Franco esses dois anos. Em dois mil e dezenove teve o concurso para Caieiras, fiz, passei, e em dois mil e vinte assumi, porque o salário era melhor... Se eu imaginasse, talvez tivesse pensado melhor, mas, enfim, essa pós me ajudou muito. Os professores são muito bons, são pessoas <i>tops</i> na arte-educação. Só que vários deles dão aulas em escola particular, é outra realidade. Ouvia muitas coisas na pós: “faz	• Experiências prévias com trabalhos artísticos (artes visuais); • Influência de outros docentes ajudou na decisão pela carreira no magistério; • Experiência prévia com arte-educação em ONGs e na EJA (Educação de Jovens e Adultos); • Falta de experiência prévia com arte-educação para crianças foi um desafio no início da carreira no magistério; • A educação é vista como um meio com troca de afetos positivos e possibilidade de transformação da realidade social; • A necessidade de preencher lacunas na experiência pessoal levou à continuidade nos estudos.

assim, faz assado”, só que você chega na realidade da escola pública e é totalmente diferente. Mas de outra forma ajudou muito. Foi muito boa, então virou uma experiência para a vida. Foi muito bom e estamos nesse pé.	
Minha formação era em teatro, eu tinha a minha atuação com ensino de arte em espaços informais e com produção de peças de teatro. Em um determinado momento, eu tinha formação em licenciatura também e estava buscando um emprego que fosse mais estável, então acabei prestando o concurso para professora de artes em Caieiras. Não foi, necessariamente, um desejo prévio. Foi mais algo que aconteceu do que algo que foi superplanejado: ser professora do ensino formal, do ambiente da escola.	• Experiência prévia com trabalhos artísticos e arte-educação em espaços informais de ensino; • Necessidade de estabilidade financeira ajudou na decisão pelo magistério.

Como você descreve sua formação para a docência?

Relatos	Significados
Olha, eu não sei se entendi direito a questão da formação. Porque tudo faz parte de um contexto. A questão da faculdade só vai “premiar” uma atuação que eu já tinha na vida. O direcionamento para ser professor é uma coisa que estou descobrindo agora. Eu percebo que tenho um senso, um “faro”, através da comunicação com as crianças, como eu me relaciono com elas. Além do afeto, tudo que compõe esse contexto. Por exemplo, eu não vou dizer que sou artista, mas eu pratico muito as artes visuais, desde criança. Se tivesse que definir alguma coisa, nesse sentido me colocaria como artista e, consequentemente, aplico isso sendo professor. Mas em geral são coisas bem diferenciadas no sentido do contexto, do que eu apresento de arte, porque eu trago muito da minha expressão pessoal da arte. Eu não vou seguir esse currículo: “você tem que fazer uma árvore, você tem que estudar Tarsila do Amaral, você tem que fazer isso”, eu não faço esse caminho. Então eu vou buscar a base da estrutura visual, com a linha, o ponto e a forma, plano, a formação das cores. Eu não vou dizer que tem que juntar o azul e o amarelo para fazer verde. Eu dou as tintas e elas têm a oportunidade de experimentar. Nesse contexto, eu trago essa coisa do artista, da experiência com artes para dentro da sala de aula. É nesse sentido, mas tem a questão do professor, porque essa construção se faz no dia a dia. Eu digo que tenho uma abertura muito grande com relação ao interesse da criança, então o foco principal é ela. Ele traz essa demanda, o que gosta de fazer, o que interessa para ela nesse universo da arte. Por exemplo, dentro da minha sala, as crianças desenham debaixo da bancada. Tem os tatames, elas constroem casas, fazem muitas brincadeiras. Inclusive de âmbito teatral que fico observando e vejo. Vão se formando ilhas de trabalhos. Tem uns que trabalham sozinhos, outros que trabalham em grupo. Nessas ilhas, por exemplo, tem crianças que estão interessadas em mangá, interessadas no Sonic, por exemplo. Então eu incluo isso dentro do processo como parte da construção dela. Elas trazem esse elemento para mim e vou fornecer técnicas para ela se expressar através daquilo que ela tem interesse. Essa é a minha intenção.	• A licenciatura é vista como o fechamento de um ciclo pessoal motivado por experiências prévias; • Percebe-se como artista e, consequentemente, professor; • As práticas artísticas e as experiências pessoais, além da compreensão de técnicas, são percebidas como a formação docente.
Minha formação foi totalmente voltada para as artes visuais, totalmente. Tive pouquíssimo contato com música, dança e teatro. O contato que eu tenho com teatro é antes de entrar na faculdade, nas Casas de Cultura em São Paulo. Eu fazia teatro, já conhecia o teatro, a dança um pouquinho, a música, nada. Minha faculdade não contribuiu em nada para as outras linguagens, somente para artes visuais. Sim, tive [contato com outras linguagens], mas não foi na minha formação da faculdade, nem na pós-graduação. Foi anterior à faculdade. Tinha esse	• Experiência prévia com teatro e dança por meio de aparelhos culturais públicos.

contato por gosto mesmo, por prazer. Essa é uma pergunta curiosa, porque é bom poder pensar de novo nos caminhos que a universidade possibilita, por mais que seja um curso único, cada pessoa vai ter um caminho ali. Então depende muito das escolhas pessoais de cada um. Nos dois primeiros anos, nós experimentamos algumas coisas da linguagem do teatro, a atuação, a direção, as partes técnicas, a iluminação etc. Temos aulas que são mais específicas dentro dessas estéticas que existem no teatro e na performance, embora ela não fosse obrigatória. Você poderia escolher fazer essa disciplina ou não. Depois, a partir do terceiro ano fica um pouco mais direcionado para a licenciatura. Temos muitas horas de estágio, quase quinhentas horas que você tem que cumprir, dentro da grade curricular. Você tem que encontrar aulas de teatro que fazem parte da grade curricular de uma escola, para ter a questão do ensino obrigatório. Não são pessoas que estão ali porque escolheram ou não, então acredito que isso é uma, é uma questão bem interessante, porque nós dividimos nas aulas os problemas, quanto o que nós achávamos em relação ao que vimos sobre o professor que lecionava as aulas, quanto da própria turma. Então a aula era mais contando a experiência que tivemos com a sala de aula. Mas voltando ao caminho, acredito que tinha uma liberdade muito grande sobre como você monta sua grade na licenciatura. Na minha prática, fui muito para a atuação. Eu tinha uma questão com a habilidade da atuação, formação de ator. No começo, eu tinha uma relação maior com a teoria do teatro, teatro e sociedade, história do teatro, era algo que me envolvia mais, eu não tinha esse lugar do corpo, mas a própria formação nesse lugar da atuação, nas aulas de atuação, fez eu ir para um lugar da experiência que passa pelo corpo. Isso foi muito bom para mim, foi uma mudança muito grande que eu posso ver entre antes e depois. Nesse sentido, as aulas de dança me ajudaram muito, porque na minha cabeça eu não tinha muito domínio sobre o meu corpo. A performance também foi um lugar que gostei muito de estudar, porque eu tinha uma ressalva com os estudos da performance. Eu tinha uma impressão, um preconceito, sobre esse lugar muito “pós-moderno”, ser uma coisa “eu e eu mesmo”, nunca voltado para a sociedade. Na verdade, é bem pelo contrário. Pelo que eu pude experienciar é ressaltar um problema social a partir da performance. A sociedade necessita e então a performance tenta tirar o véu desse problema social. Estudar a performance foi bem legal, no caminho dos estudos.	• Contato com áreas diversas (atuação, direção etc.) e técnicas do teatro (iluminação etc.); • Possibilidade de diversificar o caminho da formação na licenciatura, focando interesses pessoais; • Formação focada em teoria teatral, teatro e sociedade, história do teatro, atuação, dança e performance.
Com relação às artes visuais, particularmente, gosto muito, mas sou apaixonada por fotografia. Posso dizer que gosto mais de fotografia do que propriamente as artes visuais. Mas procuro sempre me atualizar. Sempre vejo o que eu posso ensinar para as crianças, ensinar para os meus alunos, porque realmente tudo que eu gostaria de aprender eu quero passar para eles. Minha filha faz dança, de	• Gosto pessoal pela fotografia; • Formação continuada em dança e educação musical.

vários tipos, então eu vejo esse lado, por exemplo, dentro das artes visuais e procuro ocupar o espaço da dança também para passar para eles. Meu marido é músico, por isso fiz educação musical, porque tem muitas coisas que vejo que há possibilidade de passar para as crianças, para elas aprenderem mesmo. Eu costumo falar para eles: “vocês talvez não se tornem músicos, atores, dançarinos, mas eu quero que vocês aprendam”, porque eu gosto de aprender, então eu gosto de ensinar. Coloco dentro da sala tudo que eu já vi e gosto de passar tudo que está dentro das possibilidades, tudo que eu puder, tudo que tiver a altura deles. Particularmente, gosto também de dança e de música. Eu tenho. Meu gosto pessoal é a fotografia, mas posso até dizer que a minha especialidade são as artes visuais mesmo.	
Eu fiz artes visuais, minha formação engloba tudo, música, dança e teatro, mas eu sou mais apaixonada por artes visuais. Por isso que eu optei por fazer outras pós para eu poder entender um pouco mais da música, um pouquinho do teatro... Por isso optei por fazer essas pós também e não ficar só nas artes visuais. Eu não sei [como veio o interesse pela pedagogia], quando eu fazia artes, quando terminei, ainda não estava trabalhando. Eu sempre quis trabalhar com criança, na educação infantil, “escolinha”, e para isso precisava da pedagogia. Mas como aqui em Caieiras foi obrigatório as artes no ensino fundamental nos anos iniciais, foi onde tudo deu certo e abriu o concurso. Então a pedagogia foi para e trabalhar com os pequenos, com a “escolinha”, mas de repente teve a oportunidade do concurso para professor de artes e eu passei, acabei me encaixando, porque eu queria mesmo trabalhar com os pequenos, porque eu fui professora eventual no Ensino Médio e no Fundamental II, durante dois anos. Então quando houve a oportunidade do concurso, deu tudo certo e estou amando meus pequenos.	• Formação continuada em música, dança e teatro, por meio de pós-graduação; • Gosto pessoal pelo trabalho com crianças levou ao curso de Pedagogia.
Descreveria como uma formação híbrida, porque é como se o teatro não fosse suficiente dentro da minha formação e isso vem muito em direção com a questão da polivalência do professor de artes, porque sempre tem essa questão. Ou seja, se você é formado em teatro, é como se você fosse limitado em relação à diversidade do que é possível dentro da área de produção de artes. Então, fui fazer curso de dança, de música, tenho bastante formação na área de artes visuais, na parte técnica e teórica, fui fazer uma pós em arte-educação, que é mais voltada para o campo das artes visuais, curso de cinema, mas isso também vai ao encontro com minhas demandas, que tenho no grupo de teatro, porque trabalhamos com várias questões que não são relacionadas apenas ao teatro. Nós trabalhamos com as linguagens híbridas, então, tento trazer também esse hibridismo para as aulas de artes. Eles ainda têm essa concepção de que arte é só desenho e ainda só o desenho realista. Então, tento dentro das minhas experiências e práticas como artista, trabalhar isso também para as	• Polivalência no ensino de arte levou à busca por outras linguagens, como a dança, a música e as artes visuais; • Cursos livres diversos compõem a formação continuada do(a) professor(a); • Relação entre trabalho artístico e trabalho docente levou à diversificação da formação.

aulas de artes. Não, ela [minha formação] foi voltada para artes visuais mesmo, não abrange outras áreas como dança, como teatro. Foi só nessa parte de artes visuais. Foi um curso EaD, segunda licenciatura. Pensando um pouquinho, fiz o curso técnico em design de interiores, depois fiz também uma graduação nessa área. Depois fiz Artes. Eu acredito [que minha formação inicial ser focada em artes visuais têm implicação quando abordo outras linguagens], porque domino mais essa parte de visuais. Então quando temos que abordar as outras linguagens, tenho um pouco de dificuldade. Mas fui atrás por mim mesma pesquisar, estudar um pouco e então algumas atividades mais simples consigo fazer com eles, nada muito aprofundado. Faz falta para nós. Temos que passar pelas outras linguagens, mas também não dominamos. Seria bom se a faculdade abrangesse um pouquinho de cada uma.	• Curso de licenciatura mais curto, realizado em EaD e com enfoque nas artes visuais; • Formação em outra área, no caso, o design de interiores; • Por meio de pesquisas, está buscando conhecer recursos das outras linguagens, mas a ausência de uma formação específica dificulta a realização das aulas; • A necessidade de ensinar outras linguagens em comparação à formação inicial do(a) professor(a) entra em contradição.
Eu a descreveria como educadora. Acredito que o principal de tudo é que sou educadora. Qualquer pessoa que me conhece, sabe. Se me colocar em uma sala para trabalhar desde a creche até a universidade, vou saber preparar. Se alguém disser: “prepara uma aula de matemática”, vou preparar a aula. Então, eu sou, acima de tudo, educadora. Gosto muito de artes, porque penso que a alfabetização, minha primeira formação, requer muito esforço do professor. Além disso, acredito que você tem que ter uma formação muito grande para ser alfabetizador, que é a base de qualquer educação. Na minha formação, tive dificuldade por conta disso, na minha alfabetização, na minha infância. É um trauma que tenho na minha vida pessoal. Até hoje, não gosto de língua portuguesa, porque tive uma formação complicada. O professor jogava o apagador, colocava de castigo, podia puxar a orelha, os pais deixavam. Então tive muita dificuldade, não me sinto capaz de alfabetizar. Já alfabetizei, tanto adultos quanto crianças, mas acredito que é um momento muito delicado para a criança. Se você não souber lidar, pode criar um trauma para o resto da vida. A arte, gosto muito por conta da questão da cultura. Na minha juventude, trabalhei com teatro de rua. Não em minha formação acadêmica. Trabalhei com teatro de rua, com grupo de jovens. Tenho toda uma formação anterior muito ligada à questão do teatro. Artes visuais, por conta da licenciatura, eu me sinto muito mais à vontade. Mas vejo assim: se não tenho o aprofundamento que gostaria de ter, mesmo na pedagogia, sinto falta de algo. Se alguém perguntar alguma coisa, fico pensando: “será que sou capaz mesmo? Será que errei minha formação? Tudo isso é necessário?”. Já fui coordenadora de casas que trabalham com criança, venho da área administrativa. Mas penso assim: tudo que você vai fazer, tem que estar se formando sempre. Por isso, estou sempre estudando.	• Formação diversificada em diversas áreas, não somente em arte; • O ensino de artes é percebido como menos oneroso para o(a) professor(a) do que a alfabetização, por exemplo; • O ensino de arte está ligado à cultura; • Experiências prévias com teatro, especificamente, teatro de rua e teatro de grupo; • Necessidade de formação constante levou à busca por estudar outras linguagens da arte e outras áreas.
Nesse sentido, o curso de graduação que eu fiz era em teatro, mas tinha uma abertura grande para a	• Trabalho artístico fez parte da formação na licenciatura,

pesquisa e a performance, que foi uma das linguagens que trabalhei com intervenção urbana... O trabalho com o teatro por uma perspectiva do trabalho colaborativo... Até por um momento histórico, artístico, que a faculdade estava inserida em São Paulo, passando no período em que eu me formei, na década de dois mil e dez, dois mil e vinte, o movimento de teatro de grupo era muito forte, isso influenciava a estética dos grupos também. Os assuntos que eles escolhiam para tratar, a maneira como eles escolhiam trabalhar. Acabaram influenciando essa graduação, que se influencia pelo pela produção artística do seu tempo e do seu local. Eu penso que a minha formação foi por um viés de fazer teatral muito embasado nesse tipo de teatro que se fazia naquela época em São Paulo.	possibilitando o contato com gêneros como a performance e a intervenção urbana; • Produção artística local da cidade de São Paulo influenciou na formação inicial.
Eu penso que a minha formação é muito boa, apesar de que não tenho milhões de cursos. Mas o que fiz, eu acho que é muito bom, porque tem uma coisa que me contaram que me incomodou muito. Dessa coisa que você tem que fazer cursos, tem que procurar cursos, você tem que ter uma pontuação... Eu penso: “vou fazer uma coisa que eu acredito que vale a pena, que vai agregar alguma coisa, que eu tenha vontade”, sabe? Penso que desses que fiz, o bacharelado deu uma amplitude com relação à arte. Vários campos, vários tipos, não só de arte, mas sim de sociologia, de filosofia. Com relação à arte sim, deu um panorama, abriu bastante minha cabeça. A licenciatura, apesar de ter sido curtinha, também era muito boa, os temas que eles abordavam. A faculdade de licenciatura tem uma base católica, só que no curso eles não entravam nessas questões. A pós já uniu a arte e a educação. Foi muito bom também porque fui me abrindo cada vez mais. Penso que a questão é como trazer isso pra realidade da escola pública? Que tem questões muito difíceis, que são estruturais. Não é da escola em si, é uma questão estrutural da sociedade. Então penso assim que toda essa formação que tive foi muito boa. Penso que enquanto professora, essa formação que tive fez toda a diferença para entender a arte.	• Formação continuada é percebida como uma necessidade qualitativa e não quantitativa; • A licenciatura em arte veio como complemento do bacharelado na área; • A formação continuada é percebida como um aprofundamento da compreensão do(a) professor(a) em diversos aspectos; • Necessidade de relacionar a formação continuada com as práticas docentes na escola pública.
Eu penso que a descreveria como uma formação em cultura popular... É difícil, porque gostamos de tanta coisa. Mas assim, acredito que popular, arte urbana também, o que tem a ver com intervenções. Relacionado às mulheres na área, também é algo que eu me interesse, principalmente dentro da história, sabe assim, quantas foram esquecidas. Isso que eu queria acrescentar.	• Formação voltada à cultura popular e à arte urbana; • Interesse na produção artística de mulheres; • Necessidade de resgate histórico da produção artística de mulheres.

Além da docência, você tem outras experiências artísticas?

Relatos	Significados
Meu gosto pessoal é a fotografia, mas posso até dizer que a minha especialidade são as artes visuais mesmo. Há um tempo, eu fazia a pintura em tecido, mas parei. Gosto, mas também o tempo não dá. Na verdade, não tenho tempo para fazer muita coisa. O que eu não deixo, quando tenho a oportunidade, é tirar uma fotografia. Se, de repente, vejo um movimento, vejo alguma coisa que me chama atenção, faço uma fotografia. Tanto é que tenho colegas que falam: “por que você não posta no Instagram? Você tira umas fotos tão bonitas”, mas acabo não postando nada. Tirar um tempo para fazer, não.	• Gosto pessoal pela fotografia; • Experiência com trabalhos manuais; • Falta de tempo levou ao abandono de práticas artísticas; • As práticas artísticas são percebidas como atividade de lazer e/ou passatempo.
Olha, vou ser sincera, não tenho. Se for para fazer eu faço, adoro desenhar, mas como eu tenho filhos, assim, eu tiro um tempo para minha família, tiro tempo para trabalhar meus planejamentos em casa, mas de fazer algo artístico, vou ser sincera, não tenho... Eu adoro desenhar, adoro pintar... Já pinte, já fiz sim, imagens de rosto, mas de fazer no momento, não estou. Tenho alguns quadros aqui, mas não é algo que eu me dedique, porque como eu trabalho de manhã, então eu sou uma pessoa que foca no trabalho. Então eu sempre me preocupo com o que eu vou trabalhar, com as minhas turmas. Então eu sempre me dedico mesmo às atividades, às lições que eu vou trabalhar. Aí sim, dependendo do que eu vou trabalhar, eu sempre faço antes uma mostra do que eu vou trabalhar com artes visuais. Se eu vou trabalhar alguma pintura, alguma criação, eu sempre faço antes.	• As práticas artísticas não são percebidas como produção artística; • Falta de tempo leva a não dedicação em práticas artísticas; • Experiência com produções manuais; • As práticas artísticas são voltadas para o trabalho como professor(a).
No Vocacional, na verdade, fui fazendo vários cursos para ver. Nunca pensei em entrar na faculdade. Tanto que sempre comecei pelo lado contrário. Comecei na linha do entretenimento, fazendo eventos, já tive agência de eventos minha, inclusive, várias coisas, com “famosos”, onde realmente tinha um lucro financeiro, porque é artista para trabalhar. Assim, tudo parecia muito superficial. Falei: “vou fazer um curso teórico, prático”, sabe? Comecei a fazer uns cursos. Fiz os cursos técnicos de cinema, TV, teatro... Até que o diretor que lecionava falou: “eu pego, dou um jeito, você tira o seu DRT (Delegacia Regional do Trabalho)”. Todo artista vai atrás, mas no final não serve para nada. Daí fazendo o Vocacional, conversei com esses dois diretores, um deles com oficina de trabalho em vários grupos renomados. Trabalho, um pouco de experiência, isso o Vocacional me proporcionou. Sempre me chamou muita atenção todo ator só quer saber da prática. Não, eu queria saber muito da teoria, da história do teatro, então fui atrás para poder me capacitar. Daí fiz com improvisação uma peça didática em cena e a diretora adorou, disse: “nossa! Vocês deveriam pensar em levar isso para frente”. Então saindo da faculdade, formei um grupo de teatro com outro ator da	• Experiência prévia com artes cênicas; • Experiência com teatro de grupo e trabalhos coletivos; • Experiência artística começa a se diversificar pelas artes visuais; • O(A) professor(a) de artes é percebido como alguém que deixa as práticas artísticas de lado e se torna um “teórico”; • As práticas artísticas são colocadas dentro da sala de aula, de forma experimental; • A formação artística do(a) professor(a) influencia sua prática docente; • Necessidade de uma arte-educação “contemporânea”.

faculdade. Nós começamos a fazer experimentos com essa peça didática. Eu já era professor, enquanto estava fazendo a faculdade comecei a lecionar no Estado como professor de artes, trabalhar e fazer estágio em uma ONG com teatro do oprimido e trabalhar em uma Bienal de Artes, uma bienal comemorativa. Quatro funções ao mesmo tempo, um absurdo, mas conseguia fazer. Então começamos a fazer alguns experimentos, porque como falei: “pego o livro de história da arte e me ligava no visual”. Ter formações com essa galera da Bienal foi uma situação “absurda”, comecei a ingressar por essa área também. Comecei a trabalhar com um grupo de teatro, experimentar várias coisas, o audiovisual, a relação das artes visuais dentro da indumentária, da cenografia, da performance de corpo, fizemos experimentos com teatro botão, eu pesquisava muita coisa. Isso sempre aparecia, porque vejo que o professor de artes ainda fica um pouco melindrado com a prática. Ele faz alguma coisa teórica e faz uma prática que, a meu ver, quase sempre deve ser prejudicial. Parece que os jovens ou adultos, no caso da EJA, não se aprofundam dentro das práticas artísticas. Então, sempre produzo algo, um trabalho visceral, tanto como ator quanto professor de artes. Sendo bem concreto, direto, minhas práticas e pesquisas artísticas sempre se cruzavam com a prática docente. Então sempre que eu queria levar, colocava como um trabalho de verdade, não como um trabalho que é feito de mentira, mas sempre um experimento, que vejo que os professores fazem, não querendo se arriscarem muito. Por isso, sempre propus muita coisa que vai ao encontro da prática. A prática é assim: o que é utilizado na sala de aula é uma coisa, não ultrapassada, mas muito clássica. Se sou do Século XXI, quero ouvir artistas também desse Século. Parar de ficar com saudosismo: “vamos falar sobre a arte Clássica”, não, quero ver a Varejão, o bispo do Rosário, uma galera que está produzindo arte hoje.	
Só essa mesma, com design de interiores. Considero [o design de interiores como uma prática artística], porque fazemos e aprendemos desenho na mão mesmo e, depois, eu fazia maquete eletrônica, as ilustrações. Então tinha uma parte artística para poder apresentar o trabalho para o cliente. Sim, nas horas livres, gosto de fazer esses trabalhos em casa [pinturas]. Mas nada para, sei lá, vender, fazer em outros lugares. Eu amo, ainda não fiz. Gosto de fazer também bordado livre com vários desenhos, até para presentear. Faço trabalho com feltro também, com crochê e fio de malha, essas “coisinhas” assim. Mas, eu já fiz uma época para vender esses artesanatos. Tinha até uma página para divulgar. Só que agora, eu não sei, parei um pouco. Desenhar também. Tem uns desenhos que eu guardo na pastinha, mas já pensei em sair por aí desenhando nas paredes, essas coisas.	• O trabalho (design de interiores) é percebido como uma prática artística por meio do desenho, mas as atividades como a pintura, feita em casa, não; • A atividade artística é percebida como algo que deve estar vinculada a mercantilização das obras; • Experiência diversificada com trabalhos manuais que, aparentemente, não eram percebidos como atividades artísticas.
Na música não me atrevo. Não toco nenhum instrumento. Em oficinas de música, eu provei que	• As práticas artísticas necessitam de certa desenvoltura e tempo de

não tenho essa capacidade. Eu brinco muito de cantar, mas não canto de jeito nenhum e não toco nenhum instrumento. Não tenho coordenação motora para isso, porque gosto muito de um tambor, por exemplo. Na dança, fiz durante seis meses dança afro-brasileira. Em seguida, saí da dança e fui para o teatro, apenas um ano e meio junto de um grupo de jovens, era teatro de rua. Era um trabalho com oficinas, tinha várias coisas e entre elas o teatro. O teatro ajudou muito na minha formação, não acadêmica, mas eu era muito tímida. Na dança você não precisa falar, usa o seu corpo. Mas quando se tratava de falar, eu tinha uma dificuldade enorme. O teatro me ajudou muito a melhorar nessa questão, então eu gosto muito do teatro. Gostaria muito, talvez mais para frente, fazer uma pós ou uma licenciatura em teatro, porque eu gosto. É uma coisa que me sinto bem. Artes visuais, gosto de desenhar. Não sou desenhista, falo isso para as crianças: “dou aula de artes, sou formada em artes, mas não sou desenhista, não sou pintora, não sou cantora, não sou atriz”, mas entendo tudo isso e tenho algumas técnicas que trabalho com eles. De acordo com a necessidade, de acordo com o planejamento que tem no currículo, consigo trabalhar com todas as áreas: dança, teatro... Se tiver que apresentar os instrumentos, vou apresentá-los – não vou tocá-los, mas vou apresentar. Sei quais são e se não souber, vou atrás. É o que eu digo: “sou muito mais pedagoga do que envolvida com a arte”, no sentido de que todo professor deveria ser pedagogo, porque a pedagogia forma para dar aula, seja ela qual for. Só que pedagogia não te dá formação específica. Por exemplo, vou alfabetizar, mas não fiz “língua portuguesa” na faculdade, não tive “letras”. Vou dar aula de matemática, mas não fiz “matemática” na faculdade. Ou seja, a faculdade de pedagogia forma na metodologia e na didática. Você é muito mais didático, você sabe o que tem que fazer para atingir o seu objetivo. É para dar aula de música? Então, vou atrás do material e vou preparar a minha aula de música como ela deve ser. No início é isso. Tenho uma certa dificuldade, principalmente de memória, em relação a algumas coisas. Sei que estudei muito o aparelho auditivo. Você estuda no ensino médio, se não me engano, desde o primário você vai estudando a questão auditiva, em música, você estuda... Quando fiz artes visuais, tinha uma matéria só para falar sobre isso, com um professor que fala muito sobre essa questão. Hoje em dia me pergunto: “como funciona o aparelho auditivo mesmo?”. Se tiver que falar sobre isso, não vou lembrar. Eu me vejo assim: não tenho essa “boa memória”. Tem professor que consegue pegar determinadas matérias e fixá-las, não sei se porque trabalhou muitas vezes a mesma coisa e tem aquilo tudo certo... Sei que já vi tudo isso, mas toda vez que vou preparar uma aula para falar sobre o aparelho auditivo, tenho que recorrer de novo ao meu material. Tive essa aula em três faculdades, mas eu não decorei. Não sou uma

desenvolvimento;

- Experiência com dança, teatro e artes visuais;
- As práticas artísticas são percebidas como técnicas para serem ensinadas às crianças;
- A função do professor é percebida como a de um mestre que domina determinadas áreas e consegue ensiná-las;
- A função das aulas de artes não é formar “artistas”, isso dá liberdade para que o professor de artes possa ter uma noção não aprofundada das diversas linguagens e aplicá-la nas aulas;
- As aulas de artes são percebidas em sua relação estrutural com a escola: falta material, tempo, espaço.

pessoa que decora as coisas, eu aprendo algumas coisas, mas, profundamente, acredito que só aqueles que trabalham com isso fixamente. Por exemplo, se eu for trabalhar com desenho, se for uma desenhista, sei que vou me aprofundar nisso e vou conseguir ir longe. Mas enquanto professora de artes, tenho noção de desenho, de pintura, de música. Tenho várias “noções” de várias coisas que consigo aplicar com meus alunos. Eu procuro também valorizá-los, porque tem alguns alunos que estão fazendo desenho melhor que eu. Falo: “não desenho bem, porque não sou desenhista, não fiz curso de desenho”. É a realidade. Quanto ao teatro, fiz o curso, mas hoje vejo que esse curso não vale para a sala de aula, porque não estou formando artistas, entendeu? Não dentro de uma sala de aula. Muitos pensam: “a professora vai dar aula de artes, então vamos montar uma peça de teatro”. Onde montamos uma peça de teatro com duas aulas na semana, com falta de espaço, de tempo? Vejo professores que fazem um trabalho lindo, pedagogos, chegam na sala e dão uma aula de pintura, fazem quadros lindos com os alunos. Nós, enquanto professores de artes, conseguimos fazer isso? Tendo que dar conta do conteúdo, do espaço, do tempo que nós temos? Um professor em sala de aula, se pegar três dias da semana, três horas de aula, dá uma aula profunda. Dá tempo da criança desenhar, pintar, testar a tinta e fazer o trabalho. Nós, enquanto professores de artes visuais – de artes, em geral, seja teatro, música ou dança – nosso espaço físico e nosso tempo é curto com as crianças para trabalhar.	
As experiências com as outras linguagens eram muito a partir desse ponto que era de um trabalho de teatro colaborativo. Então, a partir do momento que eu não me preocupava só com a atuação ou com a direção, nos propusemos a pensar um pouco todos os aspectos da construção daquele espetáculo, acabava se relacionando com as outras linguagens. A questão visual para elaboração do espetáculo, como que a música também funcionava como uma narrativa sonora do espetáculo. Embora eu não fosse responsável por essas funções, eu também ajudava a colaborar pensando e criando esses outros aspectos da peça. Também música, dança, mas enquanto preparação corporal, uma relação do corpo com o espaço. As artes visuais também, muito voltadas para esses elementos visuais do teatro. Atualmente, não [mantenho nenhuma prática artística]. Eu tenho bastante vontade de pesquisar um pouco mais e fazer alguns experimentos com audiovisual. Uma das linguagens que eu tenho vontade de pesquisar é o audiovisual, pensando um pouco em como esse acúmulo da experiência com o teatro poderia se transpor para a linguagem do audiovisual. Ou mesmo pensando numa questão pedagógica. Quanto nós conseguiríamos fazer uma relação do acesso que às vezes os adolescentes ou as crianças têm com a mídia? É um mundo bastante midiático. O celular é um objeto extremamente midiático, mas como usar	• A partir da experiência com o teatro, o(a) professor(a) experienciou a relação com outras linguagens; • Experiência com música, dança, teatro e artes visuais; • Interesse pessoal por realizar atividades artísticas ou pedagógicas ligadas ao audiovisual; • Necessidade de uma arte-educação “contemporânea”; • Relação da arte-educação com mídias contemporâneas;

essa ferramenta que ele já tem muita proximidade para algumas concepções de processos criativos, de processos artísticos, porque normalmente é uma ferramenta muito imediatista, que serve muito para alguma rede social. Como já usamos uma ferramenta que tem no nosso dia a dia para, de repente, criar discursos, criar procedimentos poéticos, processos de criação...	
Bom, eu comecei adolescente. Na verdade, comecei com o teatro. Quando eu era adolescente, comecei a fazer teatro. Eu comecei a fazer porque era muito tímida e aí me recomendaram a fazer. Gostei, e isso me abriu a porta da arte. Fiz durante um tempinho... E a minha mãe é artesã. Ela sempre fazia alguma coisa, coisas diversas, trabalhos manuais, e eu também comecei a fazer. Então decidi fazer faculdade de Artes, e isso abriu a minha cabeça muito. Na época da faculdade, comecei a pintar. Pintava. Eu me dediquei mais à pintura e à escultura. Gostei bastante, foi uma coisa que, apesar de depois de ter terminado a faculdade não ter continuado, é uma coisa que quero retomar. A cerâmica por exemplo, é um tipo de coisa que você tem que ter uma estrutura. Não dá para fazer no cantinho aqui de casa, tem que ter uma estrutura. Hoje em dia, comecei a me aprofundar no bordado, que descobri um tempo atrás. Comecei a fazer e estou me aprofundando nisso. Tem uma discussão sobre a questão de trabalhos manuais, artesanato, não serem considerados como arte, uma visão elitista da arte. Um autor que fala sobre isso é o Octávio Paz, não sei se você conhece. Ele fala sobre arte, artesanato e design. Fala sobre essas três coisas, qual é a diferença entre elas e o que as ligam. Muito bom, depois eu posso até te passar. Então a arte que eu faço é assim. Já ilustrei livros, faço aquarela também, apesar de que faz um tempinho que eu não pego, mas eu já ilustrei livro infantil. Tem um livro em que escrevi o texto em poema e fiz a ilustração. Escrever também é uma coisa que gosto de fazer, mas, no momento, o que mais estou fazendo é bordado, eu sou assim, às vezes, eu me interesso por uma coisa, vou lá e faço, começo a fazer, eu procuro.	• Experiências com teatro, pintura, escultura, bordado, aquarela, ilustração e literatura; • Relação da família com trabalhos artísticos, no caso, artesanaria; • Muitas práticas artísticas não foram continuadas com o término da faculdade; • Desejo pessoal de retomar práticas artísticas; • As práticas artísticas necessitam de determinada estrutura que nem sempre estão acessíveis;
Bom, vou falar de antes e depois. Antes me interessava muito por alguma coisa mais focada no clássico, sabe? Seguir alguns padrões com técnica e tudo mais. Então eu pintava com diversos materiais. Sei lá, qualquer coisa, carvão, giz, pastel, qualquer coisa, porque eu não tinha dinheiro, então qualquer coisa que me dessem, que eu conseguisse em brechó, eu usava. Eu ia muito em um lugar ali onde eu morava. Tinha umas coisas assim à venda e eu comprava o que tinha. Então qualquer suporte ou qualquer tipo de material, técnica mista, eu acabava usando. Mas eu queria seguir alguns padrões e técnicas de pintura. Hoje em dia já não existe muito essa preocupação minha como artista, de produção e tal. Eu vim me interessando pela arteterapia, que tem a técnica, mas tem mais o vibracional, que são as pinturas de mandalas vibracionais, onde as pessoas	• A arte era percebida como a produção de obras “clássicas”, com “técnica”; • O uso de materiais diversificados se contrapunha a necessidade de “reproduzir” técnicas e temas clássicos nas artes visuais; • Houve uma mudança na percepção da arte “clássica” para a arte “terapêutica”; • A atividade artística é percebida como algo que deve estar vinculada a mercantilização das obras; • Experiência com pintura; • As práticas artísticas foram deixadas de lado devido à falta de

consigam olhar para essa mandala e realizar uma meditação ativa, sabe? Olhando para aquela mandala e vibrando conforme as cores dela. Inclusive eu faço para vender. Agora eu não tenho mais tempo, porque eu estou em Caieiras, mas antes de Caieiras era como se fosse uma profissão. Eu estava trabalhando na rede estadual e na outra parte do tempo eu fazia as mandalas em parede, em MDF, na barriga de grávidas, onde quisessem. Agora eu não faço mais, mas é uma arte mais voltada à misticidade, eu faço algumas placas como bruxas, gnomos, tudo voltado à misticidade e ao esotérico. Para quem as cores vibram alguma coisa. Para artes visuais e para pintura especificamente, com qualquer tipo de material, qualquer suporte. Música, dança e teatro, não tenho muita proximidade.	tempo.
Bom, primeiro que eu não me considero artista, com relação a definição do que é ser artista, uma coisa muito ampla. Então, em nível de resultado, eu não me considero artista porque tive só experiências dentro do Centro Cultural, trabalhava com todas as áreas, porque nós trabalhávamos com eventos, na parte de montagem, por exemplo. Então, o grau que você tem, tanto de processos criativos interligados com as outras áreas, por exemplo, falando com o pessoal do <i>Hip Hop</i>, criamos um evento que era referência na América Latina. Isso incluindo a parte visual toda com materiais recicláveis, com o grupo que fazia o <i>Hip Hop</i>, que são várias idades e a maior parte eram adolescentes. Essa experiência com outras áreas completa minha trajetória, porque a minha formação é literatura, filosofia, música, artes. Essa área de humanas, história... Isso me interessou durante a minha vida toda. Então, essa formação vem sendo construída durante anos. A parte da experiência no Centro Cultural é nesse sentido. Eu trabalhei junto do pessoal da orquestra, trabalhei com o pessoal que tinha aulas de violão, aulas de balé, aulas de pintura. Eu trabalhava com todos os grupos, porque nós formávamos equipes que davam suporte aos eventos que eram realizados no cotidiano. Minha experiência com outras áreas é no sentido de ter vivenciado, dentro de um ambiente cultural. Não que eu traga a bagagem de conhecimento em teatro. Não posso aplicar uma aula de teatro, uma aula de música, nesse sentido, embora, eu tenha conseguido experienciar, mas para mim. Não é uma coisa que eu posso ensinar. Eu trabalho [com mandalas]. Eu trabalho com tudo. Por isso que falei que a minha faculdade foi muito rica, porque nós tivemos matérias específicas. Você tem a parte de história da arte, você tem a parte de pintura com óleo, pintura com tinta acrílica, a parte de desenho. Então envolve muito a questão da percepção visual e do fazer artístico. O que eu levo para as crianças lá é tudo isso. Por exemplo, começamos com desenho, depois exploramos a forma, a tridimensionalidade da escultura. Então essa escultura é feita com material reciclado, com isopor. Eu saí da minha casa, outro dia, para dar aulas e tinha um pedaço de isopor de	• O(A) professor(a) não se considera artista, apenas de ter relação e experiência com diversas linguagens artísticas; • As práticas artísticas necessitam de certa desenvoltura e tempo de desenvolvimento; • Experiência com pintura, desenho, escultura; • As práticas artísticas são colocadas dentro da sala de aula, de forma experimental.

geladeira. Levei para a escola e virou um barco. Três crianças quiseram assumir e trocamos ideias. Estamos construindo um barco gigantesco de um metro e pouco. O universo de pesquisa é muito amplo, essa experiência com o <i>status</i>, abstrato, figurativo, a colagem... Então eu vou enriquecer o universo deles com tudo isso. Eu levo muita coisa que produzimos na sala. A ambientação dela estava com vários painéis coletivos, de quatro metros de comprimento. Mas fiz faculdade durante três anos, quase tudo que fiz, levo para lá para enriquecer o universo deles e falar sobre o processo criativo, como é que foi feita tal coisa. Por exemplo, eu tenho esculturas lá com concreto. O que é a escultura com concreto? Eu levei um exemplo, expliquei como é que se faz, como é isso, o que dá para fazermos? Hoje estamos trabalhando com arame e papel machê. Um dos meninos queria que eu fizesse um tubarão e nós já estamos trabalhando, por exemplo, com alguns elementos e algumas pessoas. Começamos no quinto ano. Depois, nos terceiros e quartos, foi se espalhando por vários anos essa ideia. Então é isso que estão pedindo, eu vou inserir essa coisa no universo de artes para eles com muita riqueza, no sentido de trazer não só a minha experiência. Como eu tinha alguns arquivos também, mas nada é objetivo, ficam lá para compor no cenário. Na conversa individual com eles, levo livros, tem a coleção, Van Gogh, está tudo no espaço. Empresto alguns, passo no mercadinho e deixo com a mãe. Bem, ficam três ou quatro dias com o livro e depois lembro de devolverem.	
Eu tinha antes, no teatro. Todo ano eu apresentava. Já fiz escola de circo e dança. Fazia bastante na minha adolescência. Hoje não... Não tenho nenhuma prática mais, nesse sentido. Fiz antes da minha formação. Não [mantenho nenhuma prática artística], nem nas artes visuais. Na época do início da minha formação, tinha. Eu pintava algumas coisas. Mas hoje nada, hoje não faço mais nada. O teatro, posso colocar, durante uns quatro anos. Apresentamos algumas peças. Era muito interessante. Nós estávamos em cartaz no bairro, éramos como as celebridades do bairro. Foi bem legal. Nós apresentamos algumas peças. A mais interessante foi <i>Morte e Vida Severina</i>. Fazia vários personagens, até meu pai participava. Era bem legal. O circo foi menos, se não me engano, uns dois anos. Tudo na Casa de Cultura. Também fiz apresentações. Quando encerramos algumas aulas, tinha apresentações e foi bem interessante mesmo.	• Experiência com teatro, circo e dança, pintura; • As práticas artísticas foram deixadas de lado; • Aparelhos culturais públicos tiveram influência na possibilidade de experimentar práticas artísticas.
Só um adendo, eu fiz também um curso técnico, durante o ensino médio, em comunicação visual. O nome antigo era design gráfico. Tenho uma experiência com desenho por causa desse curso. Eu era bem ruim, ia muito mal. A galera que estava no curso já trabalhava com design, já conhecia a impressão. Meus desenhos são muito ruins, mas é isso. Acredito que isso conta para a afinidade com as artes visuais. Outras práticas que tive, pude participar	• Experiência com design, desenho, teatro, performance, dança; • Experiência com trabalho artístico colaborativo e coletivo; • O trabalho como professor(a) dificultou a continuidade de trabalhos artísticos; • Desejo pessoal de retomar atividades artísticas;

de um grupo de teatro por um tempo, se não me engano do final de dois mil e quinze até dois mil e dezoito. Fizemos algumas peças e tínhamos essa questão da performatividade em cena, nós trabalhávamos com Teatro Imagem, quase nunca tinha falas. As primeiras que fizemos eram cenas mais curtas, era uma coisa mais de estudo da personagem, mas depois foi para um lugar mais voltado ao Teatro Imagem e performatividade. Por exemplo, se tínhamos que trabalhar com um elemento, nós colocávamos esse elemento em cena. Se fosse para usar terra, teria terra. Se fosse pedra, tinha pedras. Se fosse para usar alguma coisa, usávamos de verdade, não seria algo teatralizado e sim performativo. Se fosse para comer terra, era para comer terra. Se fosse para jogar pedra, era para jogar pedra. Esse lugar visceral. Nisso eu pude estudar iluminação, porque nas aulas de dança tem outro grupo de estudo sobre transteatralidade, com um estudo muito formal sobre dança moderna. Mas eu como estudante muito ruim de corpo, fui me aventurar nessa área. Pela afinidade com as aulas e com a professora, pedi para me aprofundar e observar mais, nesse meio tempo pude fazer a iluminação de algumas peças do grupo. Fui sonoplasta em outro grupo de teatro. Eles trabalham com um teatro brechtiano, mas muito brasileiro, então tem muito samba. Tinha muito essa questão do cantar e do falar, que é esse lugar do Brecht, cantar e falar da moralidade. Temos a plateia muito junto e eu pude trabalhar com sonoridades, fazer sonoplastia. Foram as áreas técnicas que gostei muito de participar e ter essa dimensão de como o teatro é tudo, não apenas uma parte. Ele precisa de um todo, muitos mecanismos, para acontecer e me encantava ter essa experiência com a “cabine”. No caso do grupo de dança, nós desenvolvemos uma peça, mas veio a pandemia e nós voltamos aos estudos virtualmente. No fim da pandemia alguns grupos, a maioria dos grupos se desfizeram. Foi cada um para um lado, exceto os que tinham vínculo com aulas, como o grupo de dança. Ele tem ainda a sua regularidade, não estão em processo criativo, mas têm as aulas. Tive que sair, porém penso em voltar, mais como um espectador privilegiado que poderia ver as aulas, por conta do horário. Meu trabalho final na graduação, foi sobre não querer escolher entre um caminho ou outro, artista ou professor, o foco era quebrar, embarçar as fronteiras. Minha orientadora tinha um termo muito bom: demolir. Demolindo as fronteiras entre o professor e o artista. Mas isso não existe. Foi muito boa e muito interessante a experiência do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), mas são dois caminhos a seguir mesmo, por enquanto, nesse sistema que vivemos. Porque os objetivos na sala de aula são uns, mesmo que tenhamos a questão da arte e do artista, os objetivos têm a ver com a educação e com a formação. Criar um experimento, algo assim, uma peça que seja, são outras finalidades. Então, por mais que elas se

- As aulas de artes não são para formar artistas;
- As práticas artísticas são percebidas como algo apartado das aulas de artes.

entrelaçam, são coisas diferentes. O horário é uma coisa que muda. Trabalhar com arte, você faz o seu tempo, não é um tempo capital. O trabalho na sala de aula compete ao tempo que é dentro do sistema capitalista. Você tem hora para entrar e para sair. Estou dobrando dando aulas no Estado e na prefeitura, trabalho dezoito horas por dia, então está muito difícil agora. Como eu fui chamado agora na prefeitura, não quis sair do Estado, mas talvez seja algo que a médio prazo eu fique em um emprego e possa voltar a desenvolver as habilidades artísticas.

Como você descreve um espaço adequado para as aulas de arte dentro da escola?

Relatos
Um espaço adequado para as aulas de arte de dentro da escola? Eu posso “viajar na batatinha” mesmo? Eu acho que é pensando no que é arte. As aulas de artes elas deveriam abranger certo número de linguagens visuais, dança, música e eu penso que isso seria muito adequado inclusive, não só porque é uma determinação da legislação, mas que eu acho que a classe trabalhadora deveria ter acesso à produção de todo conteúdo artístico da humanidade. Então, penso que precisaria ter, pelo menos, um “laboratório” para cada arte. Um espaço livre de cadeiras, bem amplo, com chão de madeira, um chão adequado para o trabalho que as crianças, os professores, pudessem deitar, que fosse adequado para poder usar o corpo, com possibilidade de um espelho se fosse o caso de vermos o movimento, mas também com uma cortina que desse para escolher usar o espelho ou não. Com equipamento de som, com projetor para poder mostrar referências audiovisuais e que estivesse nesse espaço, que desse para movimentar o corpo livremente. De repente, até um armário com alguns objetos que pudessem ser utilizados nessa aula, que fossem aqueles elásticos, alguns macacões, bolinhas de tênis, enfim, objetos que pudessem auxiliar nessa exploração, nessa experimentação, com investigação do corpo e que não fosse delimitado por carteiras, enfim, não tivesse. Que o espaço pudesse ser moldado de acordo com a sua necessidade. Inclusive se adaptar aos experimentos com música, no sentido de poder levar instrumentos para as crianças poderem se organizar de várias formas nesse espaço, mas um espaço livre e arejado, bem iluminado, que tivesse proposições também para o ambiente externo: com janelas amplas, penso que isso também acaba sendo mais um estímulo. Também um outro espaço que pudesse ser um laboratório mais voltado às questões manuais, pelo menos esses dois tipos de espaço. Então, esse outro espaço voltado para as práticas manuais, que ele tivesse uma pia ou várias pias, lavar os materiais, revisar os materiais, que tivessem mesas amplas onde pudessem trabalhar em grupo, porque eu trabalho em grupo. Nessa idade, dependendo do tipo de proposta, facilita conversar, dialogar, construir juntos, ser estimulado a construir projetos juntos, porque nesse processo elas também acabam estimulando outras habilidades, que é você fazer acordos, fazer concessões ou defender uma ideia. Fazer um projeto coletivo, dá um outro ganho de qualidade, projetos em três dimensões, trabalho com escultura, coisas assim que não ficasse ali só na mesa, na carteira. Mas que esse espaço também fosse ventilado, tivesse um ambiente de higienização. As mesas e armários ou prateleiras com várias gavetas ou aquelas caixas para organizar esse material, então que tivesse um material que fosse disponível, que as próprias crianças conseguissem ver e ajudar a organizar e que desse pra organizar bem. Por exemplo, tintas, argilas, papéis, que desse para organizarmos o nosso material de trabalho de uma maneira acessível e pedagógica, talvez até nas paredes compartilhar as produções no próprio ambiente da sala de aula. A gente consegue ver, o que a gente produz, produzir, dialogar. Acredito que seria uma sala ampla, que tivesse um espaço, mesas, que tivesse pia. Para, Por exemplo, fazer uma pintura, limpar as coisas. Teria um espaço maior para que, se a criança não quisesse ficar na mesa, ela vai para o chão, sabe? Pintura, desenho, escultura, alguma coisa assim. Ter um espaço que fosse mais aberto, que não tivesse coisas para atrapalhar, mas que também tivesse uma acústica boa e não tivesse interferência de outras coisas, para você fazer os jogos teatrais, fazer brincadeiras, fazer outras coisas que envolve o corpo, fazer dança. Então acredito que o ideal seria que tivesse esses dois espaços. Um espaço para fazer as coisas mais “concretas”, as coisas que mexessem com os objetos, e o espaço para trabalhar com o corpo. Para mim seria o ideal. A oportunidade de ter uma área verde também, penso que isso é importante na arte. Ter uma área verde para poder trabalhar com coisas da natureza e em outros momentos trabalhar com o corpo, e outros espaços, mas que não tenha todos esses problemas e preocupações de achar “bichos”. Ela poderia ser uma sala onde tivesse janelas, muitas janelas. Janelas de fora a fora. Pelo menos duas paredes de janelas. Gostaria de um balcão com várias pias. Pelo menos três pias brancas, com a “torneirinha”. Eu gostaria de cavaletes para todos os alunos. Eu gostaria de um espaço que tivesse um tatame também, para tentarmos fazer umas atividades corporais ou jogos teatrais, tentar relaxar ali, naquela parte de tatame. Uma “mesona” gigante, bem de ateliê de arte. De madeira, gigante, com bancos legais. Gostaria que tivesse também um <i>data show</i>, uma parte para multimídia, aquelas caixinhas de som como se fosse <i>home theater</i>, toda equipada. Fora os outros lugares. Que a escola tivesse um jardim, que fosse grande. Se eu quisesse afastar as coisas ali

para ensaiar uma coreografia, trabalhar ritmos... É isso.

Um ateliê, com água, com estrutura, com som, com vídeo. Eu passo um vídeo de dois, três minutos, que é o que chamamos de “gatilho disparador”. Por exemplo, eu levei para o pessoal do quinto ano um vídeo para discutir a arte como conceito, para eu apresentar o que tem de arte na contemporaneidade hoje, estabelecer um link com o que aconteceu com o Paul Klee, com arte abstrata, com os caras da vanguarda de mil e novecentos. Então, vídeos curtos ajudam a incrementar a aula. Você tem que ter alguma sala de aula equipada, que para mim é um ateliê, que possa colocar as experiências das crianças na parede, que possa trabalhar com tinta, com água, que você tenha ferramentas de construção de elementos materiais para você recriar e construir coisas. Isso é fundamental. Na outra escola, que é a escola que eu visito, não tenho uma base lá, então tudo que eu carrego está dentro da minha mochila. Não tem armário para você ter uma noção em relação a isso. Na minha escola sede é diferente. Eu tenho um armário, tenho as coisas, tenho a minha identidade artística. Está lá no outro espaço. Então você ter um ateliê é fundamental para o processo de construção. As crianças têm autonomia na sala, elas se sentem donas da sala. Eu não carrego as crianças em fila, elas vão que nem passarinho voando para a minha sala. Quando eu chego na sala, elas já estão lá, com tinta na mão, já abriram o armário, mexeram na minha bolsa, pegaram meu celular, pegaram as coisas todas, já sentaram na mesa do professor. Alguns são professores lá. Já pegam os materiais e vão distribuindo e cada um vai fazendo aquilo que quer. Eu vou orientando dentro desse contexto. Como eu te falei, é um processo de construção. O ateliê, eu penso que é fundamental para você ter essa identidade, o local. E não é só o meu, mas das crianças. Isso facilita bastante para você sair da sala de aula, ideal para você pesquisar o entorno, você saber o que tem na vizinhança.

O espaço dos meus sonhos era uma sala maior, com aquelas mesas comunitárias, onde as crianças pudessem sentar juntas. Pequenas mesas comunitárias que pudessem formar grupos, que tivesse pias, onde eu pudesse lavar os pincéis, onde tivéssemos um espaço para fazer todo tipo de arte, que não ficássemos num espaço que é adequado para você copiar da lousa. Porque hoje o espaço é para isso, ele é feito para isso, para criança sentar de frente para a lousa e copiar. Queria um espaço onde pudéssemos transitar, onde tivesse espelho para fazermos atividades corporais, onde tivesse mais recursos como caixa de som. Por mais que tenha uma lousa digital, não tenho o recurso do som na minha sala. Levo uma caixa de som quando preciso. Penso em uma sala dessa forma, mas ela teria que ser bem maior. Na escola, eu tentei pegar a biblioteca para mim, porque ela é maravilhosa, enorme, tem aquelas mesinhas redondas coloridas que eu adoro. Mas a biblioteca é a biblioteca, não posso tirá-la da escola, mas eu tentei. [Nesse espaço adequado, você acredita que deveria ter atividades de corpo e movimento?] Sim, precisa ter esse espaço também, assim como um espaço adequado para pintura, para utilização de tintas, tem um espaço para atividades corporais, como o teatro e a dança.

No mundo ideal seria algo como um ateliê, mas com uma abertura para um espaço externo, ao mesmo tempo, para ter um lugar dentro e fora da sala. Voltando à escola, acredito que só o ateliê já seria muito bom. Um tatame, que pudesse ser montado e desmontado para ter um espaço no chão ou ter chão de tacos de madeira, para podermos fazer coisas com o corpo, mas com uma mesa ou algo para fazer um registro. Um lugar para colocar as coisas, uns armários para elas terem acesso a algum material. Elas podem ter essa mobilidade de pegar e depois guardar. Carteiras e cadeiras móveis, que possam ser retiradas para termos um espaço vazio.

O que eu vejo que falta, não só no meu, mas acredito que em vários outros lugares, seria um espaço no formato de laboratório. Por exemplo, se eu quisesse mexer com tinta as crianças precisam sair da sala para lavar as mãos no pátio, onde ficam as torneiras. É um exemplo. No meu ponto de vista, na sala de artes falta uma torneira com pia ou um tanque para elas poderem lavar o pincel, as mãos. O que falta é um espaço, não sei te dizer exatamente... Por exemplo, prateleiras, vamos supor que eu queira fazer alguma atividade com argila, não tem onde colocar para secar. Como são dois períodos que utilizam a mesma sala, não tem prateleiras onde possamos colocar as atividades feitas, algum tipo de escultura, e a outra turma quando entrasse na sala não mexesse. Nesse espaço não tem. Tem duas “colmeias”, se não me engano, dois nichos grandes. Mas isso não impede as crianças de mexer nas coisas. [Para atividades, por exemplo, de movimento, de corpo, você continuaria usando esse espaço externo que é aberto?] Tanto o externo quanto o interno, porque a sala é grande, dá para fazer bastante movimento.

Eu acho que todo mundo já imagina, aquela sala ampla, com todos os materiais que a gente utiliza, a tinta, os pincéis, que tenha as pias para lavarem as mãos e o material, que cada espaço tenha as suas coisas tudo “bonitinho”, um espaço de materiais. Acho que é aquela sala dos sonhos que todo professor de artes quer ter, que eu não sei se aqui em Caieiras tem alguma escola que tenha, mas um espaço assim, legal para trabalhar com a arte mesmo, para a gente se

dedicar à arte, porque tem coisas que a gente não pode passar em uma sala normal. Trabalhar uma hora em cada sala, mas até se deslocar de uma sala para outra já perdemos cinco, talvez até dez minutos. Até preparar tudo, não dá. Agora, se temos uma sala só nossa, como tudo “bonitinho”, seria legal, porque não precisaria ficar limpando toda hora a sala, para não deixar suja para o outro professor de sala normal. Então, acho que um espaço para o professor de artes é muito importante. Espaço com vários papéis, das tintas, lápis de cor, giz, tudo que a gente pode trazer a mais para os alunos. Um espacinho para lavar as mãos, uma mesa bem ampla.

Tive a oportunidade de trabalhar no terceiro setor e de ter um espaço adequado. Seria assim: para você trabalhar com artes visuais, tem que ter bancadas, seria o ideal. Porque a materialidade você consegue improvisar. Não tenho tinta a óleo, mas com guache já improvisa. Não tenho tela, costura um pano e vamos lá. É possível, tudo é possível. Só que a questão espacial é uma coisa que pega muito. Você fala que sala de artes são carteiras? Isso não é sala de artes. Acredito que seriam adequadas mesmo as bancadas, daí você consegue afastar para trabalhar com o corpo, ou seja, um espaço multiúso. Onde eu estava, especificamente, não era uma ONG que tinha muito dinheiro, mas tinha alguns materiais que eram bastante interessantes para mim. Foi um primeiro impacto legal, porque, em geral, eu já tinha contato também com ensino formal. No ensino formal a única perspectiva era a sala com carteiras enfileiradas. Quando cheguei no terceiro setor, consegui lidar com esses outros tipos de espaço, para mim também foi importante. Já tive boas experiências. Na rede cultural que atuei, tinha um espaço onde aconteciam aulas de capoeira e aulas de teatro, que é um grande galpão, gigantesco, com plateia, camarim, mais adereços. Tinha um espaço que hoje, conseguiria produzir, experimentar e fazer muita coisa.

Para mim, seria – pensando nas artes visuais, não excluindo um espaço também para teatro, dança, essas coisas, mas numa sala de aula para artes visuais – aquela sala com uma bancada, sabe? Com pia, com papel para limpar as mãos quando mexemos com tinta, para lavar os pincéis, com aqueles armários coloridinhos para dividir o material todo. Isso seria a sala dos meus sonhos, no meu mundo ideal. Com as carteiras também, mas aqueles mesões, diferente do que é hoje. Seria assim. [Se você tivesse que pensar também em um espaço conjunto para atividades de movimento, como pensaria nessa ligação com as artes visuais?] Nessa sala, poderia ser também dupla, de uma forma que, por exemplo, no fundo da sala pudesse ter um espelho grandão e as mesas afastadas para usarmos aquele espaço no meio de uma outra forma, achar um espaço só para todas as linguagens. Penso que seria legal assim.

Acredito que seria como em uma das escolas que trabalhei na rede. Muita gente não gosta de lá por causa da distância ou, às vezes, porque tem algum problema com a gestão. Eu não tive problema nenhum com a gestão. Penso que é um espaço que seria interessante, você tem duas ou três salas, que você não precisa estar usando sempre. Você pode dividir com outros professores, como educação física ou o próprio professor de sala. Por exemplo, tem uma sala com espelhos. Essa sala, que te falei, na verdade é a sala de matemática, se eu não me engano. Tem uma pia aqui para poder trabalhar com tinta. Porque assim, é triste, você ir para a sala de aula com um “baldinho” que você tem que lavar os pincéis. Daqui a pouco alguma criança suja a mão, quer lavar a mão. Não pode lavar o pano... Você tem que ficar o tempo todo se policiando para não derrubar nada, é muito complicado. Você ter uma pia com torneira na sala, seria uma maravilha para as aulas de artes. Precisa de um espaço onde você possa fazer várias dinâmicas. Eu gosto, por exemplo, da sala que deixaram para eu dar aula esse ano na escola que estou. No início, não tinha sala. Então, ficava nas salas dos professores. A sala que deixaram para mim, a professora que usa à tarde, não deixa de maneira convencional, com as carteiras uma atrás da outra, que me deixa profundamente irritada, não gosto. Eu gosto de trabalhar em forma de “U” ou em círculo com as crianças. Tanto para poder andar pela sala, como para eles poderem conversar, trocar um diálogo entre eles. Ou você pode fazer um círculo na sala para fazer uma dinâmica de dança ou qualquer tipo de trabalho que envolva o corpo, para que a criança possa se mover sem bater nas carteiras, sem bater um no outro. Acredito que o espaço teria que ser assim. Podemos usar a quadra. Acredito que não precisa ter toda a estrutura, mas tem que se pensar assim: em determinados momentos, outros professores podem usar. Seria maravilhoso. Tal dia, preciso usar metade da quadra. Tal dia, a sala multimídia. Assim nunca falta espaço, não é só para artes, mas para todos os professores. Você pode entrar em uma sala, passar um vídeo para as crianças ou pegar os computadores e fazer uma atividade em que eles possam, por exemplo, fazer uma visita virtual ao museu. Eu não posso sair da escola para levar a criança... Quando você falou em espaço, fiquei pensando muito nessa questão. A criança não pode ir ao museu. Para sairmos com a criança e irmos ao parque já é difícil. Acredito que por conta da pandemia, isso ficou muito mais evidente agora. Mas ano passado, levamos as crianças ao teatro para assistir à orquestra. Elas amaram. Penso que isso sim traz a cultura mais próxima da criança.

Como você se relaciona afetivamente com os espaços da escola?

Relatos	Significados
Não sei responder a você. Minha sala, gosto muito, chegamos a ficar com um pouco de ciúmes da nossa sala, quando a gente tem o nosso espaço, gosto bastante, tento deixar minha cara, uma cara legal, diferente, com as crianças, e eu gosto muito. Um espaço só para artes lá na escola, e eu sei que em outros lugares não têm. Já trabalhei em escolas que não têm. Temos que ficar andando, carregando um monte de coisas para lá e para cá. Às vezes vamos na sala do outro professor e ele não sai da sala, fica lá junto. Quando temos um espaço nosso, não sei, nos sentimos mais pertencentes ao lugar, perto do espaço onde estamos, porque quando não temos, parece que ficamos jogados para lá e para cá em um canto. Quando temos espaço, nos sentimos mais acolhidos, digamos assim, mais pertencentes. [Sua relação com os espaços externos da escola é] Tranquila! Vamos para lá, sentamos no chão, deitamos no chão. Você vai deitar não atrapalha na passagem, porque esses lugares têm um cantinho que podemos ficar e não atrapalhar ninguém. Para mim é gostoso, é um ar diferente que estamos. Sai um pouco daquela coisa de sala de aula, tudo fechado. Ainda conseguimos observar a paisagem. Sai um pouco daquele ambiente que eles ficam todos os dias trancados, fechados. Eu gosto. Na parte em que descemos, tem o gramado, o jardinzinho, também é gostoso, dá um outro ar para a aula. Do anfiteatro está saindo o cheiro de mofo, porque eles começaram a deixar tudo aberto por causa das formações. Agora está menor o cheiro. Acredito que você não percebeu, mas antes era insuportável chegar até lá, o cheiro era horrível. Agora está melhorando, quem sabe dá para usar também. [Sente-se mais acolhido(a) na Sala de Artes] Isso, mas na minha escola não é totalmente excelente. Percebo que tudo o quê precisa ter na escola, nossa sala é tirada de nós. Por exemplo, quando tem formação, o “camarim” é a nossa sala. Temos que sair da nossa sala e deixar o espaço para eles tomarem um “cafezinho” lá. Então, quando tem Conselho de Escola também, temos que sair da nossa sala, porque lá acontece o Conselho, entendeu? A sala é nossa, mas também não é... Penso que não só eu sinto isso, mas já percebi que muitos professores de artes sentiram que somos os professores de HTPI (Horário de Trabalho de Planejamento Individual), que as meninas falam. Foi difícil conquistar um “espacinho”, porque antes a fala era: “não tem espaço”. Só que nós insistimos e conseguimos um espaço. Lá é grande, é enorme. Foi mais por termos insistido que queríamos um lugar, que conseguimos esse lugar. Na outra escola não tem sala de artes. Nossa, como esqueci? Temos que entrar nas salas dos professores. Estou tranquila, porque uma das aulas é na sala de uma professora	• Ter uma “sala de arte” ajuda no pertencimento à escola; • O uso de espaços fora da sala de aula é agradável; • O espaço para as aulas de arte (“sala de arte”) não é prioridade na escola; • A existência de uma “sala de arte” foi um processo de insistência do(a) professor(a); • A falta de uma “sala de arte” é sentida pelo(a) professor(a); • A falta de uma “sala de arte” leva à utilização de espaços fora da sala, em alguns casos.

que já foi minha amiga de infância, então me sinto super à vontade na sala dela. Ela sai e me deixa à vontade também com os alunos. Outra aula, o professor também é bem tranquilo, porque tem professor que é muito resistente, não sai da sala, parece que não deixa nenhum “espacinho” na mesa para você colocar suas coisas. Mas lá não, é tranquilo... Mas também faz falta um “espacinho”. Usei um “jardinzinho” do lado e, às vezes, saio com as crianças para fazer algumas atividades lá. Uso esse espaço fora também.	
Estou sempre às segundas-feiras em uma escola que não tem sala de artes. Preciso ocupar o espaço da sala de aula normal, pensar na questão de tempo, na questão da materialidade, na questão de entregar o espaço do jeito que recebi. Não gosto de trabalhar muito com papel, mas com materialidades não convencionais. Lá não tem sala de artes, então sempre utilizo o espaço da própria professora. O que atrapalha mais são os horários de alimentação, por exemplo, porque você tem aulas que não acontecem, porque tem a questão da entrega das crianças que você perde meia hora para poder ajudar, o horário da alimentação que você se perde mais meia hora... Isso atrapalha muito, porque são planejamentos. Você sempre vai deixar uma turma prejudicada comparando com outra, ainda mais pelo fato de não ter uma sala de artes. Como não tenho a sala de aula, improviso do jeito que dá. Em outra escola que estou, descobri recentemente que tem uma sala de artes, mas tem uma certa relutância para que eu possa utilizá-la, porque lá são três escolas, três gestões ocupando o mesmo espaço. Depois de muita conversa, hoje eu consigo utilizar o espaço. Se falar em “sala de artes” ali, na verdade, não é. Porque é uma sala com mesa grande com várias carteiras e alguns materiais, pensando que também a entrego do mesmo jeito que a recebo, na questão da arrumação, mas tenho maior liberdade para trabalhar. Pensando nisso, também o “teatro”, na verdade, um auditório. Pensado para palestras e formações. Usamos o teatro porque é um espaço reservado e tem plateia. No teatro é importante se ver de fora. Eles conseguiram fazer vários experimentos. Para conseguir trabalhar com a questão do audiovisual, tem um espaço legal para podermos fazer nossos trabalhos. Na outra escola também não tem sala de artes e por isso vou improvisando. Lá tem grandes espaços, vários corredores. Já trabalhei uma vivência com projeção de imagem ou a distorção das imagens. Tem ausência de luz natural, então consegui trabalhar com os corredores, improvisando para mudar. Se você se acomodar no lugar de conforto e reclamar que não tem estrutura, vai fazer mais do mesmo. Vou fazendo e o público lá, os educandos, são bem receptivos, falam: “já teve um professor aqui que também gostava de experimentar coisas diferentes”. Foi uma grande continuidade, entendeu? Pensando propriamente nos espaços é isso: coloca a palavra “improvisado”, isso porque não	• A falta de “sala de arte” leva à utilização da sala de aula “convencional” ou à “improvisação”; • As aulas de arte são curtas e interrompidas por horários de intervalo e alimentação dos estudantes; • Mesmo com a existência de uma “sala de arte”, houve resistência para que o(a) professor(a) pudesse utilizá-la; • A falta de uma “sala de arte” limite o trabalho do(a) professor(a) e restringe à liberdade.

tem nada especificamente “adequado” à prática artística.	
No espaço que estou, estou feliz porque é uma sala minha, por enquanto. Então ali tenho minha liberdade de trabalhar o que eu quero, se eu sujar, posso limpar no final da minha aula. Como eu disse, o espaço é muito importante para o professor de artes, por isso. Tem coisas que eu não trabalho, por não ter ali mesmo. Por mais que seja um espaço meu, mas eu tenho uma hora com cada turma. Então eu pego uma turma, depois de uma hora, pego mais uma turma. Então como eu mudo de uma turma para outra, tenho que mudar a atividade também. Mas só de ser um espaço meu, que eu posso deixar tudo jogado no canto e na hora de ir embora eu consigo organizar, já fico feliz. Não é o espaço que eu queria, mas fico feliz de ter porque é meu espaço, meu canto. Ali eu posso trabalhar com o que eu quero. No espaço externo eu gosto quando trabalho dança, observação de paisagem. É para tirar eles um pouco das salas, para não ter que ficar mexendo nas mesas também. Isso atrapalha no tempo, é pouco. Então, em vez de mexer nas carteiras, eu prefiro levá-los ao pátio ou para outro canto que tem perto do verde, para trabalhar uma dança, uma brincadeira, então eu prefiro tirá-los da sala. [Você tem uma relação afetiva mais positiva com sua Sala de Artes?] Sim, tenho fé que ela vire minha no ano que vem. É o sonho de todos os professores de artes, ter seu canto próprio, por mais que seja para dividir com outro professor de artes em outro período, mas é artes, está dentro, então seria ideal ter uma sala de artes sim para os professores, que você chega, faz sua bagunça e depois está tudo arrumadinho no seu canto. Eu não, tenho que pegar material em outro armário, aí tenho que buscar coisas em outro lugar lá embaixo, daí troco de turma, sabe, assim a gente fica um pouco meio perdida ainda, sem ter a nossa sala de aula, mas a gente faz como dá.	• A “sala de arte” permite maior liberdade no planejamento e execução das aulas; • A “sala de arte” não é totalmente adequada; • O uso de espaços fora da sala de aula é voltado às atividades de corpo e movimento.
Olha, lá tem uma sala grande. Tem três mesas grandes, aquelas de refeitório, tem dois armários para cada professora, tem um espelho grande, que na verdade é quase o tamanho de uma parede, tem ar-condicionado... É um espaço bem claro, uma sala boa mesmo, um espaço muito bom para trabalhar. [Como são os espaços externos?] É uma área verde. Na verdade, a escola fica no meio do terreno. De um lado tem um campinho de futebol, de outro, um espaço que seria o tanque de areia, mas só existe o espaço, ainda não tem areia, porque esse tanque foi feito antes da pandemia, mas não foi utilizado. Do outro lado tem um espaço bem maior que é onde fica o parquinho. Tem um barranco, que todo mundo adora, a molecada adora, dá para fazer várias atividades.	• A “sala de arte” é bastante adequada ao desenvolvimento das aulas; • A escola dispõe de muitas áreas externas que podem ser utilizadas para as aulas de artes.
Vou começar pela escola menor, porque é uma escola muito bonita, as coisas funcionam. Tem uma tem uma certa rigidez, nesse sentido, que é um pouco ruim, mas as coisas funcionam. Eles pegam muito no pé com a questão do celular, mas você não	• A disposição arquitetônica da escola ajuda nas aulas de artes, gerando conforto e acolhimento, além disso, traz ideias sobre a utilização de espaços não-

vê ninguém com o celular. Você tem um contato com a criança e com o lado externo maior, porque se tem uma amplitude do todo. As salas de aula são bem iluminadas, bate um sol muito bonito. Quando a aula funciona e você vê todo mundo empenhado em fazer a mesma coisa e vem aquela luz, você fica: “nossa, eu estou aqui sendo professor, nessa sala”. Então, tem um conforto. Acredito que é uma escola que traz conforto, você se acomoda bem, e tem uma visão para fora também, que dá para ver o campo. Tem alguns lugares de respiro que são interessantes, não é tão maçante, então tem esse conforto que a escola proporciona. As rampas também, isso é muito legal. As crianças adoram as rampas, ficam: “professor, posso burlar a escada para ir para o pátio?”. Ali seria um lugar interessante para fazer uma intervenção ou algo assim, ressignificar esse lugar de entradas e saídas da sala de aula. Mas com a reforma fica um pouco mais complicado. Eu me sinto acolhido, apesar disso. É a escola que eu mais tenho dificuldade com os alunos. Então, nessas questões é bem difícil. Na outra, é uma escola bem maior, tem mais salas e sempre tem intervalo. É muito difícil sair para o pátio, porque ir para o pátio vai pegar o café de alguém, o almoço de alguma sala, enfim. Mas tem esse lugar da quadra, que é bem grande, e os espaços de fora: o parquinho e um gramado, que parece ser muito bom, mas ainda não usei, não completamente. Estou abrindo o mapa da escola. Sabe quando você não sabe onde vai, daí você dá uma olhada em volta? Então, estou nesse lugar. Mas com as crianças, minha relação é bem melhor, porém elas são menores também. Primeiro e segundo anos, eles gostam que se sente junto da mesa, nós almoçamos juntos. Elas levam cartas, então sempre vamos tentar deixar um momento no intervalo para eles. Então as aulas passam um pouco do limite da sala de aula, quando vamos para o café e para o almoço. Mas me sinto bem nas duas escolas. A escola maior é um lugar que entro em contato com muita gente, mas é mais reservado. Na menor, pessoas já interferiram na minha aula por conta das crianças estarem “fora de controle”. Vem alguém e entra, na outra isso nunca aconteceu. Isso não acontece. Tem mais gente, mas você tem o seu espaço de aula preservado. Uma coisa interessante da escola maior é que antes de ser essa escola, era uma área. Estudei lá, mas era outra escola, ficava em outro lugar. Mudou para esse prédio que é hoje e depois municipalizou, antes era do estado. Acredito que tenho uma questão afetiva sem saber, sinto que sou meio folgado, já chego dando “salve, posso tomar um café?”, bem “mala”. Acredito que por conta dessa descoberta.	convencionais para as aulas de arte; • A escola maior possibilita a utilização de mais espaços fora da sala de aula, embora ainda não tenham sido utilizados devido à rotina escola (intervalos, alimentação, deslocamento etc.); • Existe uma preocupação da gestão, na escola menor, com o barulho e a agitação dos estudantes durante as aulas de arte; • O(A) professor tem uma história pessoal com uma das escolas em que leciona.
A sala de arte penso que é muito importante, termos um espaço nosso, nos apropriamos, deixamos como queremos, enfeitamos. Queremos deixar a cara dos alunos, mas a cara do professor também. Queremos demonstrar, de alguma maneira, a importância da disciplina, a importância da arte, e gosto muito da sala. Como eu disse, dos espaços ali, é uma escola	• A “sala de arte” é importante porque gera sentimentos de apropriação pelo(a) professor(a) e pelos estudantes; • A estrutura arquitetônica da escola ajuda na boa relação ela; • Apesar de possuir muitos espaços

que tem estrutura. Talvez seja a escola mais bem estruturada que temos na rede, das que conheci. É tudo bonito, novo. Estão reformando agora, mas é tudo novo, tudo no lugar. Porém, não me sinto assim à vontade para usar os espaços externos. Tenho uma boa relação com a minha sala, mas nos espaços externos não tenho essa liberdade, essa vontade de usar, porque cada vez que usamos se cria um problema. No caso, é uma dificuldade que a gestão coloca [a utilização de espaços fora da sala de aula]. A gestão fala para todas as pessoas, em todos os lugares, que os professores de artes deveriam explorar os espaços da escola, que é uma escola com tantos espaços: “como fica vazio?”. Mas quando você fala que gostaria de usar: “olha, mas hoje não dá... Hoje vai acontecer não sei o quê. Então vou amanhã. Não, mas amanhã não sei o quê vai acontecer. Por que você não usa na sexta? Mas sexta eu não dou aulas aqui. Ah! Então na outra semana... Na outra semana eu já tenho outro conteúdo programado”. É uma dificuldade que a escola coloca, daí você acaba ficando cansada. É cansativo você ficar pedindo, você acaba pensando: “ah! Vou tentar fazer aqui na minha sala mesmo”. Acabamos deixando essa parte externa de lado. [Na outra escola] Não tem muita coisa, mas antes de estar em reforma – como eu dei aulas lá no ano passado – é muito tranquilo. É uma escola pequena, então precisa ser informado para a gestão, porque como é muito pequena, dependendo do que você vai fazer, todo mundo resolve sair na mesma hora e não tem como. Mas é bem tranquila essa questão. Se avisar no dia, falar: “hoje vou ficar aqui fora, usando o jardim”. O pessoal responde: “sem problemas, fica à vontade, precisa de alguma coisa?”. Tenho sim, uma relação afetiva muito boa com ela. É muito fácil realizar qualquer tipo de atividade. Tenho apoio, tenho tudo que preciso.

É isso, mas bem pouco. Não entra nesse conteúdo de música e de teatro. É mais artes visuais. Mas tudo está interligado. Você acaba colocando essas outras linguagens também no contexto. Por exemplo, dentro das brincadeiras de uma das crianças do primeiro ano. Elas faziam uma brincadeira com o espelho, tipo a “dona do espelho”. Tem uma das meninas que era a dona do espelho. Eles criaram toda uma narrativa de construção, que era uma menina má, então foi um menino e colocou uma almofada na imagem do espelho. Essa menina chorava, chorava muito: “o que aconteceu?” e ela: “eles mataram a dona do espelho”. Ela se identificava tanto com a imagem do espelho... Estou vendo isso acontecer dentro da aula de pintura. Elas brincam muito tempo assim, às vezes, elas fazem “cabaninhas” com os tatames e colocam uns tripés de colocar telas. Eles adaptam isso dentro das “cabaninhas”. É muito interessante esse processo de toda essa escola. É meio fora do padrão normal, porque é uma bagunça. É um caos a minha sala de aula. São várias crianças fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Então é por isso que

externos, o(a) professor(a) não se sente à vontade em utilizá-los porque isso leva a problemas com a gestão;

- A “sala de arte” permite maior liberdade no planejamento e execução das aulas;
- A dificuldade em utilizar espaços fora da sala de aula leva à restrição das aulas na “sala de arte”;
- A gestão da escola menor é mais receptiva sobre a utilização de espaços externos.

- A “sala de arte” possibilita a inventividade e criatividade dos estudantes;
- A possibilidade de explorar materiais diversos e outros tipos de relação com a sala de aula faz com que as aulas sejam mais receptivas e interessantes pelos estudantes;
- A escola sem “sala de arte” não possibilita a mesma receptividade do(a) professor(a) e das crianças;
- O vínculo é importante no planejamento e execução das aulas de arte;
- A falta de uma “sala de arte” leva ao “improviso” e a utilização de espaços externos;
- A falta de um espaço adequado para as aulas de artes e o vínculo menor com a escola e os estudantes diminui a qualidade das aulas, na avaliação do(a)

está sendo muito interessante e fora do padrão normal. A escola está aceitando isso por causa da receptividade das crianças. Elas estão muito interessadas em tudo que está acontecendo em artes. [Na outra escola] Não. Não dá para ser a mesma abordagem. A outra escola é o oposto daquilo que eu experiencio como atividade prazerosa. O que eu encontro lá é fora do meu contexto. Primeiro, porque eu já tenho um vínculo com a escola em que dou mais aulas. Para eu ir na outra escola durante um dia na semana dar aulas para as crianças que vieram da pandemia, formatadas dentro dessa “caixinha” de você ter que indicar o que ela tem que fazer ou não... Para mim é muito difícil trabalhar na outra escola. Estou em contato com a Secretaria de Educação do município para eles me liberarem dessa escola porque eu não consigo integrar isso. O que eu tenho feito nela são alternativas de experiências fora de sala de aula. É a única coisa que eu tenho feito lá, no sentido de tentar dar uma ligada assim nessas crianças. Então a qualidade das minhas aulas nela é muito baixa, segundo a minha própria avaliação, porque eu não me sinto bem lá com a escola. É isso. Tudo isso está relacionado: são públicos diferentes, escolas diferentes. Por exemplo, quando eu dou aula para os alunos da escola que tenho mais aulas, essas crianças ficam comigo durante a semana toda na minha mente. Eu tenho contato com isso, estou o tempo todo pensando nessas crianças, como atingir determinada coisa ou construir determinada coisa junto das crianças. Na outra escola não tem esse vínculo. Eu não consigo, são públicos diferentes, são formas diferentes, pais e mães, de tudo. Lá não consigo desenvolver. Passa por uma dificuldade pessoal minha, de não conseguir tratar com esse sistema formatado e lá tem que se romper com isso para poder dar uma adequada em artes. Tem outra professora efetiva que trabalha lá. Ela consegue trabalhar com pintura dentro da sala. Mas ela tem que ir lá no banheiro, pegar potinhos de água, levar para a sala de aula e conseguir desenvolver alguma coisa. Ela parece que aplica coisas mais comuns que vemos em artes. Meu trabalho na escola que tenho mais aulas é fora do comum porque estou construindo junto das crianças isso. Estou tendo o aval da direção, no sentido das crianças darem esse retorno positivo.	professor(a); • A participação dos estudantes é um caminho para o planejamento e execução das aulas de arte.
Eu me sinto muito feliz trabalhando lá, com alunos lá ou não, no sentido de ir para essa escola nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), esse tipo de coisa. Ali no jardim, tem uma parte lá que tem umas três mesas redondas. O dia que faltam alunos na sala, um dia que está muito frio ou dá uma crise de “não sei o quê”, de febre, alguma coisa assim, eu consigo ir para lá. São três mesas redondas cercadas de cadeirinhas, aquelas pequenininhas. Aqui, uma porta. Lá é uma salinha bem antiga, cheia de poeira, e tem muitos jogos. Tem tangram, tem vários jogos interessantes para eles explorarem, brincar e tudo. E o jardim. É lá onde eu falei para você que tem a sala	• Relação afetiva positiva com a escola; • O(A) professor(a) “improvisou” um espaço para as aulas de arte sem contar com o apoio da gestão escolar; • A utilização de espaços fora da sala de aula sem o apoio da gestão escolar leva à insegurança; • A sala “improvisada” para as aulas de arte não é adequada; • A falta de uma “sala de arte” leva a utilização de espaços externos,

de informática, que de vez em quando eu transformo em sala de vídeo. Eu não sei porque me sinto à vontade ali, porque tem aqueles computadores. Eu tenho medo das crianças quebrarem, mexerem, tirar a pecinha do teclado, alguma coisa assim. E também, eu não tenho muita autorização, sabe? Eu também poderia ter uma comunicação melhor e falar assim: “olha, eu estou usando”. Pelo menos umas duas ou três vezes por semana eu estou ali, mas antes eu tinha medo de alguém falar assim: “você não pode usar”, mesmo com os outros sabendo que eu estou ali sempre. “A salinha é de informática”, mas aí eu vou falar: “informática? Um espaço perdido”. Então eu acabo não falando, eu estou ali, mas eu tenho sempre medo de alguém bater e falar: “o que você está fazendo aqui?”. Então eu levo o <i>datashow</i> com meus equipamentos. Então, eu não tenho “essa coisa”, assim, de estar ali. A sala é afetividade zero, não pode. Não só pelo fato de estar em outra sala, porque se eu tivesse uma sala de artes, tudo bem. Porque eu poderia colocar as mesas e as cadeiras do meu jeito, conforme as salas que vão entrar. Tudo certo, mas ali não tem jeito. Tem só à tarde para a outra professora, porque tem uma turma a menos à tarde. A outra professora de artes à tarde usa essa sala. Ela começou a usar essa sala tem um mês mais ou menos. Eu não sei porque ela não usava. Eu gostaria muito de ter uma sala de aula vazia e que eu pudesse ficar ali. Também seria uma opção, além do jardim, além da sala de informática, que eu transformei em sala de vídeo. Porque tem os equipamentos e ela é meio escurinha, então não daria para eu fazer uma aula de pintura ali, sabe? Não daria porque ela é pouco escura. Enfim, ela começou a usar a sala que sobra este mês. Eu falei: “por que você não usa?”. Eu penso que é mais fácil ir para outro lugar da escola, que eu não sei... Eu e a outra professora não temos um diálogo legal. Eu também não sei se gostaria de ter um diálogo maior com ela, referente ao trabalho mesmo: “o que você está fazendo? Vou pegar esse material, tá?”. Ou: “pega aqui do meu”. Não temos essa relação. Ela é um pouquinho fechada e está tudo certo. Está tudo bem. Ela não gosta muito de compartilhar as coisas do trabalho.	quando necessário.
A sala, eu gosto dela. Ela não é perfeita, mas perto de todas as escolas que passei... De todas as formas, penso que esse, até agora, é o melhor espaço. Porque ela tem essas mesas amplas, as crianças podem ficar em uma outra disposição, que não é uma atrás da outra nas carteiras. Ela tem umas janelas altas, compridas, só que meio altas. De qualquer forma, entra uma iluminação boa, mas tem que deixar a luz acesa. São quatro mesas. Duas são ovais, bem grandes e são meio pesadas. Isso é um pouco ruim, porque às vezes não dá pra você mudar a disposição, fazer outra coisa. Não dá muito porque não tem muito para onde ir e também são muito pesadas. Apesar de ser uma sala de informática, já tiraram todos os computadores porque levaram para	• A “sala de arte” não é adequada para as aulas; • A “sala de arte” propicia um espaço mais acolhedor para o(a) professor(a); • O espaço para as aulas de artes (“sala de arte”) não é prioridade na escola; • A disposição arquitetônica da escola é agradável.

as salas de aula. Só que nas laterais e nas paredes ainda tem umas mesinhas que estão encostadas. Tem um nicho, que é onde coloco os cadernos de desenho, para conseguir deixar os de cada turma arrumados. Eu gosto, só que quando a turma está muito cheia, por exemplo, os terceiros anos, que são turmas cheias e que falam muito e ainda estavam juntas na sala as crianças do reforço, que dividiram a sala comigo, então, eram quase quarenta crianças naquela sala, fica ruim, porque é muito barulho, porque o espaço é fechado. Mas quando tenho uma turma menos cheia, mais tranquila, é até gostoso dar aulas lá, então eu gosto. A parte externa é um lugar agradável. Não é uma escola feia, é uma escola agradável sim, para você trabalhar visualmente, esteticamente, os ambientes. Não tem nenhum lugar que você fala: “que desagradável”. Só penso que são mais esses problemas de estrutura, do que com relação ao espaço em si.	
O ódio e a frustração também são afetos, certo? Desafetos. Afetos e muitos desafetos, muitas vezes. Uma questão é o diálogo com a gestão, que é muito importante. Em uma das escolas, eu tenho mais, que é a escola que vou mais dias da semana. Acabo tendo um convívio maior com o ambiente. Minha escola sede. Tenho uma relação um pouco mais próxima. Em uma das reuniões que eu fiz com ela, recentemente, foi nesse sentido de quanto a gestão pode também fazer alguma ação de apoio às aulas de artes. Porque a gestão fez um movimento de propor, bem entre aspas, na verdade de cobrar algum resultado das aulas de arte, que tivesse um painel para mostrar às famílias. Porque a aula de artes ainda é um pouco o lugar de propaganda na escola, de ser alguma ação “bonitinha” que a gente olha e fala: “que legal isso aqui que estão fazendo!”. Não necessariamente tem um fundo pedagógico, mas isso, algo “ilustrado”. Então veio essa cobrança e em resposta eu também fiz uma reunião: gostaria também de fazer propostas mais interessantes, mas que apoio eu tenho? Porque se a gestão está muito “preocupada” só com a organização do espaço, mas também não oferece material... Foi assim, vocês estão me cobrando uma coisa, mas o que vocês podem me dar pra que eu execute isso? Então tenho aberto esse lugar para tentar fazer uma negociação. É um lugar de negociação constante, porque “a escola precisa estar organizada”, porque “se a sala não está muito limpa”, porque “onde é que estava tal material?”. É superburocrático ter acesso ao depósito e depois que você usa esses materiais do depósito, você precisa dar uma devolutiva. O nosso tempo não é muito grande para planejamento na escola, também para dar conta de várias funções: desde de relatórios ao planejamento de algo, mesmo da organização desses materiais... Então tentei fazer uma certa negociação entre uma expectativa da gestão e o que era possível e como ela poderia ajudar a tornar isso possível. Tem a necessidade desse lugar da negociação e o que eu tenho que fazer no dia a dia é	• O vínculo com a escola é importante para o planejamento e execução das aulas, no que se refere à utilização dos espaços; • As aulas de arte são percebidas na escola como “decorativas”; • O(A) professor(a) está em negociação com a gestão para melhorar as aulas de arte; • O(A) professor(a) necessita reorganizar o espaço interno da sala de aula para que possa atender às demandas da aula de arte; • A falta de um espaço adequado leva à utilização de áreas externas nas aulas de arte; • A utilização de espaços fora da sala de aula não é legitimado para as aulas de arte; • A utilização de espaços fora da sala de aula transforma a escola em um território de disputas.

improvisar muito. Tem uma hora da aula, tentar modificar esse espaço da sala de aula, às vezes, arrastando as carteiras, fazendo mesas coletivas improvisadas ou colocando as carteiras para o lado e abrindo espaço no meio. Mesmo que seja só uma roda de cadeiras para conversarmos melhor. Mas mesmo isso, às vezes, não dá pra fazer com qualquer turma, dependendo do estado de ânimo que você encontra a turma quando você chega, ainda não é muito construtivo para a aula propor toda uma modificação na sala pra começar a aula. Então é quase uma guerrilha ali no espaço da escola. Usar o espaço externo para coisas do “corpo”, às vezes, dá um pouco mais certo, mas é isso aí. Agora, você tem um em primeiro embate que é uma obra acontecendo. Segundo, o embate, às vezes parece que é com a aula de educação física, porque a aula de educação física já tem esse território externo, pelo menos mais legitimado, que as aulas de artes ainda não têm. Então, parece que você está disputando a quadra com o professor de educação física, que você está em um território que não é seu. Eu me sinto, às vezes, uma intrusa e não pelas professoras e pelos professores, porque normalmente esse diálogo de dividir a quadra vamos resolver, é sempre muito tranquilo. Normalmente, esse incômodo vem mais da gestão que quer organizar o ambiente escolar, ou seja, olhar de fora do que um problema que eu tive com algum outro colega de trabalho. Essa negociação de corredor funciona, normalmente, muito bem. Os colegas professores de educação física, que eu observo que tem bastante empatia, uma consciência também um pouco mais avançada sobre esse espaço pela própria situação de trabalho deles, que de alguma maneira é um pouco semelhante a nós... Aí é isso, é a disputa com o barulho, é a disputa com o que se passa no refeitório, com a outra turma que está passando, às vezes com um inspetor que não conhece muito bem o seu trabalho, com a própria gestão, que tem uma visão de fora e, às vezes, ainda muito distante do que é uma aula de artes. Então, um ambiente externo é interessante, algumas vezes, mas ele também é um ambiente de muita interferência na aula e que nem sempre funciona. Também, nesses espaços externos, às vezes não tem uma cobertura, não tem um “chão” adequado, não tem isolamento acústico, então são outros problemas, o deslocamento das crianças até esse espaço, enfim... [É um desafio] Sim, porque acaba criando mais desafetos do que afetos positivos, nesse sentido. A vigilância constante, a burocracia para resolver coisas que, às vezes, você consegue resolver com os colegas de trabalho, as outras professoras e os outros professores tranquilamente. É uma cobrança, fazer atividades que possam ser mostradas para os pais, mostradas para a comunidade, mas, ao mesmo tempo, você não tem o menor auxílio, o menor suporte, para você conseguir, de fato, fazer isso.

Eu gosto, gosto bastante. Tanto da sala de artes

- A “sala de arte”, na escola,

quanto fora dela. Tirando essa parte com relação a falta de prateleiras para deixar outros tipos de atividades, a sala é grande, tem um espaço bom. Por exemplo, se eu precisar de um pouco mais de espaço, eu posso colocar uma mesa em cima da outra. Tem o espelho também, que ajuda bastante. Eu não tenho falta de espaço, por exemplo, se eu fosse fazer uma aula de expressão corporal ou algum jogo teatral. Não falta esse tipo de espaço. A parte externa é melhor ainda, justamente porque tem dois lados. Então se tem professor usando o parque, dá para usar o outro lado e vice-versa. As salas não entram em conflito, as minhas aulas não atrapalham outros professores e os outros professores não atrapalham as minhas aulas, porque tem muito espaço, além do pátio interno que não utilizo dentro da escola. A parte externa sim. Tem o professor de educação física e tem a quadra, que eu acredito que já pode usar, mas normalmente ele usa o pátio interno. Então não existe conflito de não poder usar um lugar porque outro professor está lá. Eu gosto muito do espaço em si. Este ano passamos a ter uma sala de artes, até o ano passado não tinha e as atividades eram feitas dentro da sala de aula do professor de classe. Esse ano não, temos uma sala própria. Eu estou lá faz três anos. Em dois mil e vinte usamos pouco por conta da pandemia. Dois mil e vinte e um, foi só a metade, no segundo semestre. Também não pude usar essa sala porque estava cheia de material. Eu acabei usando as salas próprias dos professores polivalentes. Agora sim, posso dizer que tenho uma sala só para artes e está sendo muito bom.

proporciona um espaço adequado para as aulas na prática de diferentes linguagens artísticas;

- Um espaço para as aulas de arte reduz o conflito e a disputa por espaços entre os professores;
- Além da "sala de arte", na escola, é possível utilizar diversos espaços externos.

Você utiliza espaços não-formais em sua prática de ensino da arte?

Relatos	Significados
Tenho o desejo sim. Na minha prática, não tive muitas opções. No estado é um pouco mais complicado a questão da locação de ônibus. Não que não seja possível. É possível, mas depende muito mais da vontade do professor. No município, não. No município parece mais viável. No estado, eu não consegui sair com eles para visitar um museu ou algo assim, porque a escola que trabalho fica em Franco da Rocha. Ela é bem mais afastada. Não tem nenhum lugar que possamos ir perto. No município, não fiz nada, não propus nada, mas fomos no campo. Do lado da escola, tem um campo de futebol. Fomos lá na Semana do Brincar e foi ótimo, foi maravilhoso. Parece ser supertranquilo sair com as crianças e ir até lá. Essa é uma vontade que tenho: dentro do próprio bairro, fazer passeios. Acredito que museu, principalmente, porque penso que o museu tem muitas experiências que você pode ter, tanto de olhar quanto de fazer parte mesmo. Por exemplo, fui na exposição do Leonardo da Vinci nesse período. É legal você ter acesso à tecnologia, poder mexer nas coisas que aparecem e somem junto da história. Não é o que gosto ao ver museus, mas pensei que seria uma coisa legal, esse recorte na área, por mais que seja parecido. Seria legal levar as crianças para uma imersão. Peça de teatro, que é algo da minha área, tenho que ver a peça antes, porque está muito difícil, é muito complicado falar de teatro, ainda mais para crianças, porque tem esse lugar de deixar “infantilizado”. É capaz de afastar as crianças. Todas as vezes que pergunto se já foram ao teatro, poucas pessoas levantam a mão, e quem levanta a mão fala que odiou. É uma questão bastante importante, porque falamos muito da experiência estética na arte, mas não pensamos que a experiência também pode ser ruim. Trabalhar com mediação acredito que ajuda, mas não sou mediador. Embora eu tenha feito a mediação de uma peça de teatro que as crianças assistiram. Não fui, não vi a peça, fiquei com suspeita de Covid no dia. Mas, depois, quando elas voltaram, fiz uma espécie de mediação: “vamos desenhar as personagens que vocês lembram e vamos pensar no local”. Mas depois soube que pegaram uma galera que não trabalha com teatro e jogaram dentro nessa peça, ou seja, não era um teatro feito por amadores, nada disso, parecia algo para conseguir dinheiro mesmo, porque a escola tinha que pagar, cada criança pagava. Não era um grupo profissional, nem amador. Então foi muita má fé, sabe? Fazer exatamente o nós odiamos que se faça com o teatro, que é criar uma máquina para conseguir dinheiro fácil. Porque mesmo se eles quiserem se diferenciar, então faça um negócio aberto, leva as crianças para ver o trabalho que vocês criaram, se acreditam que é interessante contar essa história sem ser profissionais de teatro, mas não, vou cobrar por	• O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • A utilização de espaços não-formais pode ser realizada em estruturas diversas (praças, ruas, campos etc.); • As experiências com fruição e estesia podem ser negativas; • Falta de incentivo e fomentos para a produção artística profissional local; • A vida cultura e a atividade artística da cidade não é muito movimentada.

criança e elas moram dentro da periferia, estão indo lá no Centro para ver uma peça de teatro dessa forma. Eu penso que isso é muito cruel com as crianças, porque elas foram superanimadas para o teatro e não viram uma peça de teatro. Não sei, eu não vi a peça, mas fiquei muito com a sensação de ser enganado. Nesse sentido [fomentos e incentivo à produção artística], Caieiras melhorou um pouco. Vi que abriu um fomento que vai ser utilizado pela Associação de Artesãos de Caieiras. O teatro é regido pela Paixão de Cristo. Então é um professor, que dá aulas de teatro, que vai montar uma peça da Paixão de Cristo e será essa a experiência cultural com o teatro que você terá, nada mais que isso. Tem algumas coisas que aconteciam, por exemplo, um festival “não sei o quê”, mas eram alguns músicos contratados, não era edital, as pessoas iam fruir e acabava. A Concha Acústica, onde fica o Centro dos Artesãos, quem quiser comprar alguma coisa vai lá. Nos bairros, as pessoas que querem se movimentar fazem alguma coisa. Elas vão para o grafite. O grafite é muito forte. Uma pessoa que começou a grafitar na escola e vai para a rua e tal, nos chama para grafitar com ela, mas é movimento social. Agora, nessa nova gestão, parece que está tendo uma abertura maior para a cultura, um reinvestimento em editais. Por exemplo, com algumas pessoas que moram em Caieiras e Franco da Rocha, que já fizeram alguns trabalhos e levam para a cidade ou se espalham. Pegam as pessoas de Caieiras e vão levar as peças, pensando na própria comunidade, mas Caieiras é muito reservada nesse sentido, principalmente o teatro.	
Fora da escola só usamos a praça na Semana do Brincar. Mas não foi para fazer uma aula específica de artes, porque foi uma semana diferenciada. Agora, por exemplo, tenho no meu planejamento do terceiro bimestre voltado para a parte cultural de Caieiras, a Concha Acústica, o Cristo, os fornos de cal. Estamos vendo uma excursão, digamos assim, um passeio para esses locais.	• Existem atividades diferenciadas no calendário letivo que podem colaborar com a utilização de espaços não-convencionais; • É possível realizar passeios por pontos culturais importantes no município; • O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais.
É uma coisa que estou pretendendo levá-los para conhecer o museu de Franco da Rocha, mas até o momento não fiz isso por causa da pandemia. Eu evito sair com eles, mas é algo que quero trabalhar a partir do ano que vem. Mas é algo que quero colocar no currículo, porque eu acho interessante eles poderem conhecer. Eles mesmos falam para mim que a escola falou, se precisar, eles arrumam ônibus. Mas pelo motivo da pandemia, nas escolas onde estou tem casos, então prefiro evitar sair. É, eles querem muito conhecer o museu. Então preciso pensar neles, conhecer o museu, como é. Tem um aqui na cidade ao lado, então pretendo muito, mas pelo motivo da pandemia, quis evitar, mas é muito importante para eles não só o museu, mas conhecer outros espaços, o teatro, é muito importante.	• A pandemia limitou a utilização de espaços não-formais de ensino; • A rede oferece determinada estrutura para a realização de passeios e visitas; • É possível existir uma relação entre a utilização de espaços não-formais e o currículo; • Os(As) estudantes veem a necessidade de conhecer e visitar museus e teatros; • O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais.

Como a minha inserção em Caieiras é bem recente, vai fazer agora uns quatro meses, estou tentando entender qual é a dinâmica. Porque cada município tem a sua dinâmica. Da mesma forma que eu chego em uma escola e tenho que entender qual é a dinâmica da gestão, preciso entender como funciona no município. Dentro dessa perspectiva, tive uma experiência com a EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), por conta dos horários, com as Quintas Culturais. Foi maravilhoso, um show de samba mais tradicional, uma coisa mais formal, artistas renomados. Você vê que são estudantes de música que já têm essa experiência artística em processo. Daí fiz um paralelo com essas discussões com os alunos: “como o artista se coloca, o que ele pesquisa, qual é a forma de apresentação”, eles contextualizaram a vida do Adoniran Barbosa com as músicas. Foi a única experiência desse tipo que tive em Caieiras, fora da escola. Sejam bem sinceros, a questão da prática artística está direcionada e focada em São Paulo. Lógico, você tem muita coisa boa. Dei uma pesquisada na história cultural de Caieiras e já teve momentos com muita efervescência cultural. Mas quando se fala de ícones artísticos e culturais, não tem como tirar São Paulo. Nas minhas experiências no terceiro setor fui fazer isso. Visitei a Pinacoteca, íamos para festivais de teatro, a mostra internacional de teatro, enfim. Isso quando chegava na sala de aula fazia total diferença. Agora, em Caieiras, estou tentando entender como funciona a questão do que é mostrado no Teatro Municipal, que é um ótimo equipamento. O espaço cultural, que é a Casa de Cultura, ainda não tem, não sei se você conhece. Mas penso que é importantíssimo isso, porque é como se fosse o complemento do trabalho do professor, porque não adianta ficar na sala de aula só colocando vídeo se posso colocar a vivência. Chegar e falar: “esse é o artista, esse assunto aqui, isso é o teatro, isso aqui é o que eu falo para vocês”. Uma coisa é subir no palco, ver. Acredito que é uma coisa tão legal, pensar em parcerias, uma visita técnica ao teatro, pensar em vivências com espaços culturais, porque isso é determinante, penso futuramente em ter essas vivências.	• O(A) professor teve a oportunidade de participar de atividades culturais do município, que foram vinculadas às aulas de arte; • O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • É possível utilizar espaços não-formais como instrumentos de mediação cultural e aprofundamento do repertório artístico; • A utilização de espaços não-formais pode necessitar de parcerias.
Ainda não usei, não fui com as crianças em nenhum lugar fora da escola. Mas o que me incomoda é um pouco a segurança. Se tivesse mais gente para ir, penso que tudo é conversado também. Gostaria de fazer um passeio com eles, sair com as crianças, seria legal, mas ainda não fiz isso. Eu tinha planejado uma aula, se não me engano, no Eco Parque, fiz um projeto de circo. Tinham brincadeiras circenses, planejei tudo, mas acabei não indo, fiz tudo no pátio mesmo. Eu não lembro o que aconteceu, foi o ano passado, no final do ano passado. Não sei, não lembro porque eu acabei ficando lá na escola mesmo. Se não me engano foi porque eu não agendei com antecedência. Na correria, acabou passando a questão de ir atrás de transporte, de	• Há inseguranças ao transitar com os(as) estudantes fora da escola; • O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • Existem muitas necessidades a serem resolvidas para possibilitar a utilização de espaços não-formais; • A burocracia escolar podem limitar as experiências com espaços não-formais.

autorização, um monte de coisas. Ficou em cima da hora e acabei fazendo na escola mesmo.	
Sim, tenho esse desejo. O que eu vejo de complicado: quando se trata de artes, você não trabalha com uma sala só. Por exemplo, eu trabalho com dois ciclos. Do primeiro ao quinto ano. Daí você fala assim: “vou levar meus alunos ao museu. Você vai levar a escola inteira?”, não é uma sala, entendeu? Isso deveria entrar no currículo, dentro do planejamento da escola. Muitas vezes, quando discutimos nas nossas formações com a orientadora de artes, ela responde que podemos marcar. Mas a questão é ter um planejamento dentro da escola para isso, no início do ano. Sua orientadora diz para você: “olha, pode marcar um passeio com seus alunos”. Mas a sua escola não tem isso marcado. Você tem que marcar e levar todos os alunos. Sozinha, enquanto professora, você não consegue fazer isso. Vou dar um exemplo. Os professores de educação física fizeram um passeio para a piscina com as crianças. Eu vi o quanto foi desgastante para esses professores. É um professor de manhã e um à tarde, cada um trabalha em outra rede no contraturno. O professor da manhã levou todos seus alunos para a piscina. Na verdade, não são os alunos dele. Ele levou toda a escola. Cada dia na semana tem que levar um grupo de alunos para a piscina, porque você não consegue levar todos de uma vez. A mesma coisa, levá-los ao museu. Não vou conseguir levar a escola inteira no mesmo dia. Teria que ser um grupo em cada dia da semana. Isso depende muito. Os professores de educação física, já no início do ano, falaram isso no planejamento da escola: “olha, gostaria de levar as crianças à piscina, vamos colocar como um dos objetivos”. Foi colocado dentro do planejamento, no início do ano, porque ela já conhecia a rede, já trabalhava há algum tempo. Ela falou: “vamos aproveitar no início do ano, porque ninguém está levando por conta da pandemia, mas a piscina já abriu. Vamos fazer isso?”. Logo em seguida, já estava dentro do planejamento da escola. Então, para isso, eu teria que fazer a mesma coisa. Se você tem o apoio do coordenador e do gestor... Para você ter uma ideia, nesse passeio, o que foi mais desgastante não foi a piscina ou medo das crianças se afogarem, foram os ônibus, porque tivemos que mexer nos horários dos ônibus, porque são os mesmos do transporte escolar. Tem a reclamação dos motoristas: “que ideia é essa de levar as crianças para passeio no meio da semana”, sabe? Para as crianças é maravilhoso, para nós é um transtorno, um desgaste muito grande para os professores de educação física. Algumas salas, eles levaram sozinhos, porque o professor da sala não pôde ir. Isso é complicado. Por exemplo, no quarto ano tem uma criança do espectro autista. A escola decidiu que se a mãe quisesse deixar, ele iria, então ele foi. No “pré” e no maternal, tivemos problemas, até denúncia nas redes sociais. Porque o professor falou: “não vou sozinho com trinta crianças de quatro	• O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • É possível existir uma relação entre a utilização de espaços não-formais e o currículo; • O(A) professor(a) de artes precisa lidar com várias turmas em atividades fora da escola; • A utilização de espaços não-formais, na maioria dos casos, fica a cargo apenas do(a) professor(a); • A utilização de espaços não-formais deve ser parte do planejamento anual da escola; • Falta estrutura para proporcionar a realização de atividades fora da escola; • Falta a participação da comunidade em atividades fora da escola; • A comunidade pode ser um ponto de apoio para a realização de atividades fora da escola ou em espaços não-formais.

anos à piscina, vou só com algumas. Essa ou aquela criança não vou levar porque não obedece”. Quando foram conversar com a mãe, ela denunciou nas redes sociais... A mãe não sentou para conversar com a gestão sobre isso, poderia ter se proposto a ir junto no passeio para ajudar a cuidar. Simplesmente enviou no grupo a criança chorando nas redes sociais.	
Então, eu tenho muita vontade, mas eu não utilizo por questões muito parecidas com as quais falei agora. Por exemplo, para conseguir sair com as crianças da escola, como não tem nenhum espaço tão próximo. Tem um campinho que eu já pensei em usar, que é um quarteirão de distância de uma das escolas que eu estou. Mas a negociação, a preocupação com a segurança das crianças, a falta de algum outro profissional que pudesse me acompanhar... Essas coisas dificultam um pouco. A execução disso, digamos assim, todo o trabalho que eu gostaria, tem que querer muito e ter muita disponibilidade para fazer isso. Um tempo que eu não disponho. Eu também faço várias outras coisas além do trabalho, não sou remunerada para trabalhar todo esse tempo. Então, seria muito oneroso conseguir, de fato, colocar isso em prática. Isso acaba me desmotivando. Passeios externos, eu tenho muita vontade. Já fui mediadora de exposições, poderia fazer isso, seria muito interessante. Mas, por exemplo, os ônibus de Caieiras da prefeitura só podem frequentar espaços na cidade. Para conseguir ir em outra cidade, para São Paulo, por exemplo, é bem mais difícil. Então, essas questões burocráticas são o que me impedem, muito mais do que a vontade. Mesmo que no dia fosse um pouco mais trabalhoso, organizar as crianças no ônibus, chegar no museu, ter que cuidar, fazer essa mediação delas com aquele espaço, não seria algo que uma vez por bimestre, por exemplo, ia me cansar. Inclusive, iria me motivar. Isso é importante para mim, sair desse espaço da escola, mostrar outras referências. Mas essa questão burocrática, da estrutura, vai deixando tudo isso tão difícil, que é muito difícil você conseguir de fato colocar essas práticas em ação no seu cotidiano dentro do seu tempo de trabalho, pensando que você tem que preparar aula para onze turmas, duas escolas, deslocamento, formações e relatórios, isso seria mais uma burocracia que eu resolveria sozinha, então isso vai desmotivando mesmo.	• Existem muitas dificuldades e desafios para sair da escola; • É muito desgastante realizar atividades fora da escola, devido à quantidade de burocracia, barreiras e falta de apoio; • A saída da escola pode ser um fator de motivação profissional e pessoal;

Acredito que é muito importante se tiver oportunidade. Por exemplo, este ano nós já fomos no Teatro Municipal, que é pertinho da escola. Fomos assistir a uma peça lá. Foi muito legal porque as crianças saem do ambiente, conhecem uma coisa diferente. No ano passado, estava em outra escola no centro, perto da Concha Acústica. Não sei se você já foi na Concha Acústica. Nas formações estava aquela coisa de: "vamos conhecer Caieiras, vamos levar as crianças nas coisas de Caieiras". Então, a gente estava pertinho da Concha Acústica. Fui levar o Ciclo II na Concha, fazer uns jogos teatrais lá. Então eu fiz esse projeto. O que aconteceu: eu combinei com a coordenadora um mês antes. Ela: "eu fico responsável por isso, você fica responsável por aquilo e as professoras da sala por aquilo outro". Fiz toda a minha parte, tudo direitinho. Só que a coordenadora tinha que ter avisado, por exemplo, o professor de educação física que no dia ele teria que mudar o horário da aula dele. Ela não avisou. O professor de educação física ficou bem chateado. As professoras das salas ficaram responsáveis pela autorização nas agendas das crianças. Uma das professoras não entregou para todos os alunos. No primeiro dia, uma quarta-feira, teve uma mãe mandando mensagem para mim falando que o filho não recebeu autorização. Mandeí mensagem no grupo, perguntando se mais alguém não tinha recebido, para dar tempo antes de começar a aula, para a criança levar. Essa professora, dessa sala, escreveu uma mensagem no grupo falando de uma forma como se eu não tivesse entregado e fosse a minha responsabilidade, que não fiz o meu trabalho direito. Ela me expôs no grupo de responsáveis. O professor de educação física me expôs no grupo dos professores da escola. Então, fiz uma atividade externa que foi legal, como foi a primeira vez, talvez tenha levado muitas crianças de uma vez. Por essa questão, não ficou perfeito, mas foi uma experiência legal. Só que por conta de eu ter feito essa atividade, fui massacrada na escola. Foi uma experiência traumática, sabe? Foi muito chato. A coordenadora não fez a parte dela como era para ter feito. Essa professora de sala me falou barbaridades, de eu chegar na outra escola e ficar chorando no banheiro. A diretora também, tipo assim, ela não teve um pulso firme para resolver a questão, perguntar quem ficou responsável pelo quê. Fiquei nessa escola por quase dois anos, mas no final do ano passado aconteceu isso. Só que tem um detalhe que é uma coisa pessoal, da minha história pessoal. Estudei nessa escola quando estava na oitava série e sofri bullying. Ano passado, quando eu passei por isso, foi como se eu tivesse sofrendo bullying de novo, no mesmo local. Então até comecei a fazer terapia. Estou fazendo terapia, não só por causa disso, mas foi o pontapé que faltava. Quando quis fazer uma coisa diferente, tirar as crianças da escola, aconteceu isso, fui engolida. Então nessa escola que estou este ano, já cheguei meio "fechada". Como tem pessoas que

- O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais;
- O(A) professor(a) teve a oportunidade de realizar atividades em espaços não-formais na cidade;
- A equipe escolar, em alguns casos, não é parceira na realização de atividades fora da escola;
- Foi importante e satisfatório realizar atividades fora da escola, em espaços não-formais;
- O embate com a burocracia escolar e a falta de apoio podem gerar experiências negativas;
- Utilizar espaços fora da escola é um processo de aprendizado constante para o(a) professor(a);
- Experiências pessoais têm influência na relação do(a) professor(a) com o ambiente escolar;
- Experiências negativas podem fechar vias para a realização de atividades diferenciadas e desenvolver sentimentos de solidão;
- O apoio da equipe escolar é muito importante para a realização de atividades fora da escola.

trabalham lá faz muito tempo, tem uma “panelinha”, então me sinto meio sozinha, com essa dificuldade de me abrir, sabe? Porque envolve a questão da escola, do dia a dia da escola, a questão da estrutura, as minhas questões pessoais... [A rede é um pouco fechado para experiências diferentes] Isso, não compram o jogo, não vão juntos: “eu seguro, qualquer coisa eu seguro a bucha”. Não tem isso. Você vai e boa sorte. Eu estranho, porque quando estava em Franco da Rocha, apesar de a primeira experiência ser muito difícil, a diretora de lá era superengajada, ela comprava as ideias. Uma vez eu fui passar aos primeiros anos um desenho. Cheguei para ela: “vou passar esse desenho, só que mostra mulheres nuas da cintura para cima, tem algum problema? Porque vai que a criança chega em casa e fala que viu um desenho com mulheres nuas”. Ela falou: “pode passar, se tiver algum pai ou mãe que vier aqui reclamar, pode deixar que eu converso”. Ela protegeu, sabe? Só que aqui em Caieiras não. Pode fazer, mas se tiver alguma coisa errada, você se vira.	
Penso que é superinteressante, mas ainda não fiz isso. Excursões ou eventos que tinham alguma coisa política envolvida, por exemplo, como a Orquestra sim. Foi um vereador. Estava lá fazendo não sei o quê. Todo mundo batendo palma. Eu falei: “gente, o que é isso? Vamos apreciar realmente a Orquestra ou bater palmas para o vereador?”. Então foi nesse sentido que já “utilizei” os espaços não-formais. Tentei fazer uma ida antes e, depois, um trabalho bonitinho. Mas aula minha, assim, não. Sim, eu gostaria muito de ir mais ao teatro com eles, não só para assistir, apreciar uma peça, mas conhecer o espaço teatral. Conhecerem aquele espaço, poder vivenciar, poder sentar no palco, ver como é a minha visão ali do palco, do público, o que tem ali na coxía. Gostaria de apreciar e usar mais esses espaços não-formais, parque, praça, sabe? Gostaria de fazer uma vivência com eles, interessante, elaborar um plano no parque também, e outros espaços que eu nem conheço.	• O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • Algumas vezes, há interesses extraescolares na utilização de espaços não-formais ou atividades diferenciadas; • A utilização de espaços não-formais pode ser uma oportunidade de conhecer os bastidores da produção artística.
Bom, para mim é tudo muito novo. Estou começando este ano atuando como professor, tendo que pensar como professor. Nesse sentido é um processo. A experiência que eu tive, nesse sentido, foi quando as crianças estiveram no Teatro Municipal de Caieiras. Elas também fizeram um passeio para o parque, foram no Mirante do Cristo, em Caieiras. Mas são articulações dentro da própria escola. Não que tenham sido solicitações minhas. Por exemplo, o pessoal estava falando de Portinari. Seria muito interessante ver uma exposição de Portinari, mas falta uma articulação, uma logística para você articular com a escola toda. Nesse sentido, isso demanda um tempo e um planejamento significativos. Mas é muito importante, eu penso que faz parte da construção, todo repertório que eles trazem. A experiência da peça de teatro no teatro municipal foi	• O(A) professor(a) teve a oportunidade de realizar atividades em espaços não-formais na cidade; • Existem muitas dificuldades e desafios para sair da escola; • O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • A utilização de espaços fora da escola pode ampliar o repertório e o horizonte dos(as) estudantes.

muito rica. Tanto da experiência visual, sensorial, todo o contexto coletivo. Enriquece muito esse universo. Se tiver oportunidade, por exemplo, de ir para o Museu da Imagem e do Som, fazer uma viagem pelo menos uma vez por semestre com alguns alunos, ajuda muito, porque você começa a ter uma dimensão não só da sua classe, da sua escola, mas começa a ter uma dimensão do espaço todo que é a cidade, que é o estado. Como funciona a arte nesses centros.	
Não, não costumo. Porque são crianças e tenho bastante receio de acontecer algo na rua e eu não conseguir conter as crianças. Eu fazia isso quando trabalhava com adolescentes, que é muito interessante. Mas com as crianças, ainda não me senti à vontade para fazer. Uma vez nós pensamos sobre fazer uma atividade na escola. Tem um parque próximo e era a Semana do Brincar. Junto dos outros professores, sugerimos levar as crianças nesse parque. Pensei: “ah, já aproveito e vou dar a minha aula lá”. Mas vem um monte de burocracias em cima, dizendo que não podia isso, não podia aquilo, tinha que chamar a GCM (Guarda Civil Metropolitana). A praça é na rua da escola. Só precisamos seguir a rua pela calçada e atravessar. Mas veio um monte de burocracias e nós acabamos desistindo. Eu falei que outros professores participariam, então eu fiquei mais segura, ganhei mais professores para ficarmos lá fora. Porém, com toda essa burocracia os professores desistiram e eu também. Eu gostaria, principalmente o Mirante do Cristo, porque faz parte da cidade, é um patrimônio público. Muitas crianças da região de lá o conhecem, mas lá naquela escola, por exemplo, ninguém conhecia. Uma vez mostrei para eles que estava na cidade deles e ficaram encantados. Por isso, é interessante falarmos sobre isso, até mesmo para discutir sobre patrimônios públicos. Acredito que as crianças deveriam saber o que é. Não está no nosso currículo, mas penso que é importante falar, é algo que elas gostam também. Elas se sentem parte.	• Existe insegurança na realização de atividades fora da escola; • O(A) professor(a) percebe a necessidade de interagir com espaços não-formais; • É muito desgastante realizar atividades fora da escola, devido à quantidade de burocracia, barreiras e falta de apoio; • A utilização de espaços não-formais pode ser um estímulo importante para a apropriação cultural e dos espaços públicos; • Pode existir uma relação entre currículo e utilização de espaços não-formais.

Você articula a comunidade em sua prática de ensino de arte?

Relatos	Significados
Não. Não que eu não queira, mas eu não busco. Uma escola teve vários problemas. Em uma delas foi uma festa junina, que não está relacionada à igreja, de certa forma, mas com festejos populares. Foi cancelada por conta dos familiares evangélicos, mas está lá: conhecer os festejos populares e tal... Mas foi cancelada. Eu também tive problemas com uma mãe que foi bater lá SME (Secretaria Municipal de Educação), na diretora das EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), para falar que eu estava obrigando o filho dela a dançar quadrilha. Eu não obriguei ninguém a nada. Nas escolas estaduais eu procuro articular [a comunidade]. Nós tivemos a Semana LGBTQIA+ na escola em que eu trabalho. Alguns pais foram convidados, teve gente de fora da comunidade também. Foi muito interessante. Teve desfile, teve performance, teve palestra. Foi um rapaz trans palestrar, falar sobre ele, e foi muito legal. A comunidade participou. Mas em Caieiras, eu não tenho muita vontade de nada, de verdade. Nessa escola estávamos falando sobre religião. Nós falamos sobre o que era macumba. Eu expliquei para eles o que era macumba, que além de ser instrumento musical, também tem a simbologia de deixar a comida na fuga dos escravizados e tal. Eles: “nossa, mas é isso?”, sim. Depois falamos sobre candomblé, umbanda... Com o terceiro ano. Comecei a falar a história toda. Quando terminou a aula, na troca, eu fui lá na coordenação e falei: “acabei de falar sobre religião de cunho afro. Se tiver alguma coisa, está aqui no livro. Até agora nada. Já tem uns dois meses. Então, acredito que depende muito do que você falou, da comunidade também. Mas da minha parte, para te responder, eu não tenho muita vontade de fazer isso, mas eu posso refletir, porque o importante é que possamos trazer a informação para esses pais também.	• A comunidade pode ser pouco receptiva às propostas de arte-educação devido as suas condições culturais; • O(A) professor(a) pode ter um importante papel para que os(as) estudantes conheçam a diversidade cultural, histórica e social; • A relação com a comunidade pode ser um rico processo de ampliação de repertório.
Bom, meu processo é um processo de adaptação. Eu me interessei muito. Por exemplo, vou de ônibus para a escola, então esse é um processo de construção. Você começa a ter pessoas que estão sempre ali no mesmo horário, no mesmo local. Então você começa a estabelecer um diálogo com as pessoas. Essas pessoas são as pessoas que trabalham em condomínio durante a noite, são as pessoas que trabalham à noite e voltam para casa de manhã, são moradores ali e algumas delas têm filhos na escola. Então esse contato, vou fazendo no dia a dia. No caminho de ônibus para lá, a mãe da aluna tem um “recadinho”. Então, antes de ir para a escola, eu passo ali e já converso com ela, pego uma água, deixo o livro. Essas pessoas vão falar com outras pessoas. O maior potencial de divulgação são as próprias crianças. Elas falam do professor, elas comentam. Até coisas negativas: “o professor falou ‘palavrão’ em sala de aula”. Inclusive, isso me criou	• O contato com a comunidade está além de propostas e práticas educativas e/ou artísticas; • Os(As) estudantes são uma ponte importante entre o(a) professor, a escola e a comunidade; • É importante criar um vínculo com a escola, os(as) estudantes e a comunidade.

um problema, porque na espontaneidade da situação eu soltei um “palavrão”. Então eles comentam muito com os pais. Daí você começa a sofrer algumas abordagens no caminho da escola. Uma pessoa já fala de você, outra: “ah, meu filho volta todo sujo para a sala de aula”. Você fica conhecido na comunidade, você começa a se questionar como é que são essas pessoas ou onde elas moram, como elas vivem. “Esse aqui é pai de quem?”, você vai construir isso, quero dizer. Você tem que construir a comunidade. Minha única ligação é na minha escola sede. A outra escola é um horário, entendeu? Eu não consigo me dedicar. Já relatei isso várias vezes, desse tipo de situação. Porque eu não tenho esse vínculo, a coisa mais importante que eu tenho na escola é esse vínculo que está sendo construído. À medida que eles vão me conhecendo e à medida que vou conhecendo essas pessoas, consigo interagir com mais integridade. Projetos sociais fora da sala de aula, eu penso que é uma coisa que você também tem que construir. Eu acredito que à medida que eu for me efetivando lá e adquirindo essa base estrutural, nós podemos experimentar fora da sala de aula. Por exemplo, eu estou com uma pesquisa sobre grafite com eles, estou trazendo o grafite no sentido da arte contemporânea. Por que esse grafite se comunica com a comunidade? São as pessoas da comunidade que fazem esses desenhos, essas pinturas, trazem uma mensagem. Se começarmos a trabalhar com grafite, saímos da escola e começamos a atuar fora da escola.	
Olha, não. Não fiz nada relacionado à comunidade. Faço as coisas dentro da escola mesmo, com as crianças. Ainda não ampliei nada para a comunidade mesmo, ainda não foi feito nada. Temos pouco contato com a comunidade. Não sei te dizer hoje uma forma de trazer a comunidade para a escola. Na escola mais distante do Centro, menos ainda, porque é uma escola muito afastada e as casas das crianças também são muito afastadas da escola. Então é muito difícil um pai chegar lá, por exemplo. Até para tirar uma dúvida eles não vão. A escola é bem afastada de tudo. Acredito que seja mais difícil ainda levar esses pais. Não houve também muita força e tentativa da minha parte em manter e estabelecer uma relação com eles. No caso, acredito que isso se dá muito pela quantidade de coisas que temos para fazer. Isso acaba ficando para segundo plano. Quando você percebe, não fez nada para trazer essas famílias para a escola. Pois é, acabamos escolhendo a burocracia, mas acredito que não é o desejo de nenhum professor. Escolhemos a burocracia porque isso é uma obrigação que nos impõem. Mas o mais importante não é isso. O mais importante é trazer a comunidade para a escola. Somente dessa forma vamos conseguir tudo que almejamos em artes. A importância desse contato com as famílias, de nós com os próprios estudantes. Porém, deixamos para o segundo plano por causa das burocracias que acabamos sendo obrigados a	• As condições urbanas e geográficas podem ser fatores que influenciam na relação com a comunidade; • A disposição do(a) professor(a) é um fator que incentiva o vínculo com a comunidade; • O excesso de tarefas burocráticas pode dificultar a proposição de atividades com a comunidade; • O vínculo com a comunidade pode dar força à arte-educação na escola.

fazer. Não que esse contato com a comunidade não seja importante, o considero muito importante.	
A Semana do Brincar abriu esse espaço – apesar de eu ter algumas críticas sobre brincar na escola, porque era uma hora por dia, umas fotos, um negócio meio limitado para ser “Semana do Brincar”. Ela abriu esse espaço porque fomos para a rua, fizemos um chamado no bairro aos pais que queriam participar. Eles vinham e começou a ser interessante, começa-se a pensar em algo. A festa junina foi incrível, porque nós abrimos a escola e a comunidade foi, ela vai mesmo, principalmente na escola em que estou em um bairro mais afastado do Centro. Você tem contato muito grande com as famílias e os alunos. Eles gostam de apresentar os professores: “esse é meu professor de artes”. Eu me sinto supervivo, porque eles vêm falar: “esse é o meu professor” e eu quase choro porque eles estão me apresentando em público. Mas acredito que eles me reconhecem e fazem questão de me apresentar para a família. É algo que eu fico muito orgulhoso, nesse sentido de encarar a sala de aula, que não é muito fácil, tem muitas questões, muitas dúvidas na faculdade, mas as questões vêm muito mais dos adultos do que das crianças. Tenho vontade de ter mais esse trabalho com a escola e a sociedade, porque vejo que, principalmente depois da pandemia, a escola é um lugar no qual as pessoas procuram, a elas faz muita falta. Então, fechar a escola é como se fechasse três hospitais, duas bibliotecas, não sei, é um espaço deles. Eles sentem como se fosse uma extensão na casa deles, tanto para os alunos quanto para os pais. Os pais vão muito lá, às vezes não tem nada acontecendo, mas eles vão para falar alguma coisa com a coordenação. Eles vão na escola porque querem estar ali, sabe? Fazer parte da vida escolar. Acredito que teria que pensar em algumas coisas. Penso que as festas são as coisas mais certas que se faz, que terão essa movimentação de abrir essa comunicação na sociedade com a escola. Mas algumas outras coisas também. Minha diretora está pensando em algumas coisas, como a Semana da Arte, fazer exposições com as crianças, chamar as famílias para visitar as exposições. Mas eu penso que quero que eles menos vejam os filhos e vejam a escola, como algo deles também. No entanto, não tem nada formalizado ainda.	• Existem atividades “oficiais” no município que permitem a aproximação com a comunidade; • A participação da comunidade na escola é uma prática construída constantemente; • A disposição do(a) professor(a) é um fator que incentiva o vínculo com a comunidade; • Os(As) estudantes são uma ponte importante entre o(a) professor, a escola e a comunidade.
A comunidade é muito boa, bem participativa. Dependendo da proposta, a comunidade está sempre ali. Até o momento não tive nenhuma dificuldade não. [No seu planejamento você pensa também em momentos de articulação com a comunidade?] Não individualmente. Tivemos isso ano passado, mas foi na Mostra Pedagógica da escola. Todo mundo, inclusive eu, apresentou os trabalhos que as crianças fizeram. Eu gostaria de fazer uma atividade que pais e alunos pudessem fazer juntos. Já vi em outros eventos, vi que deu certo, mas não vou te dizer que já tentei. É um desejo que as crianças participem junto dos pais e vice-versa. Porque estamos no	• Existem atividades “oficiais” no município que permitem a aproximação com a comunidade; • A disposição do(a) professor(a) é um fator que incentiva o vínculo com a comunidade; • A arte pode proporcionar momentos de criação coletiva com a comunidade.

“mundinho pedagógico”. Passamos as atividades, as crianças fazem e os pais só têm a oportunidade de ver no dia da reunião da família ou então quando fazemos alguma exposição, alguma coisa, alguma feira, algum evento assim. Na verdade, gostaria muito que tivesse alguma prática que fosse feita coletivamente. Por exemplo, tem as brincadeiras que os pais fazem, as brincadeiras dos pais e dos avós que as crianças fazem, que os pais têm oportunidade de fazer. Eu gostaria que fosse feito algo no sentido das artes visuais, um processo de criação, na verdade.	
A gente tem a Mostra Pedagógica, onde compartilhamos a atividade, mas ainda estou em grupos de <i>whatsapp</i> com as famílias. Então tudo que trabalho eu mando fotos e vídeos, sempre compartilhando com as famílias o que é trabalhado. Isso é uma escolha dos professores de sala e como estou em todas as salas como especialista, estou em todos os grupos e aproveito para participar, eu mando fotos, vídeos, tudo que trabalho no decorrer da semana, além do caderno. Uma vez por mês eles levam para casa para os pais verem o que está sendo trabalhado. Por exemplo, no Dia da Família, tive a ideia de trabalhar com autorretrato, falei sobre o autorretrato, mas ali trabalhamos de forma diferenciada, onde os pais retratavam os filhos e vice-versa. Então, quando há essa oportunidade, eu aproveito.	• Existem atividades “oficiais” no município que permitem a aproximação com a comunidade; • A disposição do(a) professor(a) é um fator que incentiva o vínculo com a comunidade; • A arte pode proporcionar momentos de criação coletiva com a comunidade.
Então, na verdade, essa questão ainda vejo com uma grande dificuldade, por conta da carga horária absurda que tenho. Estar em outra rede e estar em Caieiras, em três escolas... Acredito que seria impossível, não por falta de vontade, mas por falta de tempo mesmo. Estar em uma escola só, porque você consegue entender o entorno, saber como funciona. Na EJA, na qual fico mais dias, consigo entender qual é a realidade de cada aluno, como funciona, qual bairro mora. Fizemos um mapeamento para saber como é o entorno, qual é a relação deles com o entorno da escola, porque no entorno da EJA parece um lugar bem isolado em comparação com outras escolas. Estou tentando entender ainda. Por isso, falo que ainda não houve diálogo.	• As condições de trabalho do(a) professor(a) podem ser um fator que influenciam na proposição de atividades com a comunidade; • É importante criar um vínculo com a escola, os(as) estudantes e a comunidade.
Tivemos, no ano passado, a Mostra Pedagógica. Fizemos uma instalação onde a comunidade pôde participar, ir na escola visitar os trabalhos das crianças. Então tinha uma instalação lá que eles podiam interagir. No ano passado, marcamos uma oficina com os pais para aprenderem a fazer, se não me engano, um boneco de pano, algo assim de costura. Eu faria com as mães essa oficina, só que também acabou não acontecendo. Mas eu gosto, é legal para todo mundo participar. Os pais com os filhos. Eles são bastante participativos. Quando tem coisas na escola, eles vão e participam. Acredito que é uma coisa a ser pensada e para fazer futuramente. Só minha atividade não. Teve a Mostra Pedagógica, que foi com todo mundo.	• Existem atividades “oficiais” no município que permitem a aproximação com a comunidade; • A arte pode proporcionar momentos de criação coletiva com a comunidade.

Uma das escolas, gosto muito. Realmente, não gostaria de deixá-la. Ano que vem, vou pensar muito em relação a isso. Por exemplo, a outra escola é nova para mim. Como entrei no fim da pandemia, não sei o que posso fazer em relação à comunidade. Mas na escola que gosto, é uma comunidade. Por exemplo, estou dando aula e a criança veio falar: “olha, a polícia está subindo o morro. Está escutando os fogos?”. É muito complicado o trabalho lá. É um trabalho que o professor não faz sozinho, mas se faz junto da gestão e junto da própria comunidade. Por exemplo, lá eles têm uma Associação que é a ligação da escola com o “morro”. Tem tráfico de drogas, sabemos que, às vezes, envolve algumas crianças, temos problemas com violência doméstica e infantil. Temos vários problemas. Ano passado, nós desconfiamos que uma criança estava sofrendo abusos. A mãe foi lá e disse que não era isso. No dia seguinte, pegou a transferência da criança e mudou de cidade. Como você vai fazer? O quê você vai falar? É muito complicado. Ninguém mexe na escola. Se alguém mexer, o pessoal da “boca” vai lá resolver. Então ninguém toca na escola. Mas, ao mesmo tempo, nós não chegamos na comunidade. Não é assim: “vou lá na comunidade”. Na pandemia, subi duas ou três vezes no “morro”. Antes, eu subia o “morro”, pegava carona no ônibus. Mas não é uma comunidade aberta. A escola sim, abrimos os portões. Todos utilizam a quadra. Agora, temos um grande problema, não tem mais horários de projetos na minha grade, foram cancelados. Então, não tenho um horário para trabalhar com as crianças fora das aulas de artes, porque antes elas ficavam comigo umas duas, três horas, a mais. Nós trabalhávamos, no caso, com teatro, desenvolvendo a questão da timidez, da leitura, várias outras questões. Mas logo em seguida veio a pandemia. Agora não temos mais projetos. O projeto que sobrou foi a quadra liberada para a Associação aos finais de semana. Tinha também uma mãe que fazia luta, pegava as crianças e as levava para treinar lá. Mas nós vamos subir o “morro”, vou fazer esse trabalho. O máximo que fizemos na pandemia, foi correr atrás das crianças, ir no morro, levar material. Mas elas sabiam que estávamos indo. A formatura das crianças, fizemos lá em cima, porque era uma filmagem das crianças cantando e dançando. Nós filmamos uma a uma na Associação. Nunca tivemos problemas em subir lá, mas é uma coisa assim que você vai lá fazer trabalho. Para você ter uma ideia, nas últimas semanas, as crianças sobem de transporte, descem do ônibus, depois, não sei em qual local, quando a polícia sobe, eles revistam as crianças em busca de alguma coisa. As crianças do quarto e quinto anos já relataram que duas vezes pararam elas e as revistaram. Raramente, a polícia sobe o morro e quando sobem, revistam as crianças. Você já visitou aquele bairro? Vou te falar um pouquinho com é... Eu saio da rodovia e entro em um bairro de outro município. No final deste bairro começa o bairro em

- O vínculo do(a) professor(a) com a escola e os(as) estudantes pode ser importante para desenvolver o vínculo com a comunidade;
- A comunidade deve estar aberta à escola para que um vínculo possa ser construído;
- A disposição do(a) professor(a) é um fator que incentiva o vínculo com a comunidade;
- As condições urbanas e geográficas podem ser fatores que influenciam na relação com a comunidade.

que fica esta escola. Bem no início desse bairro, já está a escola e o posto de saúde. É rodeada por empresas e fábricas. Em seguida, começam as moradias. Elas ficam no fundo e no alto do morro. Nós estamos lá embaixo, na divisa com outro município. Lá de cima, eles conseguem ter uma visão de tudo que acontece embaixo.	
Eu não faço esse trabalho, não faço muitas proposições nesse sentido. Honestamente, não [tenho desejo]... Não que eu não ache que isso seja importante enquanto professora, educadora, que eu não acho que seja produtivo em algum contexto, mas é que, justamente, todos esses outros aspectos que a gente já conversou, todas essas outras camadas para eu conseguir dar uma aula mais básica, mais convencional, já é tão difícil e desgastante, essa relação com a gestão e tudo mais, que eu não sinto motivação. Se fosse para eu tentar me animar com alguma coisa, seria minimamente para usar melhor os espaços da própria escola, entendeu? Eu já me sentiria no “lucro”, digamos assim, se eu conseguisse no meu dia a dia fazer uma aula “convencional” melhor. Porque esse desejo de extrapolar, essa vontade de conseguir atravessar os muros da escola existe. Para acontecer, muitas vezes, o básico, que é dentro da escola, precisa estar garantido. Entende o que eu quero dizer? Então, eu já não consigo fazer direito nem o que eu acharia o mais básico, quiçá pensar em coisas um pouco mais ousadas ou ter vontade de ter uma das comunidades também, que não tem nenhuma coisa muito que me dê vontade de estar próxima assim.	• A disposição do(a) professor(a) é um fator que incentiva o vínculo com a comunidade; • O excesso de tarefas burocráticas pode dificultar a proposição de atividades com a comunidade.
Eu não sei se tenho uma relação com eles. Tenho uma relação com as crianças. Penso que essa relação com a comunidade tem que ser uma relação da escola como um todo. Essa escola que estou, de todas as escolas que passei, penso que é a escola mais conservadora, mais medrosa, vamos dizer assim, com relação ao que pensa a comunidade, os pais, as mães, sabe? Para você ter uma ideia, não foi feita a festa junina na escola. Já estava marcada. Uma das desculpas que elas deram é porque tem muitas famílias que são evangélicas, não gostam. Às vezes, as famílias vão lá só se acontece alguma coisa com as crianças, alguma coisa, vai a mãe conversar. Então pensam que os pais são muito sensíveis, visitam muito e qualquer coisa querem ir na escola. Penso que a relação que tem com a comunidade não é muito boa, não é construída. É meio que uma relação de medo. Já teve outra professora que estava lá e falou que já deu coisa na aula dela, depois veio o pai e a mãe reclamarem, sobre capoeira, mas vieram o pai e a mãe reclamar: “aqui não pode”, então não pode mais falar sobre esse assunto, umas coisas assim. Acredito que a relação com a comunidade não tem que ser uma relação com a professora de artes, deve ser uma relação da escola enquanto equipe como um todo. Eu sozinha não sei como posso fazer essa relação, ter	• O vínculo do(a) professor(a) com a escola e os(as) estudantes pode ser importante para desenvolver o vínculo com a comunidade; • O(A) professor(a) e a escola podem ter um importante papel para que os(as) estudantes e a comunidade conheçam a diversidade cultural, histórica e social; • A relação com a comunidade pode ser fortalecida no trabalho da escola como um todo; • A relação entre a comunidade e a escola pode ser muito negativa e gerar experiências ruins.

essa relação com a comunidade. Quando a gestão decidiu fazer essa sala de “reforço”, com alunos dos terceiros, quartos e quintos anos mais atrasados e colocar em uma sala só, separada dos demais, que pessoalmente penso que não é bom – não sei se é a melhor forma de resolver essa questão – trouxeram um filme sobre uma sala com “alunos problemas”. Então chega aquela pessoa que vai salvar todo mundo, aquela professora orientadora que vai lá, vê o potencial e começa a trabalhar. No filme, especificamente, a forma principal de trabalhar com a turma foi através da arte. Trouxeram esse filme, falaram sobre como o filme é maravilhoso. Quando foram fazer a sala de reforço: “vamos pegar essas crianças, isolar elas em uma sala à parte e elas não vão ter arte, está bom?”. Foi exatamente assim. As crianças têm o direito de fazer artes. Não pode simplesmente deixar de ter artes e educação física, é ilegal. Estão tendo artes, só que tenho que pegar essa turma junto de outra e fica aquela loucura. Mas tudo bem. Em questão de ter um bocado de racismo na escola, só que não tem nenhum trabalho sobre isso. Isso não é colocado, sabe? Isso tinha que ser uma coisa permanente. Questões de gênero... Eu já ouvi da boca de professoras e coordenadoras, falas racistas, machistas, homofóbicas. É muito árido, sabe? Eu até o ano passado também era meio “bocuda”, este ano estou mais “na minha”, porque meu psicológico já tá bem ruim.

Como deve ser uma formação continuada para professores de artes?

Relatos
Bom, eu penso que as nossas formações deveriam estar mais relacionadas com a nossa prática. Então, que elas fossem mais propositivas fisicamente, eu digo, onde pudéssemos elaborar coisas enquanto nós estamos fazendo. Participar de uma maneira um pouco mais ativa, para elas não serem tão enfadonhas. E que elas fossem bem objetivas mesmo, não tão discursivas. Mas que juntassem uma certa teoria, que vai envolver esses textos também ou discutam o pensamento de arte e educação, mas que isso fosse vinculado a uma questão prática. Foi justamente tudo isso que eu falei, os professores terem muitas demandas, estarem muito cansados ou já terem várias dificuldades. Eu sinto que, às vezes, ferramentas bem concretas que a gente pudesse experimentar na sala de aula seriam muito mais úteis, motivacionais, nem que fosse para depois conseguirmos experimentar e negar ou adaptar, entendeu? Falar: “isso não funcionou”, mais por isso ou ter um momento depois, de uma reflexão posterior sobre aquela prática. Coisas mais coladas na nossa realidade objetiva mesmo, bem concreta. Já que é pra fazer uma formação de professores da rede de Caieiras. Não é uma formação assim ampla. Os professores de artes de várias redes, professores de artes da escola pública, não. São os professores de artes da rede pública de Caieiras do fundamental. Então quais são as nossas questões urgentes nesse contexto? Já que é uma formação direcionada. Então, que aspectos a gente poderia trabalhar mais, quais são as nossas defasagens, as nossas dificuldades? Sempre voltada a uma questão bastante prática.
Acredito que essas formações têm que abranger questões de arte, questões de educação, questões de desenvolvimento, porque lidamos com tudo isso nas aulas de arte. Não só arte, coisas da arte, não só questões de educação, questões pedagógicas também, uma coisa assim: como lidar com as crianças, porque elas apresentam várias questões de coisas que trazem de casa. Como penso que uma formação teria que abranger tudo isso, eu penso que as formações atualmente ficam muito no “intelectual”, só no campo das ideias. Penso que tinha que abranger também questões práticas, aulas práticas, porque penso que se ficamos só no campo do intelectual, lá na prática, no dia a dia, às vezes pode até ajudar você a abrir a cabeça para algumas questões, mas na prática do dia a dia, às vezes, falta um apoio maior. Então, penso que tinha que abranger todas essas coisas, que é tudo isso que a gente lida no dia a dia das aulas.
Eu penso que – não só em Caieiras, mas em outras redes também – os professores deveriam ou poderiam escolher o que eles vão estudar. Por exemplo, o seu nicho, digamos assim, você gosta de arte urbana. Então, por que a rede não pode pagar um curso para você, já que paga para outros formadores? Por que não podemos escolher um curso em uma plataforma que gostamos, que confiamos, com professores que gostamos, e possamos estudar o nosso nicho, poder passar esse nicho e trabalhar na escola o que a gente quer? Por exemplo, eu tenho muita insegurança de trabalhar com teatro, com música... Dança, eu ainda vou trabalhar, mas teatro e música... Então, eu gostaria de escolher um curso incrível, maravilhoso, online, que eu possa fazer. Mas não. Então assim, eles poderiam pagar. Eu poderia pegar esse dinheiro que eles dão para outros formadores e colocar assim: “você tem duzentos reais por mês”, digamos assim, então eu tenho esse curso e gostaria que fosse assim a formação. Em partes poderia ser só uma reflexão, um debate nosso. Outra parte, poderia ser fazermos um curso que cada um goste, que cada um queira se especializar. Posso pagar esse curso, mostrar a certificação que terminei e pronto. Eu gostaria que fosse assim: em parte nos reunimos, pois eu penso ser importante, nós da rede nos reunirmos, mas se tivéssemos uma mediação. Por exemplo, eu mediando alguma situação. Você, enfim, qualquer professor. Sim, eu penso que seriam dois momentos. Momentos conosco, uma roda de conversa que pudéssemos abordar algum tema, a rede, o que é melhor para os nossos alunos, a realidade de cada escola, de cada região, bairro e tal. Que pudéssemos trabalhar isso entre nós. Outra parte seria poder fazer a formação que quisesse. Por exemplo, eu gostaria muito de fazer um curso mais voltado para música e para teatro.
Eu penso que essa última que teve foi bem interessante. Eu penso que poderia ser mais extenso em nível de comunicação, porque eu fiquei me segurando para falar. Eu falo bastante com relação às comparações e às ideias. Penso que foi muito bom para construirmos um pensamento do que é ser o professor de artes, entendeu? O que você tem que ensinar... Então essa formação nos ajuda a quebrar essas amarras nessa coisa enclausurada, no sentido de fornecer material: “olha, você não está sozinho. Tem mais gente que está junto com você e que pensa a escola de uma outra forma”. Eu penso que essa formação foi uma experiência muito interessante, agrega muito. É necessário

justamente para romper. Penso que tem que se quebrar essa questão do padrão. Eu tenho outra referência de uma outra colega nossa, que dá aula. Para ela ir para a minha sala foi uma resistência. Ela conseguiu agora, faz um mês, está indo na minha sala. Até acredito que por pedido dos outros alunos: “ah, eu quero ir para aquela sala de artes, por que você não dá essa aula assim como o outro professor?”. Então ela está tendo que rever algumas coisas, alguns conceitos dela. Eu penso que a formação é fundamental para você quebrar essas amarras, você inserir elementos que gerem uma conscientização na escola a nível mais profundo, que geram uma transformação no próprio professor. Porque essa troca de experiências é fundamental no sentido de construção de algo mais. Não sabemos tudo. Então o que o outro está fazendo é interessante, porque agrega para aquilo que fazemos e trazemos de conceito sobre como poderia ser uma arte. Outra coisa, eu penso que temos que prestar muita atenção no que as crianças querem. Às vezes damos às coisas e regras sobre o que tem que ser feito: “tem que pintar isso aqui, você tem que pintar certinho aqui, não pode vaziar”. Não, eu acredito que você mata o processo criativo. É fundamental você ter esse elemento do processo criativo, não só para a construção de artes, mas para tudo. Como arte é a base, sua própria letra, sua própria escrita com arte. Então ela está na base de tudo. Você fornece elementos para que ele trabalhe a possibilidade de se expressar como ser humano, ter prazer na atividade que está fazendo. Isso é fundamental para gerarmos pessoas que tenham capacidade de criar coisas, em vez de você ser copista ou copiar alguma coisa.

Para começar, deveríamos ter formações com profissionais da área. Começa por aí. Não com pessoas que estão lá na área da educação: “ah, vou dar uma formação hoje para o pessoal de artes”. Deveria ser algo voltado para nossa disciplina, para as linguagens, como a última formação que fizemos sobre dança. Eu esperava que fosse mais prático, foi bem teórico. Mas ainda assim, como nunca tivemos uma formação com um profissional da área, gostei muito. Poderia ter um profissional do teatro, mas que trouxesse experiências práticas para realizar atividades práticas também. Levar as crianças no teatro, no auditório. Formações presenciais, mas que fossem atividades práticas, porque de teoria já temos um monte. Temos um monte de livros e de coisas que lemos. Eu gostaria que fossem atividades práticas em todas as linguagens. Deixamos um pouquinho artes visuais de lado, porque elas estão na arte desde sempre. Precisamos, acredito, tirar da cabeça deles que a aula de artes é somente sobre artes visuais. Precisa incorporar que as aulas de artes são para música, dança e teatro. Para isso, precisaria dessas formações, porque as faculdades, principalmente as particulares, são voltadas para as artes visuais. O profissional chega na escola e o quê ele sabe? Ele vai falar sobre desenho. O que a criança quer? Falar sobre desenho. Nunca vamos sair desse ciclo se não tivermos formação nas outras linguagens. Quando temos uma formação em outra linguagem é teórica. Precisamos da formação prática, principalmente, dança e teatro. [Quando você diz “tirar da cabeça deles que artes são artes visuais”, você está falando de quem?] Sobre todo mundo. Nessa parte entra bastante a comunidade. Porque enquanto não mostrarmos para a comunidade que a disciplina de artes não engloba somente o desenho, as artes visuais, o grafite, não vamos ter o apoio deles também. Quando entro em uma sala e falo que sou professora de artes, já respondem: “que bom, eu adoro desenho”. Isso está na cabeça de todas as pessoas. Dos estudantes, dos pais, dos professores, principalmente dos pedagogos. Eles entendem que a nossa disciplina é desenho, que estamos na escola para ensinar a criança a desenhar. Não, não é. Enquanto não tirarmos isso da mentalidade deles, inclusive da gestão, que também acredita que é isso... Ou quando falamos: “nossa disciplina envolve dança. Ótimo! Ensaie a quadrilha da criança”. Enquanto não tirarmos esse estigma da cabeça dessas pessoas, nunca vamos conseguir sair desse ciclo de artes visuais e desenho. Sim, eu penso que é importante, mas ficar só na teoria não dá. Nós que somos professores sabemos que se entrarmos em uma sala de aula e ficarmos só falando, lendo, falando, lendo... Durante uns dez minutos as pessoas escutam, depois, não assimilam mais nada. Não faz sentido. Precisamos da prática. Algo que você acabou falando e eu acredito que é importante: outros profissionais participarem também. Por exemplo, a gestão, porque somos acompanhados pelos gestores, mas não entendem da nossa disciplina, como nos avaliam? Eles precisam participar também dessas formações. Porque os especialistas de artes chegaram em Caieiras agora. Então, quem aplicava a arte? Os pedagogos. A arte para eles era artes visuais. Agora que chegaram os especialistas, os pedagogos precisam estar por dentro do que é arte, para que serve, o que significa e porque estamos ali. Senão, como vamos manter uma discussão com a gestão sobre a nossa disciplina se eles não sabem o que é? Até onde eu sei, a única pessoa da gestão que tem formação em artes é a nossa orientadora na Secretaria de Educação. O resto não. Nenhuma diretora e nenhuma coordenadora tem essa formação. Quando enviamos um plano de aula, preenchemos nosso semanário, de repente vem uma sugestão da coordenadora pedagógica. Eu já recebi sugestões modificando o meu plano de aula e trazendo como se fosse uma aula quadradinha. Ela colocou a minha aula dentro de uma “caixinha”, do jeito que ela faria, porque ela é

pedagoga. Daí tenho que discutir, explicar porque não deveria ser daquela forma que ela sugeriu e a discussão fica sem sentido, porque a pessoa não é formada em artes, ela não entende sobre o que ela está falando. Ou seja, a formação, além de tudo, não deve ser apenas para os professores de artes, tem que ser a construção de um conhecimento conjunto sobre artes na rede.

Primeiro, acredito que deveria ser uma formação planejada conosco. Na qual nós pudéssemos nos sentar juntos e definíssemos o que poderíamos trabalhar no ano, temas etc. Eu sei que algumas coisas têm que vir de cima para baixo. Por exemplo, nós vamos fazer o currículo de Caieiras, é a Secretaria de Educação que tem que trazer para nós o que eles querem que estudemos para formar o Currículo. Mas em relação às artes, acredito que seria interessante se eles nos ouvissem. Eu tenho a impressão de que eles pensam que nós nunca estudamos, não sabemos nada: não sabemos lidar com crianças, não sabemos fazer planejamentos, não fazemos planejamentos. Concorro que nós precisamos de formação, tanto é que estou sempre estudando. Gostaria que a formação fosse um pouco mais prática do que teórica, até porque nós temos um desgaste ao longo do dia a dia. Então, teria que ser uma coisa mais prática. Acredito que nós mesmos teríamos capacidade de apresentar algumas formações práticas. Gostaria, por exemplo, que você fizesse para nós uma formação de teatro, entendeu? Estou falando isso porque trabalhei em outras redes e seu como são as formações. São cidades diferentes, com realidades diferentes. Mas os professores sentavam no início do ano e definiam o que seria a formação continuada durante o ano, além daquilo que seria obrigatório. Então dizíamos: “precisamos de mais formação sobre música, sobre teatro”, enfim, existia essa liberdade para decidir sobre a formação. Vejo que algumas coisas são trazidas para nós na formação sem planejamento. Por exemplo, a formação que acabamos de ter foi muito mais teórica e ligada às questões universitárias, mas não estamos mais em um curso superior. A formação que tivemos era para o nível superior. Na rede, quero uma coisa mais prática, um único texto para ler. Vou ter que ler um livro inteiro, dois capítulos de um livro para poder ir na formação? Eu não li... Disseram que o último encontro que tiveram foi muito bom. Eu não fui porque o cansaço não deixou. Fui para casa porque eu não consegui, de tão cansada que eu estava. Sabia que o palestrante era bom, o pessoal já tinha elogiado, mas não fui, por conta do cansaço. Uma formação interessante poderia ser sobre a plataforma virtual que usamos na rede, por exemplo, sentarmos, discutirmos, falarmos sobre ela, darmos a opinião, porque vamos usá-la no dia a dia. Como eu disse, se alguém falar: “você vai ter que fazer uma aula de música”, eu preparo a aula. Mas se alguém falar: “amanhã você vai entrar na plataforma e ‘se virar’ para preenchê-la”, eu não vou ‘me virar’, porque não faz parte do meu dia a dia. Já me dei bem com a plataforma, mas quando entrei em Franco me deixaram tranquila: “é isso, não precisa se preocupar, se você não der conta hoje, semana que vem você entra”.

Acredito que eu gostaria mais se fosse uma coisa mais prática. Ter oficinas de várias linguagens, trabalhassem mais com essas linguagens que precisamos realizar na sala de aula. Por exemplo, ter uma formação de teatro, com algumas oficinas, alguns *workshops*, com algumas atividades para nós também, que pudéssemos passar para os alunos depois... De teatro, de música, de dança. Um pouquinho mais prático também, não ficar só na teoria. Acredito que até entre nós poderíamos fazer isso. Por exemplo, tem você, tem outros professores de teatro. Cada dia um pode levar uma ideia diferente, não sei. Isso, acredito que seria legal. Poderia ser com pessoas de fora também, como a última formação que tivemos, mas se tivesse uma formação que interagisse mais, presencial, com todo mundo.

Se colocarmos a expressão “formação continuada”, é pensar que eles estão continuando algo, certo? Então, tenho que entender quais são as demandas, quais são as fragilidades, quais são as carências desses professores, desses profissionais. Para colocar mesmo em uma “formação continuada”. Tive que ler um livro que foi colocado na nossa formação, que gostei muito. Porque sempre foram demandas que me questionava com o professor, falava: “não, isso aqui está errado, isso aqui é um absurdo”. Acredito que chegando agora, peguei o “barco andando”, mas penso que é uma formação muito interessante, mas ainda falta pensar, individualmente, depois coletivamente, quais são nossas demandas, quais são nossas dificuldades e quais são nossas carências para pensarmos numa formação continuada. A partir desse ponto investigativo, sabermos o que precisamos de fato.

Essa formação, uma vez na semana, a que estamos fazendo agora, não estou muito contente, porque uma formação para mim, de artes, deve estar pautada nisso, de forma presencial, com tudo dentro da arte. Uma formação de dança, uma formação de teatro. Trazer pessoas especialistas nas áreas. Por exemplo, eu fiz artes visuais, mas não entendo muito da música, então fico perdida no que trabalhar na parte de dança. O básico a gente sabe, mas temos o ano inteiro para pensar. Então eu acho que seria interessante uma formação dentro das artes mesmo, com especialista, onde a gente pudesse ter como norte nos ajudar na sala de aula. Na cidade vizinha é assim, em Franco da

Rocha, eu trabalho lá também e a formação é totalmente diferente, onde eles davam ideia para a gente levar para a sala de aula, traziam pessoas de fora, especialistas na área, então assim, dessa forma eu acho interessante a formação, que nos ajuda, que temos dúvida em outras linguagens, trazer coisas novas pra gente passar para turma e nós aprendermos também. Uma formação pensada em nós, professores de artes. Na cidade vizinha é assim e eu vivenciava muito esses momentos, não só textos e perguntas, como está em Caieiras. Eu gosto de participar.

De preferência, uma formação com “mão na massa”. Vamos supor, temos a parte teórica do assunto e depois colocamos a “mão na massa” para de fato você ver se realmente entendeu aquilo para fazer e passar para as crianças. Essa última formação que tivemos, vou ser bem franca... A última formação de dança, para mim, não foi dança. Eu sou mais de assistir a um vídeo do Evaldo Bertazzo do que ter aquilo, aquele tipo de formação, que não me acrescentou em nada. No meu ponto de vista, uma formação em artes não é apenas uma palestra, seria mais um workshop que você pudesse depois participar daquilo. Fui uma vez em um no Ibirapuera. Teve uma atividade voltada para professores. Aconteceu uma palestra sobre um determinado assunto, depois entramos com a “mão na massa”. Cada um fez um trabalho voltado ao assunto da palestra. A formação, para mim, é isso. Vai me acrescentar algo que eu possa botar a “mão na massa”. Agora, que eu fique ali só ouvindo, ouvindo, ouvindo e muitas vezes não é um tipo de assunto que vai acrescentar em nada para nós. Sinceramente, não gosto.

Temos que ter mais prática, temos que estar juntos. Acredito que começa por aí. Para mim foi muito interessante as conversas que tivemos com aquele grupo. Foi superinteressante as coisas que eles trouxeram, sobre avaliação em artes, aquela questão sobre a função social e esse lugar específico para os professores de artes garantido. É muito diferente, por exemplo, da rede estadual, que não tem esse espaço formativo, nenhum lugar, nem o ateliê. São muitas questões da escola que temos que debater. Ter esse lugar reservado já é muito legal, ter uma conversa com pessoas especializadas, mas se pudéssemos estar juntos ali, em experiência coletiva, seria muito melhor. Também ter a prática, por exemplo, corporal mesmo. Não precisa ser só uma conversa. Acredito que pode ter oficina, por exemplo, de jogos teatrais, vamos fazer poesia, enfim. Como podemos dividir nossas experiências e poder voltar com alguma questão prática, porque eu volto com mais perguntas do que respostas. Isso é bom, por um lado, mas como posso usar isso na sala de aula? Usar não no sentido utilitarista, mas, não sei, voltar com ideias. Sim, ter contato com outras modalidades. Temos um monte de professores de artes visuais, temos professor de música e de teatro. Fazer essa elaboração, mesmo que sejam mais palestrantes, podermos fazer essa elaboração juntos, em grupos de trabalho, e criar uma materialidade com isso. Eles falaram: “o plano de aula não precisa ser convencional, você pode criar um que tenha a sua cara”, então vamos fazer um plano de aula juntos, podemos fazer um plano de aula de artes com um grupo de trabalho, criar juntos, mas não teve esse espaço. É legal ter esse espaço para poder falar sobre isso, mas fica muito nas ideias.

APÊNDICE C – Caderno de projetos

Música na escola	
Foco:	Berçário e maternal.
Eixo(s):	Arte (Música e Dança).
Objetivos:	Oferecer atividades que estimulem e divertem; Estimular o desenvolvimento motor; Proporcionar a oportunidade de brincar e conhecer alguns instrumentos musicais; Desenvolver a capacidade de identificar sons; Aprender com uma experiência sonora.
Habilidades:	Fazer com que a criança se expresse corporalmente; Coordenação motora; Aumento do foco e da concentração; Promover o contato com outras culturas; Exercitar a memória; Desenvolver a linguagem e aumentar a criatividade.
Duração:	Uma semana.
Materiais necessários:	Caixa de som; Músicas variadas; Alguns instrumentos musicais; Fotos de instrumentos musicais; Gravações de sons de instrumentos variados.
Introdução:	No livro <i>A alegria de ensinar</i> , o escritor e cronista Rubem Alves diz: “Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhes contaria sobre instrumentos que fazem a música”.
Desenvolvimento:	Primeiro, ouviremos músicas de vários ritmos, prestando atenção em cada som dos instrumentos. Depois, mostraremos fotos de cada instrumento referente a música ouvida e os sons de cada instrumento separadamente. Tentaremos trazer alguns instrumentos que não sejam de brinquedo. No último momento, construiremos, com as crianças, instrumentos musicais, usando materiais recicláveis.
Conclusão:	É esperado que as crianças consigam assimilar sons de diferentes instrumentos, perceber a diferença do barulho e do silêncio. A avaliação será feita a partir das observações durante as atividades. No final do projeto, teremos vários instrumentos musicais confeccionados.
Proposta avaliativa:	Nome do aluno; Reconhece o instrumento; Demonstra interesse no instrumento; Demonstra interesse nos sons; Coordenação motora; Movimento de pinça; Faz movimento de dança; Movimenta os dedos das mãos de forma independente; Imita os sons dos instrumentos.

Orquestra invisível: a música que se vê	
Foco:	4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte (Teatro e Música).
Objetivos:	Criar uma performance que simule uma orquestra sem instrumentos musicais de forma inovadora e criativa, a fim de chamar a atenção do público de forma subjetiva ou não, como “pano de fundo”, à falta de investimentos em música na educação pública brasileira. Além do produto final, durante o processo os alunos deverão conhecer sobre os instrumentos musicais e seus respectivos naipes, bem como a figura do maestro na regência de uma orquestra. Ao final da performance, o público é convidado a refletir sobre a importância da música na educação. Espera-se que, assim, essa performance possa incentivar o interesse pela música entre os alunos e despertar a atenção da comunidade escolar e da sociedade em geral para importância de se investir em educação musical de qualidade.
Habilidades:	Criatividade; Trabalho em equipe; Comunicação verbal e não verbal, incluindo a expressão de ideias e de emoções; Organização; Confiança; Escuta e suas expressões artísticas.
Duração:	O projeto terá, no mínimo, quatro aulas.
Materiais necessários:	Durante o processo, computador ou <i>data show</i> para apresentação dos instrumentos musicais. Durante a performance não seria necessário.
Introdução:	No primeiro momento, o tema será encaminhado pelo professor, assim como a proposta, para que em algum outro momento os alunos façam suas próprias criações a partir de seus interesses ou motivações.
Desenvolvimento:	O projeto será organizado em quatro momentos. Primeiramente, o professor introduzirá questionamentos sobre o acesso que eles têm sobre a música na escola. Em seguida, abriremos uma discussão sobre a falta de investimentos em música na escola pública. Posteriormente, os alunos serão convidados a assistirem a um vídeo de uma apresentação de orquestra, especificamente, <i>Bolero de Ravel</i>, um <i>flasmob</i> na Pinacoteca de São Paulo. Em seguida, o professor apresentará aos alunos uma performance e contextualizará como será feita. Serão realizados ensaios. Antes da performance, os alunos deverão conhecer sobre os instrumentos musicais e seus respectivos naipes, bem como a figura do maestro na regência de uma orquestra. Na hora dos ensaios e durante a performance, os alunos se posicionarão no espaço designado, cada um com seu “instrumento invisível” correspondente, prontos para serem regidos pelo maestro. O maestro entra em cena e começa a reger a “orquestra invisível”, dando indicações de andamento, intensidade, ritmo e variação de dinâmica, como em uma orquestra tradicional. Durante a performance, seguindo as orientações do maestro, “tocam” seus instrumentos invisíveis, fazendo movimentos corporais que imitam os gestos e as sonoridades de cada instrumento. A performance deverá ser acompanhada pela trilha sonora escolhida previamente, que servirá como referência para os alunos.

Conclusão:	Ao fim do projeto, é esperado que os alunos vivenciem uma performance e conheçam sobre os instrumentos musicais que compõe uma orquestra, mesmo não tendo-os fisicamente. As avaliações transcorrerão a partir do desempenho, processos de ensaios, autoavaliação e <i>feedback</i> dos espectadores. Para o produto final, a performance poderá transpor os muros da escola e ocupar algum espaço público a fim de interagir com o público geral.
Proposta avaliativa:	A avaliação do próprio projeto será uma ótima oportunidade para que os alunos aprendam a se autoavaliar e a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, incluindo fatores como criatividade, originalidade, colaboração e qualidade geral do trabalho, podendo tanto ser individual quanto coletiva.

<i>A festa como elemento de construção pedagógica</i>	
Foco:	4º e 5º Anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte, História, Matemática e Ciências.
Objetivos:	Elaborar um cortejo coletivamente.
Habilidades:	Trabalho em grupo; Noção de espaço; Expressão corporal; Noções de trabalho com coro; Formas geométricas; Confeção de objetos tridimensionais; Noções básicas de movimento corporal.
Duração:	Um mês.
Materiais necessários:	Caixas de papelão, retalhos de tecido, fitas de cetim e outros materiais, tinta de rosto.
Introdução:	Elaboraremos um cortejo para circular em volta da escola na Semana do Brincar. Ao longo do mês, confeccionaremos máscaras e fantasias inspirados nos parangolés de Hélio Oiticica e objetos relacionais de Lygia Clark. Trabalharemos com exercícios corporais que desenvolvem noções e relações com o espaço e dinâmicas de coro como campo de visão e <i>view points</i> .
Desenvolvimento:	Momentos de nutrição estética (contato e contextualização com fotos e vídeos que mostrem obras de arte que dialoguem com o que queremos construir); Momentos de Elaboração e confecção em grupo; Momentos de experimentação e criação coletiva em espaços alternativos da escola; Ao fim, colocaremos as experimentações em prática na rua com o cortejo.
Conclusão:	Após o cortejo, faremos uma roda de conversa sobre a experiência e seu processo de organização e execução.
Proposta avaliativa:	Avaliaremos como construímos o percurso, se todos conseguiram colaborar, se atingimos o resultado esperado, o que foi construtivo e o que não foi e como podemos melhorar em uma próxima experiência.

<i>Meu cordel</i>	
Foco:	4º e 5º Anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte e Língua Portuguesa.
Objetivos:	Conhecer aspectos da cultura popular brasileira e suas riquezas. Descobrir que a arte pode se desdobrar em várias linguagens. Conhecer técnicas e suportes diferentes para a criação artística.
Habilidades:	Reconhecer diferentes manifestações culturais e sua importância. Experienciar diferentes suportes na criação artística.
Duração:	4 semanas.
Materiais necessários:	Aparelho de vídeo, caderno de desenho, lápis, bandeja de isopor, canetinha, folha de sulfite, tinta guache, rolinho de pintura, jornal, papel toalha.
Introdução:	Perguntas disparadoras: “o que a literatura tem a ver com a Arte? Como essa junção se transformou numa das manifestações mais tradicionais da cultura brasileira?”. Com essas perguntas, iniciaremos o projeto com o tema de cordel, para que os alunos se apropriem dessa importante manifestação cultural brasileira.
Desenvolvimento:	Iniciaremos conversando sobre cultura popular brasileira, fazendo um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre esse tema. Após, será apresentado um vídeo falando sobre a técnica de xilogravura e alguns artistas que criam utilizando essa técnica. Num segundo momento, os alunos farão o esboço de um desenho. Esse desenho será transposto com canetinha para uma bandeja de isopor, pois usaremos a isogravura para criar as ilustrações para o cordel. Em paralelo, os professores polivalentes trabalharão com os alunos a Literatura de Cordel e criarão com eles uma história nesse estilo. Após concluídas essas etapas, faremos a impressão com tinta das ilustrações em folhas de sulfite. Por fim, montaremos os livretos com as ilustrações e as histórias em cordel criadas. Esses cordéis ficarão expostos na escola para apreciação dos demais alunos.
Conclusão:	É esperado o envolvimento dos alunos em todas as etapas do projeto. A avaliação se dará através da participação e das impressões sobre a experiência ao final do projeto. O produto final será o livreto do cordel.
Proposta avaliativa:	Será feita uma roda de conversa, onde colocarão suas impressões e experiências em cada etapa do projeto.

Expressão cênica	
Foco:	5º Anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte (Teatro).
Objetivos:	• Reconhecer e apreciar formas distintas da manifestação teatral; • Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro.
Habilidades:	Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
Duração:	1 semestre.
Materiais necessários:	Adereços cênicos.
Introdução:	• 1ª Etapa: Será apresentado alguns jogos sensoriais e jogos de percepção corporal no intuito sensibilizar os educandos para práticas corporais lúdicas.
Desenvolvimento:	• 2ª Etapa: Por meio de aulas expositivas, a proposta é apresentar diferentes práticas cênicas com a intenção de ampliar o repertório artístico dos educandos; • 3ª Etapa: Jogos de físico e expressão, jogos tradicionais, jogos de comunicação (falas e diálogos, jogos de comunicação não-verbal, jogos de improvisação cênica).
Conclusão:	• 4ª Etapa: Apresentação do produto final (Improvisação cênica).
Proposta avaliativa:	Por meio de questionamentos: • Os alunos demonstram interesse pela produção apresentada? Que pontos despertaram mais curiosidade? • Como os alunos compreendem o contexto sócio-histórico e cultural que envolve o objeto que está sendo estudado? • Como os alunos compreenderam os elementos das linguagens artísticas implicados na produção do que está sendo estudado e como se apropriaram deles?

<i>Qual é a música?</i>	
Foco:	Educação infantil (0 a 3 anos).
Eixo(s):	Exploração do corpo, cores e formas, sons e ritmos.
Objetivos:	Ampliar a capacidade de exploração e conhecimento do mundo, inserir a criança em sua própria cultura e nas tradições que dela fazem parte, possibilitar a organização espacial e temporal das crianças, pelo movimento, ritmo, timbre e sons diversos, oferecer oportunidades de expressão, de criação e de observação artística.
Habilidades:	Coordenação motora, cognitivo, oralidade, interação.
Duração:	Um bimestre.
Materiais necessários:	Chocalhos com grãos, latas, “caixa surpresa” com figuras de animais, tecidos, músicas de cantigas de roda.
Introdução:	A figura que a criança tirar da “caixa surpresa”, com animais diversos.
Desenvolvimento:	Será realizado três vezes por semana, no pátio, com as turmas do período realizando musicalização. Na musicalização, usaremos recursos de voz, gestos corporais, imitações de animais e dança com tecidos, além dos chocalhos confeccionados com grãos. A dança com tecidos será para propor momentos prazerosos e de movimento.
Conclusão:	Esperamos que as crianças participem, cantem, batam palmas e imitem. A avaliação será por observação: o que mais interessou às crianças? O projeto finalizará com uma apresentação musical para os pais e familiares na escola, no dia da família.
Proposta avaliativa:	Observando o comportamento dos pequenos, a participação e o interesse de cada uma das crianças.

<i>Luz e cores</i>	
Foco:	Berçário.
Eixo(s):	Arte.
Objetivos:	Explorar as cores e materiais por meio da luz da lanterna.
Habilidades:	Coordenação motora e visomotora.
Duração:	Duas aulas.
Materiais necessários:	Lanternas, mesa de luz, papel-celofane de várias cores.
Introdução:	Como as crianças são pequenas, a motivação será o desenvolvimento do bebê.
Desenvolvimento:	O local será organizado previamente, em dias alternados. Durante o projeto, as crianças ficarão livres para explorar todo o material com as lanternas, pois a finalidade – além de conhecer as cores – é ter contato com esse material, que ao ser tocado ou apertado emite som e luz.
Conclusão:	O esperado é a exploração do material, percepção de cores, o movimento através do papel-celofane.
Proposta avaliativa:	A avaliação será feita através das observações. O grupo será avaliado através das observações feitas pelos professores, com registros fotográficos e vídeos.

Arte total	
Foco:	• Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); • Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e • Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).
Eixo(s):	Arte
Objetivos:	• Conhecer diferentes materiais de artes e saber como utilizá-los; • Interessar-se pelas próprias produções, pelas das outras crianças ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; • Observar, apreciar e fazer a releitura das produções de diferentes artistas; • Proporcionar o contato com diferentes objetos para sua criação; • Conscientizar a importância da arte na vida das pessoas como a sua sobrevivência; • Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.
Habilidades:	• (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente; • (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música; • (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
Duração:	Um semestre.
Materiais necessários:	Apoio pedagógico; material didático; apoio financeiro para a compra dos materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.
Introdução:	Durante o período de observação, notamos que nossas crianças adoravam as propostas de artes e demonstram interesse em pegar os potes dos materiais para decorar e fazer colagem. Umas chamavam as outras para mostrar a decoração que fizeram. Percebemos também que as crianças de 4 e 5 anos se encantaram em saber um pouco mais da cultura mexicana e das cores. Com isso, todos os dias passaram a utilizar com mais frequência cores fortes, enriquecendo seus trabalhos. Para atender ao gosto das crianças, decidimos elaborar o projeto <i>Arte total</i> para realizar diferentes trabalhos que envolvam criações com diferentes materiais que possam se tornar algo inovador, assim como ampliar a cultura que eles ainda não conhecem.
Desenvolvimento:	• Pré-atividade: Roda de conversa sobre o tema do projeto que desenvolveremos; Apresentação de vídeos de artesanatos para observação, criação e imaginação; • Atividades: Rodas de conversa sobre a importância da arte; Proporemos vários momentos de rodas de conversa para questionar as crianças sobre a importância da arte quanto a sua

	criação; A cada etapa do projeto, faremos uma roda de conversa para explicar a atividade proposta, permitindo momentos em que as crianças opinem e interajam; Apresentaremos imagens de diferentes obras de vários artistas, tanto brasileiros quanto mexicanos, como Frida Kahlo, Tarsila do Amaral e Ivan Cruz, que retrata brincadeiras para que as crianças se envolvam nos trabalhos e sintam prazer de fazer releituras, quanto desenho com interferência e movimentos com o corpo. • Autorretrato: Faremos uma atividade onde as crianças desenharem seu autorretrato utilizando materiais variados para a construção do mesmo; Solicitaremos pesquisas para que as crianças possam trazer para a escola; Após a apresentação das obras dos artistas, iremos propor que as crianças falem do mesmo, anotando neste momento as falas que serão registradas em um cartaz informativo, no qual as crianças decorarão com a sua releitura; Questionaremos, com as crianças, sobre as obras de arte e o que cada artista possui em comum, que sentimento conseguiu obter ao analisar cada obra. • Conhecendo diferentes materiais e técnicas para produções de artes: Cada professora apresentará diferentes materiais para as crianças conhecerem e construir diferentes técnicas e texturas, tais como: papel, lápis de cor, giz colorido, barro, canetinha, gesso, tela, telha, utensílios domésticos, frutas, legumes, tinta guache, tinta plástica, tinta de tecido, plástico, farinha de trigo, creme dental, macarrão espaguete, papelão, azulejos, areia, guarda-chuva, tecidos etc. • Conhecendo sobre a cultura mexicana: Conversaremos com as crianças sobre os costumes, o significado da vida após a morte para mexicanos, a importância dos cactos que os mexicanos valorizam, suas músicas e estilos, instrumentos musicais de maior importância, festa tradicional (Dia dos mortos) • Experiências com tecidos: Distribuiremos vários tipos de tecidos para as crianças recortarem da forma que quiserem e montar uma obra de arte utilizando tecido. • Pintura com textura: Deixaremos vários objetos para as escolhas das crianças, para fazerem diferentes texturas, como: pentes, esponjas, vassouras, utensílios domésticos. As crianças poderão utilizar o que quiserem para construir suas artes utilizando com a tinta. • Crayons derretidos: Separaremos pedaços de giz de cera de várias cores e colocaremos em formas para derreter na cozinha da escola. Após o descanso do material, as cores se misturarão formando <i>crayons</i> coloridos. Após a secagem, as crianças poderão colorir no papel A4. • Pintura comestível: Conversarei com as crianças que podemos fazer arte com pintura comestível (ex.: café, chocolate) e que faremos uma pintura diferente. Prepararemos o derretimento de barras de chocolate na cozinha da escola para fazermos uma pintura comestível. As crianças farão a pintura com as mãos e poderão comer o chocolate oferecido nos copinhos. • Carimbos deliciosos: Para essa atividade, distribuiremos legumes e frutas, e as crianças poderão carimbar a tela utilizando cores e carimbos de sua escolha. • Cobras de espaguete:
--	--

	Para a preparação desta atividade, utilizaremos macarrão espaguete. Após o macarrão cozido e frio, ofereceremos para as crianças sentirem nas mãos essa diferente textura e poderão utilizar essa textura com tinta no papel-manteiga. • Pintura na telha: Levaremos as crianças no pátio da escola para decorar as telhas e fazer colagens. Depois, faremos uma roda de conversa para discutirmos a diferença desta textura. • Tecelagem: Nesta atividade, faremos a leitura de um texto informativo sobre a importância da tecelagem para que as crianças possam compreender que a arte está em todos os lugares e que o tecido pode ser o melhor condutor para sentirmos que o prazer pode ser experimentado também através da ponta dos dedos. O tipo de fio, a maneira que ele foi tramado e, enfim, a forma que tomou, contribuirá para aprendermos diferentes texturas até que finalmente possamos tecer, fiando com nossas próprias linhas coloridas o que quisermos construir; Após a conversa, deixaremos as crianças fazerem tecelagem com fita colorida em uma cerca de plástico com divisórias para que as crianças possam tecer. • Escultura com caixas e sucatas: Em roda de conversa, explicaremos para as crianças que existem outras formas para criar uma verdadeira arte utilizando papelão e sucatas que não são valorizados por algumas pessoas. Poderemos fazer várias esculturas para criação de brinquedos, enfeites etc. Deixaremos vários materiais disponíveis para criação e imaginação das crianças. • Fantoches com colher de pau: Levaremos para a sala de aula, colheres de pau para crianças soltarem a sua imaginação. Elas ficarão responsáveis de montar fantoches com materiais variados para formarmos depois o teatro. • Confeccionando cactos: Após a explicação da importância dos cactos e sua valorização no México, solicitaremos pesquisa de imagens, mudas para as crianças trazerem para a escola e apresentar aos colegas. Também faremos a confecção dos cactos com papéis variados, como desenho de observação. • Pintura de rosto: Faremos diferentes pinturas lembrando a cultura mexicana em sua festa tradicional (Dia dos mortos). • Confeccionando máscaras: Com o apoio das famílias e das crianças, confeccionaremos máscaras de atadura gessada representando a cultura mexicana. • Brincadeiras de rodas e brincadeiras tradicionais (Ivan Cruz): Brincaremos no pátio com cantigas de rodas e brincadeiras tradicionais, bolinha, pião, barquinho, seguindo as obras de Ivan Cruz.
Conclusão:	Exposição das propostas que foram realizadas e descritivo das mesmas, com fotos das experiências e vivências. Exposição de pinturas e objetos feito pelas crianças maiores, na faixa etária dos 4 e 5 anos. Confeção de obras de artes, plantas (cactos) e esculturas escolhidas pelas crianças.
Proposta avaliativa:	Rever a trajetória, o que deu certo, o que não saiu conforme o esperado e fazer novamente de forma diferente, que seja mais atraente aos olhos do público-alvo.

<i>O talher da tristeza</i>	
Foco:	5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte e Língua Portuguesa.
Objetivos:	O objetivo do projeto é manifestar o sentimento sobre o atentado contra os professores e alunos da Escola Thomazia Montoro e contra a violência na escola.
Habilidades:	Cinco competências socioemocionais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.
Duração:	2 semanas.
Materiais necessários:	Cartolina, cola, tinta guache, talheres descartáveis e fita adesiva.
Introdução:	Esse tema foi abordado em sala de aula com a pergunta de uma aluna: “professora, você não está com medo de dar aula e vim um aluno louco e fazer algo de ruim?”. Essa pergunta levantou a uma discussão sobre o atentado a professores e alunos de uma escola em São Paulo. O caso repercutiu na TV e nas mídias sociais, causando alvoroço e questionamentos entre os alunos. Diante da situação-problema e após ouvir a opinião dos alunos sobre o ocorrido, a professora levanta as seguintes questões: • O que podemos fazer para conscientizar os alunos e a comunidade sobre a violência na escola? • Como podemos apoiar o direito à vida? • Como podemos manifestar nosso respeito às vítimas, professores e alunos?
Desenvolvimento:	Após discussão sobre o tema e as respostas dos alunos sobre as questões levantadas pela professora, ela pediu que cada aluno escreva um bilhete de apoio para as pessoas da Escola Thomazia Montoro, que foi colado em uma cartolina e exposto no mural da escola. A professora apresentou algumas formas de intervenção urbana que já ocorreram como forma de manifestação através de fotos e vídeos. Essa intervenção aconteceu dentro da escola e nos muros no entorno dela, através de cartazes utilizando facas descartáveis pintadas, bem coloridas, formando a frase “Não à violência”, “Respeito à vida” e outros cartazes, manifestando amor e respeito. As crianças formaram 3 grupos e, em fila, com uma flor de papel coladas no talher (faca descartável colorida previamente confeccionada) em silêncio demonstrando apoio e respeito aos profissionais.
Conclusão:	Ao fim do projeto espera-se que os alunos sintam que contribuíram com a escola e a comunidade, conscientizando contra a violência, e manifestaram o sentimento diante do triste acontecimento na Escola Thomazia Montoro.
Proposta avaliativa:	A participação de cada aluno na construção dos cartazes, flores de papel e em toda forma de manifestação do projeto.

Caixa-preta: o olhar e a luz	
Foco:	4º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.
Eixo(s):	Arte e Ciências.
Objetivos:	Mostrar a projeção de luz por um pequeno orifício de uma caixa-preta e associá-la ao fenômeno ótico do olho humano. Chamar a atenção ao olhar, como vemos, como percebemos através da retina e projetamos no cérebro. Observarmos mais os fenômenos naturais.
Habilidades:	Observação, leitura e interpretação do fenômeno ótico, construção tridimensional da caixa-preta envolve a matemática e sua confecção, as artes visuais. O tema será abordado de forma lúdica com informações básicas e algumas observações sobre a experiência.
Duração:	Para a construção da caixa-preta, 2 aulas. O objeto refere-se a montagem de uma caixa de papelão (1,80 m x 1,80 m x 1,20 m) totalmente vedada da entrada de luz, menos pelo orifício da projeção, luz natural do sol, a imagem será projetada de forma invertida no interior da caixa, o espectador da experiência deverá observar o fenômeno no interior da caixa (obra). Por ser um objeto, a “caixa-preta” pode ficar no pátio da escola ou na praça, e depende da luz solar.
Materiais necessários:	Caixas de papelão, cola, fita crepe, sulfite e tinta látex preto fosco.
Introdução:	O projeto será direcionado aos alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, a proposta é a confecção de uma caixa de papelão que deverá estar vedada da entrada de luz, com as dimensões já citadas, mas que indicam a possibilidade de uma pessoa mediana ou uma criança possa sentar-se diante da imagem projetada na parede interior da caixa, a imagem invertida é aquilo que está iluminando pela luz, diante da caixa.
Desenvolvimento:	Explanação sobre a proposta. Coletaremos os papelões da reciclagem, confeccionaremos a caixa, experimentamos e compartilharemos. Poderemos ampliar as diversas ramificações diante da questão. Poderemos levar para fora da escola, na praça, e observaremos as reações das pessoas.
Conclusão:	O esperado, ao final do projeto, é a troca de informações sobre a própria experiência. A avaliação se dá pelo interesse do grupo, pela proposta e o seu engajamento, na qual o fazer artístico envolve uma complexa teia de ramificações e a experimentação desperta o imaginário e uma leitura de mundo sensorial e cognitiva. O produto final pode ser através de vídeo.
Proposta avaliativa:	A avaliação do grupo se dará em roda, na qual conversaremos sobre a proposta e as descobertas. A avaliação do grupo se dará pela expressão de suas opiniões.

Boas vibrações com street stickers	
Foco:	5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte e Língua Portuguesa.
Objetivos:	• Criar um diálogo com as pessoas; • Transmitir mensagens positivas.
Habilidades:	Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e comunidade. Dialogar sobre a sua criação e a dos colegas para alcançar sentidos plurais.
Duração:	3 aulas.
Materiais necessários:	Papéis diversos, canetinhas e fita adesiva.
Introdução:	Iniciaremos o projeto falando sobre palavras, desenhos e frases que encontramos nas portas dos banheiros públicos ou pelas ruas de modo geral. Na concepção de cada um, o que pensam sobre isso? O que podemos fazer para inverter essas palavras, frases ou desenhos que não são agradáveis? Como podemos fazer uma troca de coisas positivas?
Desenvolvimento:	• 1º momento: será explicado o que é uma intervenção urbana; • 2º momento: produziremos frases positivas das quais seria muito bom lermos em nosso dia a dia; • 3º momento: faremos a produção dos <i>street stickers</i> montando papéis coloridos com fita adesiva onde as frases serão escritas, papéis vazios (sem escrita) e confecção de folhetos informativos com a informação “retire sua frase e escreva outra”; • 4º momento: fixaremos os <i>street stickers</i> com frases escritas e os vazios nas portas dos banheiros, sala de aula e, se possível, nas portas dos comércios, junto de cartazes explicativos.
Conclusão:	Ao final, os alunos deverão colar frases positivas das quais as pessoas gostariam e precisam ouvir e tentar com seus cartazes levar as pessoas a produzirem outras frases realizando assim uma troca de positividade. O objetivo é que todos que passarem por esses espaços participem desse projeto.
Proposta avaliativa:	O projeto será avaliado de maneira processual, durante todos os momentos, desde a ideia até a construção e finalização, onde será a fixação do <i>street stickers</i> .

<i>Exposição de jogos teatrais</i>	
Foco:	5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte (Artes Visuais e Teatro).
Objetivos:	Evidenciar o jogo teatral enquanto prática de performance.
Habilidades:	Escuta coletiva; cooperação; reconhecimento e adaptação em espaços não formais; espontaneidade; imaginação/criatividade; prontidão.
Duração:	4 aulas (2 semanas).
Materiais necessários:	Papel sulfite e materiais riscantes.
Introdução:	O projeto é iniciado dentro da sala de aula, com o objetivo de demarcar os espaços de jogo e as funções da plateia. Após estabelecer o jogo, iniciar as partidas fora da sala de aula. Assim, até chegar na praça mais próxima da escola.
Desenvolvimento:	1. Momento do jogo; 2. Registro do jogo pela plateia. Os registros serão deixados no local; 3. Momento no qual ocorrerão os jogos teatrais, de modo que os transeuntes daquele local vejam os desenhos.
Conclusão:	Experiência criativa em ambiente público. Avaliar as diferenças entre realizar jogos teatrais na sala de aula e em ambientes públicos. Também pontuar a importância e relevância de estabelecer a plateia. O produto final são os registros de jogos realizado pelos próprios alunos.
Proposta avaliativa:	Cada um relatará no caderno de arte a experiência. Em sequência, dividiremos as impressões em conversa coletiva.

<i>Convivência e respeito por meio da expressão corporal e musicalidade</i>	
Foco:	Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental.
Eixo(s):	Arte e Educação Física.
Objetivos:	Difundir e associar a expressão corporal e a musicalidade com os valores socioemocionais e a arte.
Habilidades:	Habilidades socioemocionais por meio da arte.
Duração:	Indefinido.
Materiais necessários:	Caixa de som.
Introdução:	Escuta da música proposta, “comida brasileira”, com adaptação da brincadeira cantada, que trocará a comida/fruta por sentimentos/gestos de afeto positivos.
Desenvolvimento:	Iniciaremos com uma roda de conversa no intuito de que a turma veja na expressão corporal uma possibilidade de expressar afeto. Durante a experimentação da proposta, sensibilizar o grupo das inúmeras manifestações que expressam afeto positivamente e sua importância para o indivíduo e para o coletivo.
Conclusão:	Esperamos que haja diminuição da agressividade voluntária e involuntária entre as crianças e que se estabeleça uma comunicação capaz de retomar o grupo.
Proposta avaliativa:	Constatação de ganho de qualidade na convivência do grupo.

Intervenção urbana no bairro da escola	
Foco:	4º e 5º Anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Eixo(s):	Arte e Língua Portuguesa.
Objetivos:	Conhecer e pesquisar sobre manifestações de arte urbana (intervenção e lambe-lambe); Definir o fato a ser noticiado, considerando o universo escolar; Planejar notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar (digitais ou impressas), considerando as convenções do gênero, a situação comunicativa.
Habilidades:	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Duração:	1 mês.
Materiais necessários:	Materiais de leitura sobre o assunto; ficha de registro de pesquisa; celular para fotografia; cola branca; folhas de sulfite; equipamentos para edição e formatação de produções textuais.
Introdução:	Quais são as intervenções urbanas que há no bairro da escola? Pediremos que as crianças observem nos locais que frequentam a presença de manifestações artísticas ao ar livre, registrem uma fotografia e compartilhem para a galeria do grupo.
Desenvolvimento:	1º Galeria de observação do grupo: apresentaremos as imagens compartilhadas pedindo para os alunos descreverem o que foi enviado (localização, imagem, se há identificação do artista); Relacionar com as descobertas nas aulas de artes sobre arte urbana, identificando os elementos presentes. 2º Cartazes manuais (lambe-lambe): apresentaremos os cartazes de lambe-lambe e compartilhar uma pesquisa sobre o assunto; Distribuiremos 3 opções de materiais de leitura/pesquisa e registraremos em uma ficha de gráfico de leitura as descobertas para compartilhar com o grupo; “Seria possível criarmos uma intervenção utilizando este tipo de arte?”. 3º Olhar ao redor para pensar intervenções: proporemos um passeio na praça do bairro da escola para pensarmos em possíveis intervenções; Registraremos em fotografias para planejar a ação da intervenção; No retorno, delimitaremos a temática para as produções dos lambes. 4º Planejamento das intervenções: Utilizando as fotografias tiradas no dia de observação, proporemos que os alunos registrem o planejamento de suas ideias e listem os materiais que serão necessários; Combinaremos o tempo de preparação para as instalações e produções dos lambes. 5º Instalações: Momento para as instalações e aplicações das intervenções produzidas e os lambes criados; Registraremos os momentos para a produção de dois textos jornalísticos apresentando a trajetória do trabalho e noticiando a instalação.

	6º Noticiando as ações: Organizados em grupos, apresentaremos as fotografias do dia da ação e proporemos a produção de uma notícia para compartilhar com a escola e as famílias a ação que foi produzida pelo grupo e uma reportagem apresentando o que foi estudado sobre arte urbana. Os textos circularão em uma revista digital para ser compartilhada de forma mais acessível.
Conclusão:	Esperamos que os alunos possam perceber a interferência humana no espaço público e o quanto estas interferências (planejadas ou não) afetam o dia a dia. Ao final das produções, realizaremos um momento de autoavaliação em uma roda de conversa apresentando uma rubrica que constem os objetivos para cada etapa desenvolvida. Produto final: Intervenções humanas no bairro da escola; galeria de lambes a céu aberto; revista digital com a trajetória do trabalho.
Proposta avaliativa:	Apresentaremos as imagens de planejamento e as instalações que aconteceram, pedindo para que cada aluno compartilhe o que mais gostou, o que mudaria, o que mudou e ficou melhor que o planejado. Pediremos que os alunos escolham a imagem de registro que mais representa sua participação e registrem em um parágrafo sua opinião participativa.

<i>A arte de viver</i>	
Foco:	Equipe escolar.
Eixo(s):	Multidisciplinar: o olhar sobre a criança e o adulto em sua totalidade.
Objetivos:	Incentivar a apreciação e visibilidade da arte em todos os lugares.
Habilidades:	Criatividade, sensibilidade, valorização das diversidades, olhar crítico, conhecer e ampliar o olhar para as diferentes formas de linguagens e de expressão.
Duração:	1 Bimestre.
Materiais necessários:	Diversos: materiais riscantes, papéis diversos, jornal, materiais de largo alcance (cones, carretéis etc.), tampinhas, rolhas, plástico bolha, corantes, tintas, dentre outros.
Introdução:	Apresentação de uma caixa surpresa: “O que será que tem dentro dela?” ou uma cabana com algo inusitado dentro. Próximo passo de acordo com a resposta dos participantes: “O que é arte para você?”. Conhecimento prévio dos envolvidos.
Desenvolvimento:	Disponibilizaremos materiais para que cada participante possa expressar seus sentimentos através da arte, utilizando o corpo e/ou materiais disponíveis. Também faremos propostas em grupo, como colocar um tecido bem grande no chão e deixar que brinquem de guerra de balões de água. A água será colorida com guache previamente, a obra de arte será o pano pintado que restará da brincadeira. Disponibilizaremos em uma aula um material e pediremos que construam uma obra de arte sem mais nenhum material; veremos como os participantes desenvolvem esta atividade. As demais etapas do projeto se darão de acordo com o interesse e o andamento das propostas realizadas.
Conclusão:	O olhar ao processo e avaliação das etapas é muito mais válido que o produto final propriamente dito. No final do bimestre, espera-se que os envolvidos vejam a arte com outros olhos. Será realizada uma exposição na qual apresentaremos “artes interativas” e também a exposição das obras feitas anteriormente pelo grupo. As produções serão expostas de maneiras inusitadas dentro da unidade, assim como no entorno da escola.
Proposta avaliativa:	A avaliação será por meio da observação, das falas e das escutas dos envolvidos. Durante todo processo serão realizadas trocas, rodas de fruição e possibilidades de construções e replanejamento de ações.