

Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Artes
UNESP

AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DE ARTE E O CURRÍCULO DE SÃO PAULO:
APROPRIAÇÕES E NEGOCIAÇÕES [TRANS] FORMADORAS

Maristela Sanches Rodrigues

São Paulo
2016

Maristela Sanches Rodrigues

AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DE ARTE E O CURRÍCULO DE SÃO PAULO:
APROPRIAÇÕES E NEGOCIAÇÕES [TRANS] FORMADORAS

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Artes,
área de concentração: Arte e Educação, Linha de Pesquisa: Processos
Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo
2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

R696p Rodrigues, Maristela Sanches, 1966-
As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo : apropriações e negociações [trans]formadoras / Maristela Sanches Rodrigues. - São Paulo, 2016.
128 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho.
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Professores de arte. 2. Arte - Currículos. 3. Professores - Formação. 4. Arte e educação. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Maristela Sanches Rodrigues

**AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DE ARTE E O CURRÍCULO DE SÃO PAULO:
APROPRIAÇÕES E NEGOCIAÇÕES [TRANS] FORMADORAS**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Arte no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP – com a Área de Concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Artes/UNESP/São Paulo – Orientadora

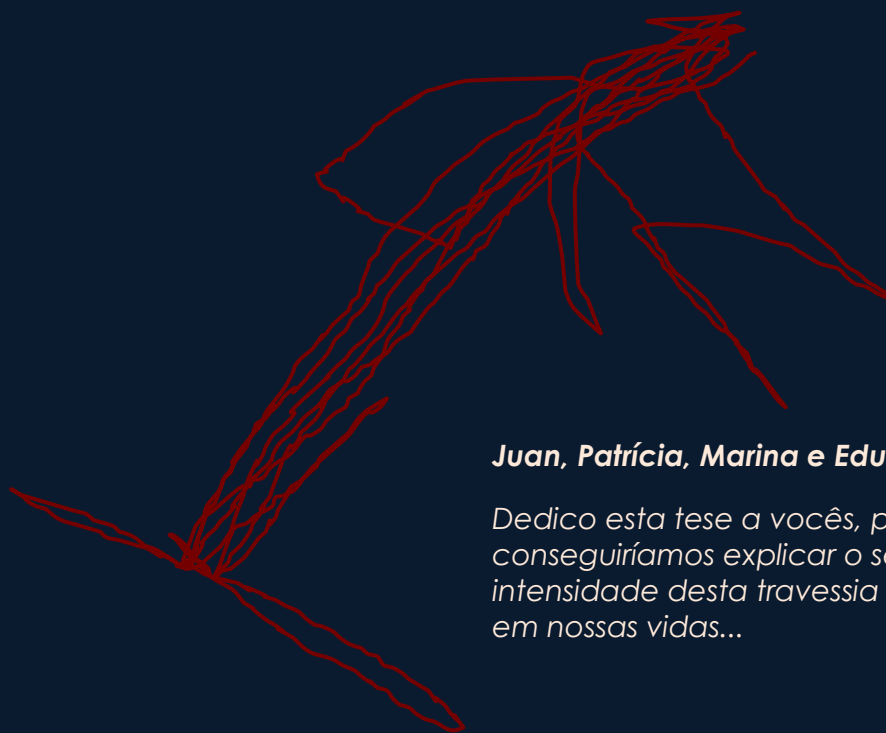
Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes
Pós-Graduação em Educação/UEPG/Paraná

Prof^a. Livre-Docente Ana Mae Tavares Basto Barbosa
Escola de Comunicação e Artes/USP/São Paulo

Prof^a. Livre-Docente Cecilia Hanna Mate
Faculdade de Educação/USP/São Paulo

Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Christov
Instituto de Artes/UNESP/São Paulo

São Paulo, 24 de maio de 2016.



Juan, Patrícia, Marina e Eduardo:

*Dedico esta tese a vocês, pois só vocês e eu
conseguiríamos explicar o sentido e a
intensidade desta travessia
em nossas vidas...*



Agradecimentos

À **Rejane Coutinho**, uma mulher a quem muito admiro! Uma pessoa que me inspira, desafia e encoraja com seus posicionamentos éticos, políticos e estéticos como pesquisadora e professora.

À todas as **professoras** e aos **professores de arte** que me receberam respeitosa e afetuosamente em suas escolas, tornando esta pesquisa humana e reveladora de suas lutas políticas cotidianas na arte/educação paulista.

À todas as professoras e ao professor da **banca de defesa** pelo comprometimento com a leitura da tese e pela valiosa e imprescindível contribuição: **Ana Mae Barbosa, Ana Luiza Ruschel Nunes, Cecilia Hanna Mate, Erick Orloski, Kathya Maria Ayres de Godoy, Luiza Helena Christov, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Rejane Galvão Coutinho.**

Às professoras **Luiza Christov** e **Rita Bredariolli** que, no exame de qualificação, me desafiaram a entender que era necessário fazer as vozes das/os professoras/es serem ouvidas. Às professoras **Ana Mae Barbosa** e **Ana Luiza Ruschel** pela prestimosa atenção às minhas muitas mensagens solicitando suas contribuições.

Ao amigo **Sidiney Peterson** pela cumplicidade afetiva e pela partilha de ricas informações sobre as Escolinhas de Arte do Brasil; à amiga **Valéria Alencar** sem a qual essa travessia teria sido muito mais dura e muito menos divertida; à amiga **Simone de Abreu** por me acolher em sua casa, junto à sua família e se dispor a pensar comigo.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pela Bolsa de Estudos concedida para esta pesquisa de doutorado.



Ser original é acercar-se das origens...

Antoni Gaudí

Resumo

Esta tese se origina de uma pesquisa de Doutorado em Arte/Educação realizada no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo, entre os anos de 2012 e 2016, com o objetivo de compreender as relações de envolvimento das/os professoras/es de arte, da rede pública estadual paulista, com o Currículo oficial de arte, implantado entre 2008/2010.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utiliza, como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com quinze professoras/es de arte, alocadas/os em diferentes Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Seus objetivos são exploratórios e explicativos, e seus referenciais teóricos de cunho estruturalista e pós-estruturalista.

A pesquisa parte da hipótese de que o envolvimento das/os professoras/es de arte com o Currículo está gerando transformações acerca de suas concepções de arte, ensino de arte e currículo de arte. Além de corroborar tal hipótese a pesquisa revela que as/os professoras/es têm produzido formas de apropriação/negociação com o Currículo que ampliam as concepções pensadas, inicialmente, para outros âmbitos, e que envolvem o acesso à arte e à cultura, a história da arte, a arte contemporânea, a polivalência e as/os próprias/os professoras/es de arte.

Estruturada e escrita sob a metáfora de uma grande viagem, a tese traça percursos e viabiliza encontros entre as/os histórias de vida e formação das professoras/es de arte entrevistadas/os, o Currículo de arte de São Paulo e a própria história de vida e formação da pesquisadora.

Palavras-Chave

Professores de Arte
Currículo de Arte
Formação de Professores
Histórias de Vida
Arte/Educação

Resumen

Esta tesis doctoral originase de una investigación realizada en el Instituto de Artes da UNESP/São Paulo, entre los años de 2012 y 2016, con el objetivo de comprender las relaciones de involucramiento de las profesoras de arte, que trabajan en la red pública de educación de la provincia de São Paulo, con el Currículo oficial de arte, vigente desde 2008/2010.

Tratase de una investigación con un abordaje cualitativo que utiliza, como instrumento para coleccionar los datos, entrevistas semiestructuradas con quince profesores/as de arte, que trabajan en diferentes regiones y núcleos de la red pública de educación de la provincia de São Paulo. Sus objetivos son exploratorios y explicativos, y sus referenciales teóricos son de abordaje estructuralista y pos- estructuralista.

La investigación parte desde la hipótesis de que el involucramiento das/os profesoras/es de arte con el Currículo está generando cambios en sus concepciones de arte, educación artística y currículo de arte. Para allá de comprobar esta hipótesis, la investigación revela que as/os profesoras/es han producido posibilidades de apropiación y negociación con el Currículo que amplían las concepciones pensadas, inicialmente, para ámbitos, y que envuelven el acceso del arte y de la cultura, de la historia del arte, del arte contemporáneo, de la polivalencia y de los/as propios/as profesores/as de arte.

Estructurada y con la escritura embazada en la metáfora de un grande viaje, la tesis hace caminos y viabiliza encuentros ente las historias de vida y de formación de los/as profesores/as de arte entrevistadas/os, con el Currículo de arte de São Paulo y la propia historia de vida y de formación de la investigadora.

Palabras Claves

Profesores de Arte
Currículo de Arte
Formación de Profesores
Historias de Vida
Educación Artística

Abstract

This thesis originates from a PhD research in Art and Education held at the Art Institute of UNESP in São Paulo, between the years 2012 and 2016, in order to understand the involvement and relations between the public teachers of art from the State of São Paulo with the official curriculum of art, set between 2008/2010.

This is a research with qualitative approach, used as instrument for data collection, semi-structured interviews with fifteen teachers' of art, allocated in the different school districts from São Paulo State Department of Education. Its objectives are exploratory and explanatory, and its theoretical frameworks of structuralism and poststructuralist nature.

The research part of the hypothesis is that the involvement of the art teachers with the curriculum is generating transformations about their conceptions of art, art teaching and art curriculum. In addition to corroborate this hypothesis research reveals that the teachers have produced forms of appropriation and negotiation with the curriculum that expand the concepts initially designed for other areas, that involves access to art and culture, art history, contemporary art, versatility and the art teacher art themselves.

Written and structured under the metaphor of a great trip, the thesis traces routes that enables meetings between life stories and training of interviewed art teachers with the Curriculum of Art from São Paulo State Department and the history of life and training of the researcher.

Key words

Art teachers
Art Curriculum
Teacher's training
Life stories
Arts / Education



ITINERÁRIO

Fazendo as malas: para onde vamos?.....	15
A Partida: que lugar é esse?.....	27
Primeiro percurso	46
Primeira parada: Álvares Florence e Fernandópolis	46
Primeiro Deslocamento	53
1. Currículo é isso tudo ou não é nada disso?	53
2. Currículo para iniciantes... ..	58
Segundo Percurso	63
Segunda parada: São José do Rio Preto e Piratininga	63
Segundo Deslocamento	70
1. Relações possíveis e inimagináveis	70
2. São Paulo cria seu próprio Currículo de Arte!	84
Terceiro Percurso	96
Terceira Parada: Bonfim Paulista e Araraquara	96
Terceiro Deslocamento	103
1. Com ou sem o Currículo? Cadê os outros currículos?	103
2. Umouco de história para fazer sentido.....	113
Quarto Percurso	129
Quarta Parada: São Bernardo do Campo e Piracicaba	129
Quarto Deslocamento	136
1. O que nos move e nos define	136
2. Quem esse Currículo pensa que você é, professora/or?	145
Quinto Percurso	157
Quinta Parada: Taubaté, Registro e Guarulhos	157
Quinto Deslocamento	165

1. Aqui, lá ou além? Quanto custa? É de graça?	165
2. Sobre rearranjos... ..	177
Sexto Percurso	188
Sexta parada: <i>Presidente Prudente, Lins e Cândido Mota</i>	188
Sexto Deslocamento	196
1. <i>Gosto de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro!</i>	196
2. <i>Mas eu só sei ensinar Artes Visuais</i>	212
Sétimo Percurso	231
Sétima Parada: <i>São Paulo</i>	231
Sétimo Deslocamento	237
1. <i>Considerações sobre um final</i>	237
Bagagens	244
Cabe mais?	245
Onde fica?	251
Teorias Teóricas e Tomaz Tadeu	253
Quem são elas/elas?	255





Fazendo as malas...

Imagem: detalhe de um muro em uma das ruas do centro histórico de Bogotá/Colômbia (2013).

Amanhece...

Ajeito nas malas aquilo que falta, mas sempre faltará algo...

Esta é uma viagem desejada e planejada, mas como em toda viagem, quando o pneu estoura, o avião não decola e o navio demora a atracar, a gente precisa readequar os planos e redesenhar os trajetos...

Metaforicamente denomino de viagem – percurso ou travessia - a todo o processo de pesquisa/estudo, de estruturação da escrita e de diagramação desta tese. Por qual razão? Há tempos tenho me deslocado de um lado para o outro, inventando e construindo a minha formação em diferentes cidades, universidades, museus, cursos, livrarias, bibliotecas...

Desde a primeira graduação, estudar e pesquisar estão sempre associados a me deslocar de um lugar ao outro e nesta pesquisa de doutorado não foi diferente. Sem que conscientemente eu me apercebesse, vi meu projeto transformar-se em viagens para conversar com professoras e professores de arte em diferentes cantos do Estado de São Paulo...

Em dezembro do ano de 2012 ingressei como aluna no curso de pós-graduação/doutorado em Artes - área de concentração de *Arte e Educação* e linha de pesquisa de *Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural* - do Instituto de Artes da UNESP/São Paulo, em continuidade com a parceria e a orientação da professora Rejane Galvão Coutinho, iniciada no mestrado.

Depois de algum tempo ruminando e burilando o projeto inicial, delimiti finalmente a questão da minha pesquisa: como as/os professoras/es¹ de arte da rede pública estadual paulista estavam lidando com o Currículo² de arte oficial, a partir das relações entre suas concepções formativas e as concepções trazidas pelo Currículo?

No ano de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo distribuiu para toda a rede escolar pública estadual uma Proposta Curricular que se oficializou como Currículo no ano de 2010, materializado na escola através de dois Cadernos bimestrais, um do Professor e outro do Aluno. O Currículo de arte traz nos Cadernos de cada bimestre conteúdos relacionados às quatro linguagens da arte – artes visuais, dança, música e teatro – bem como, traz concepções de arte, de ensino de arte e de professoras/es de arte condizentes com paradigmas pós-modernos.

Isto implica dizer que o Currículo de arte paulista - criado sob a coordenação das professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque - trabalha com o conceito de *cartografia*³ e

¹ Ao longo da tese utilizarei sempre os pronomes e substantivos que se referem ao feminino antes do masculino, pela simples razão de eu ser mulher e de a grande maioria das/os professoras/es entrevistadas/os também serem mulheres, a despeito de qualquer regra gramatical histórica e hegemonicamente instituída a favor do masculino e em detrimento do feminino.

² Ao longo da tese, sempre que me referir ao Currículo de arte oficial do Estado de São Paulo, o farei com letra maiúscula, pois estarei me referindo a ele especificamente e não a outros currículos.

³ Fundamentado em Deleuze e Guattari: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizomas. In: Mil platôs. Rio de Janeiro: 34, 1995. 1 v..

entende que *um pensamento curricular em Arte pode se mover em diferentes territórios da arte e da cultura, mapeados como: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais*⁴.

Metodologicamente, o Currículo propõe um trabalho em arte a partir de três eixos, a criação/produção em arte, a fruição estética e a reflexão, esclarecendo que:

Esses três eixos metodológicos, presentes na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, articulam-se com a fundamentação filosófica da proposta com a concepção dos territórios de Arte e Cultura, que abrem possibilidades para o mergulho em conceitos, conteúdos e experiências estéticas nas linguagens da Arte, colocando-a como objeto de estudo (2012, p. 197)⁵.

Assim, me interessei por saber como as/os professoras estavam conseguindo relacionar suas concepções – resultantes da formação inicial/continuada e da prática docente - com conceitos presentes no Currículo, como por exemplo, os de *cartografia e territórios*, sabendo que apenas as/os professoras/es ingressantes naquele momento na rede pública estadual paulista receberam um curso de formação para trabalhar com o Currículo.

Parti, então, da hipótese de que as relações de envolvimento entre as/os professoras/es e o Currículo estavam gerando transformações em suas concepções formativas, no entanto, não tinha clareza sobre que tipo de transformações eram essas. Assim, o objetivo desta pesquisa tornou-se compreender tais relações.

Compreender relações implica abranger vários âmbitos do envolvimento entre as/os professoras/es e o Currículo, não é, portanto, um objetivo com delineamento preciso e linear *a priori*, pois o que pode emergir da interação com as/os professoras/es passa pelas possibilidades, necessidades e desejos delas/deles e também pelos meus próprios.

Inicialmente havia a intenção de focar em relações no âmbito das concepções de arte, de ensino de arte e de currículo de arte que constituíam e constituem a formação dessas/es arte/educadoras, no entanto, as entrevistas revelaram que esses âmbitos podem ser muito mais amplos e complexos do que eu supus inicialmente.

O meu interesse pela formação de professores/as teve origem na investigação sobre minha própria história de formação durante a pesquisa de mestrado, pois foi assim que me dei conta de que tudo o que eu havia feito como professora de arte até aquele momento era moldado por concepções das quais nem eu mesma tinha consciência.

Da mesma forma, atuando na formação de professores de arte da rede pública estadual paulista⁶, fui tocada por muitas questões trazidas por essas/es profissionais, relacionadas à prática

⁴ Fonte: Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2012, p. 191). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>>. Acesso em: 07 abr.2016.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Atuei como tutora do programa RedeFor no curso de especialização em Arte para professores/as da rede pública paulista, no Instituto de Artes da UNESP, São Paulo. O programa Rede São Paulo de Formação Docente - RedeFor foi um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo - SEE/SP e as três universidades estaduais, dentre

curricular e à sua formação, questões que contribuíram com a definição do problema desta pesquisa e também com a hipótese inicial.

O interesse por compreender, então, o que estava acontecendo com a formação das/os arte/educadoras paulistas em seu envolvimento com o Currículo de arte, intensificou-se quando tomei conhecimento da pesquisa de Everson Melquiades Araújo Silva e Clarissa Martins de Araújo, sobre o estado do conhecimento a respeito da formação de professores para o ensino de artes no Brasil entre os anos de 1989 e 2007.

As/os autoras/es apontam que apesar de existir *uma produção relevante e significativa* sobre a formação de professoras/es de arte no Brasil, *ela ainda não é suficiente*, pois a maioria das pesquisas neste período foi feita no âmbito do mestrado e não do doutorado e ainda, em cursos de pós-graduação em Educação e não em Artes (2008, p. 9).

No que diz respeito ao Estado de São Paulo, especificamente, Anna Rita Ferreira de Araújo afirma, por meio de outra pesquisa, que este Estado possui o maior número de cursos de Artes Visuais do país, [...] *são 48 cursos que correspondem a 37,2% do total existente no país. Deste total, 42 são em instituições privadas e apenas 06 em instituições públicas* (2009, p. 11).

Embora essas pesquisas datem dos anos de 2008 e 2009, entendo que as possíveis alterações que ocorreram até o presente ano de 2016, não sejam por demais significativas a ponto de alterar as proporções indicados pelas pesquisas acima. Assim, os resultados por elas apontados, nos possibilitam pensar que grande parte desses profissionais possivelmente atuarão na docência em arte nas escolas públicas e que, dadas as diferenças quantitativas no número de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas no Estado de São Paulo, a maioria das/os arte/educadoras/es da rede pública estadual paulista, terá formação nas licenciaturas das I.E.S. privadas, o que também pode apontar para uma diferenciação qualitativa em sua atuação.

Assim delineou-se o meu interesse, pois a compreensão das relações entre as/os arte/educadoras/es paulistas e o Currículo de arte, pareceu-me um terreno bastante fértil à revelação das transformações nas concepções que essas/esses profissionais trazem. Alguma coisa estava acontecendo na formação das/os arte/educadoras/es desde que o Currículo fora implantado, eu notava isto inclusive no vocabulário que utilizavam, apropriando-se de termos característicos daquele Currículo. O que eu desejava compreender era como estava se dando tal apropriação, se já se tornara concepção internalizada ou se estava ainda sendo digerida...

Esta pesquisa tem, portanto, abordagem qualitativa e nela utilizo como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com quinze professoras/es de arte da rede pública estadual paulista. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com objetivos exploratórios, visto que levanto informações por meio dessas entrevistas, mas também com objetivos explicativos, pois busco analisar e compreender as informações coletadas, utilizando-me de referenciais teóricos de cunho estruturalista e pós-estruturalista.

elas a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. O objetivo era a formação continuada das/os professoras/es através de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade a distância e com encontros presenciais (Fonte: <<http://www.unesp.br/portal#!/redefor/programa-redefor/>>. Acesso em: 24 set.2015).

Por entender que todo conhecimento é uma interpretação dos sujeitos a partir de sua própria cultura e que não pode ser separado de suas relações políticas, sociais e históricas é que optei pela entrevista semiestruturada. Também procurei conferir às entrevistas, um caráter reflexivo a partir da concepção de entrevista reflexiva de Heloísa Szymanski (2011).

Segundo esta autora, o momento da entrevista é também um momento de interação transformadora, no qual a partilha de informações e a constante reflexão sobre elas, sugerida pela/o entrevistadora/or, possibilitam extrapolar a simples transmissão de informações, podendo ser, portanto, formadora. A autora sugere que durante a entrevista sejam apresentadas à/ao entrevistada/o, várias sínteses da compreensão que está sendo construída a partir de suas informações. Dessa maneira, a/o entrevistada/o tem a possibilidade de confrontar-se com suas próprias ideias na fala de outra pessoa, podendo confirmá-las, alterá-las e/ou complementá-las, em um movimento de constante reorganização de sua fala e de seu pensamento. Szymanski chama ainda a atenção para o fato de que uma entrevista é um:

[...] encontro de duas pessoas que se apresentam com determinado gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas, modo de compreender o fenômeno e intencionalidades. [...] isso não inviabiliza a entrevista como um rico instrumento de pesquisa. Pelo contrário, desvela novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar. Informa que esse momento, muitas vezes, propicia uma reestruturação de ideias. É uma consideração que **mostra o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não as apresentar como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação** (2011, p. 60 – 61. Grifo nosso).

Portanto, para que as entrevistas pudessem acontecer, era necessário encontrar professoras/es que aceitassem meu convite para serem entrevistadas/os e para tanto, defini dois critérios de seleção: 1. Eu desejava fazer uma amostragem ampla e diversificada do Estado de São Paulo (Vide Mapa nas **Bagagens: 2. Onde fica?**), com professoras/es de Diretorias de Ensino geograficamente dispersas; 2. Eu desejava associar os pontos de amostragem às possibilidades de contato com as/os professoras que eu possuía, com o intuito de tentar ser um elemento menos estranho a elas/eles.

Assim, através de antigos e atuais colegas de docência, de ex-alunos dos cursos de Educação Artística e Artes Visuais, de ex-cursistas (professoras/es e PCNP) da Especialização em Arte/RedeFor/UNESP e de colegas de Grupos de Pesquisa, fui sendo apresentada e entrando em contato com muitas/os professoras/es de arte da rede pública estadual paulista, normalmente via endereço eletrônico, algumas vezes via *facebook* e outras por telefone.

Foi uma árdua tarefa de conciliação entre as agendas dessas/es professoras/es, que normalmente lecionam em três períodos - manhã, tarde e noite - e a minha própria agenda, considerando que eu continuei lecionando durante a pesquisa. Após o primeiro contato, a explanação geral sobre os objetivos da pesquisa e diante da aceitação do convite para a entrevista, eu enviava às/aos professoras/es um questionário a ser preenchido e retornado a mim

por e-mail, contendo informações sobre sua formação e seus contextos de trabalho (Vide Tabela de Dados nas **Bagagens: 3. Quem são elas/eles?**).

Esse questionário tinha o objetivo de me situar previamente para a conversa com as/os professoras com relação à sua formação inicial/continuada e à sua atuação, além de outros dados que me permitiam ter um perfil da/o profissional que eu iria entrevistar, bem como, me permitia direcionar alguns questionamentos. Exemplo disto foi o das professoras com formação em artes cênicas, às quais me dirigi nas entrevistas dando ênfase à questão da polivalência, visto que o meu maior contato, no âmbito profissional e formativo, sempre se deu com professoras/es graduadas/os em artes visuais. Elas eram as duas únicas professoras cuja formação não era em artes plásticas, artes visuais ou *design* e uma delas fez também uma complementação pedagógica em artes visuais.

Juntamente com o questionário, eu lhes enviava um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ - TCLE -, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH, na Universidade de São Paulo - USP -, para que o lessem a fim de tomar ciência da pesquisa, mas para que assinassem posteriormente por ocasião da entrevista, juntamente comigo.

Como únicas exigências para a realização das entrevistas, eu solicitava às/aos professoras/es que pudéssemos conversar dentro de suas escolas sedes e que lá pudéssemos ficar a sós em algum local viável. Assim, foram vários os ambientes em que as entrevistas aconteceram: na sala de aula (convencional ou exclusiva de arte, como acontece nas Escolas de Tempo Integral), na biblioteca, no laboratório, na sala de informática, no espaço multimídia e até na sala da Coordenação.

Desde a primeira entrevista até a décima quinta, transcorreram-se oito meses – de novembro de 2013 a julho de 2014 – e elas se deram em três períodos: manhã, tarde e noite, em função das disponibilidades das/os professoras/es.

O acolhimento por parte das equipes escolares foi muito gentil, em todas as escolas as pessoas já estavam informadas sobre a minha chegada e enquanto aguardava as/os professoras/es eu observava a escola: alunos, funcionários, arquitetura, disposição de mobiliário, murais, jardins, locais de refeição, trabalhos expostos, decorações, sinais sonoros de entrada, saída ou intervalo, enfim, as escolas se revelavam de maneiras diversas e procurei estar atenta aos detalhes que iam compondo a minha percepção sobre aqueles diversos contextos.

⁷ No TCLE eu me responsabilizo eticamente pela preservação da identidade das/os docentes, bem como pelo envio das entrevistas transcritas para que elas/eles possam ler e só então, autorizar seu uso na pesquisa. Com isto, eu possibilitava às/os professoras/es rever suas falas e fazer alterações e/ou exclusões quando entendessem ser necessário. Apenas duas/dois docentes fizeram alterações, uma para correção de erros de Língua Portuguesa e outra para esclarecimento de algumas informações. Eu solicitava às/aos professoras/es que encaminhassem o TCLE à Direção de sua escola a fim de que ela nos autorizasse a realizar a entrevista no espaço escolar e em apenas um caso a Direção negou o pedido, sob a justificativa de se tratar de ano eleitoral (2014).

Em uma das escolas, de Ensino Médio, tive a sensação de estar em um presídio, pois havia grades por todos os lados, os alunos ficavam em áreas cobertas até mesmo no intervalo das aulas, não havia como “fugir” dali. Já outra escola, de Ensino Fundamental, funcionava em um prédio com uma belíssima e bem preservada arquitetura do início do século XX e com um jardim que, pelo estado de preservação, possivelmente não fosse frequentado pelas/os aluna/os. Eu me perguntava sobre como e o quanto esses ambientes tinham influência sobre o trabalho das/os professoras/es e sobre a aprendizagem das/os alunas/os. Uma escola era cercada por jardins com gramado, outra escola tinha muitas árvores em um espaço aberto para as/os alunas/os e algumas escolas eram tão limpas que me faziam pensar no custo humano/social dessa higienização, enfim, cada universo escolar tinha suas peculiaridades.

Uma das professoras me levou para conhecer toda a escola antes da entrevista e foi me contando a história de cada parte que foi sendo construída ao longo de seus anos de docência naquele lugar e ela o apresentava como se fosse a sua própria casa. Já em outra escola, a professora se lamentava, pois, apesar da boa localização central, para lá eram direcionados todos os que ela chamou de “alunos problemas”, vindos de diversas escolas da cidade.

Uma professora me contou que gostava muito de sua escola, pois a Direção era humana e o grupo de professores era coeso, agiam coletivamente o que fazia com que a escola fosse muito procurada pela comunidade. Noutra escola o professor se queixava pela troca recente da Direção afirmando que a nova direção ignorou tudo que havia sido feito até então, tudo que havia sido construído por um grupo comprometido com a escola, com seu projeto político pedagógico e com sua identidade, lamentava-se e se dizia triste e desanimado com os novos tempos...

Algumas escolas carregavam a marca de uma comunidade escolar com identidade própria, que partilhava responsabilidades e compromettimentos, já outras, eram marcadas por muito lamento e angústia... Duas das professoras que lecionavam em escolas fora da cidade em que residiam, o faziam por escolha própria, elas preferiam viajar diariamente, mas estar nessas escolas em que se sentiam valorizadas e apoiadas.

Duas outras professoras revelaram durante as entrevistas um entendimento de que eu tinha uma relação direta com a elaboração do Currículo, em função de me associarem a uma de suas autoras⁸. Ambas residiam na mesma cidade que eu e, portanto, conheciam a minha trajetória, o que, possivelmente, as levou a tal associação. Ao final de suas entrevistas eu procurei esclarecer que não tinha relação com a elaboração do Currículo, que minha relação se dava com uma das autoras e exclusivamente através do grupo de pesquisa. Sobre percepções e interpretações possíveis em entrevistas, Szymanski afirma:

⁸ Em 2003 eu cursei no Instituto de Artes da UNESP, a disciplina da professora Mirian Celeste Martins na Pós-Graduação e até cerca de dois anos atrás, eu participava ativamente de seu Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural, hoje alocado na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente encontro-me afastada do GP em função desta pesquisa e suas demandas.

Para o entrevistado, a situação também pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência a sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. A interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida por ele. Esse sentido pode ser o de provocar uma determinada emoção no entrevistador (piedade, admiração, respeito, medo, solidariedade etc.). Pode ser o de agradar, por julgá-lo importante, ou ainda, o de deixar claro seu desagrado com o que considera invasão ou imposição. Tantos sentidos quantas interpretações, que definem o rumo da entrevista e a seleção das informações que são lembradas, esquecidas, ocultas ou inventadas (2004, p.16 -17).

Certamente uma entrevista não é um momento de naturalidade, por mais que as pessoas se sintam à vontade e que confiem uma na outra, trata-se de um momento diferenciado em nossos cotidianos e isto há que ser levado em conta quando buscamos compreender o que foi dito e o que foi compreendido.

Em verdade, o transcorrer das entrevistas conferiu à elas também o caráter de um diálogo aberto, pois, apesar de não perder de vista as questões que desejava abordar com a pesquisa, o ritmo e o conteúdo das conversas eram determinados muito mais pelo fluxo de nossos anseios do que pelo roteiro pré-estabelecido.

Da mesma forma, a transcrição de uma entrevista não é nunca a própria entrevista. Segundo José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro, estudiosos da abordagem da história oral, *a transcrição é outro momento de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa* (2011, p. 107). Concordo plenamente com este entendimento, pois ao transcrever cada uma das quinze entrevistas, minha percepção caminhou por âmbitos das falas das/os professoras/es, os quais no momento da entrevista não me foi possível apreender, discernir ou mesmo identificar.

Com base nessa ideia e também na ideia de que as diferenças entre a língua falada e a língua escrita são uma questão bastante conturbada e motivo de discussão entre os *oralistas*, as/os autoras/es acima explicam a passagem do oral para o escrito por três momentos e os denominam de *transcrição*, *textualização* e *transcrição* (2011, p. 107).

A transcrição é o primeiro e também o mais longo e exaustivo momento da passagem e é visto por muitos, como uma *fase de natureza técnica*, que pode ser deixada a cargo de terceiros não especializados, partindo-se do pressuposto de que se trata apenas de uma *cópia escrita perfeita e fiel da gravação*. Na tentativa de manter na cópia escrita todo som que foi registrado pela gravação, corre-se o risco, segundo as/os autoras/es, de *acabar mudando o sentido da entrevista ao tirá-la do contexto em que foi produzida*. Para Meihy e Ribeiro, a transcrição palavra por palavra não garante a realidade da narrativa, pois uma *gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente*. Assim, aqueles que prezam a história oral, não consideram a transcrição suficiente (*Ibidem*, p. 107 - 108).

A segunda etapa da passagem do oral para o escrito é a *textualização*, que consiste em retirar as perguntas e fundi-las à narrativa, deixando o texto todo em primeira pessoa e reorganizado em termos de temas e de cronologia, com o intuito de facilitar sua leitura. Nesta fase, segundo as/os autoras/es, há que se escolher o *tom vital de cada entrevista*, ou seja, *uma frase escolhida funciona como um guia para a recepção do trabalho (Ibidem, p. 109)*. Oportunamente explicarei com mais detalhes, mas por hora gostaria apenas de informar que fiz uso deste recurso nesta tese, com o intuito de trazer para as/os leitoras/es a percepção que mais me marcou em cada entrevista.

A última etapa da passagem do oral para o escrito é denominada de *transcrição* e eu também fiz uso desse recurso nesta tese e também detalharei oportunamente. A *transcrição* é *um texto recriado em sua plenitude*, ou seja, é um texto com interferência de quem escreve, que é refeito várias vezes com o intuito de atender a acertos e combinados com as/os entrevistadas/os (*Ibidem, p. 110*).

Na *transcrição*, os elementos do contexto podem ser incorporados à narrativa para criar uma atmosfera que se assemelhe à da entrevista e o texto final tem um compromisso maior com as ideias da/o entrevistada/o do que com suas palavras, por isso a aprovação dela/dele torna-se ainda mais importante. As/os autoras/es denominam essa aprovação de *validação* e a definem como um *ato de respeito e atitude de maturidade (Ibidem, p. 110 - 111)*.

Segundo Alberto Lins Caldas (*apud* MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 113), em uma *transcrição*:

O texto final [...] jamais poderia ter sido pronunciado daquela maneira final pelo interlocutor; no entanto, cada palavra, cada frase, cada estrutura lhe pertence (ele não disse, mas somente ele poderia ter dito) [...] o texto transcrito é, para o interlocutor, sua vida no papel, aquela vida escolhida por ele para ser o representante, para ele, do vivido.

Uma vez descrita a metodologia de coleta e registro das informações trazidas pelas/os professoras/es, passarei agora à descrição da forma como a tese está estruturada para que a/o leitora/or possa desfrutar de todos os momentos desta viagem, sabendo por onde andar...

Denominei o sumário da tese de **Itinerário**, visto que itinerário é um roteiro, um trajeto, um rumo para as viagens, assim como um sumário é um guia dos conteúdos que um livro pretende abordar.

Em seguida há o presente texto intitulado de **Fazendo as Malas**, pois fazer as malas é usual para quem vai viajar, é o momento em que você se organiza para partir com tudo aquilo que considera imprescindível à sua viagem. É o momento de checar se tudo está organizado e preparado a fim de iniciar a viagem, se trata, portanto, da Introdução da tese.

O texto seguinte chama-se **A Partida**, ou seja, é o início da viagem propriamente dita, é o momento em que aceleramos os motores e nesta tese, **A Partida** é um texto que trata da minha história de vida e formação, pois não me seria possível contar e falar de tantas histórias de vida e

formação de outras/os arte/educadoras/es sem entender que é a minha própria formação que define a maneira como olho para as demais. Assim, descrevo minha história com escolas, professoras/es e currículos, desde a infância até o momento presente.

Em seguida a tese se organiza pelo que denominei de **Percursos**, que nada mais são do que a travessia, o trajeto, a rota. Cada **Percurso** é constituído de dois momentos: uma **Parada** e um **Deslocamento** e este último é constituído de outros dois momentos.

A **Parada**, metaforicamente falando, não é necessariamente um momento de descanso ou de não movimento, a parada é um momento de mudar o movimento. É nas **Paradas** de nossas viagens que desfocamos do caminho para focar em outros aspectos tão importantes quanto ele para que a viagem se torne *uma experiência*, tal qual a definiu John Dewey e sobre a qual voltarei a falar oportunamente.

Assim, a **Parada** é aquele momento que nos permite poetizar a viagem, é o momento em que abrimos nossa percepção e sensibilidade para deixar o verde e o azul do caminho entrar em nós, é o momento em que um tucano nos sobrevoa, em que uma árvore florida nos encanta ou em que uma joaninha desfila garbosa no vidro do carro. A **Parada** é um momento que tem cheiro de café e vontade de fazer xixi, a **Parada** tem outro ritmo, outra pulsação, nela podemos enlamear os pés ou encher os olhos de estrelas.

Do ponto de vista acadêmico, a **Parada** é a parte da tese em que falo da minha formação estética ao longo desses quatro anos de pesquisa através de imagens, desenhos e cores. Busco cultivar a instância da criação poética para não me distanciar daquilo que proponho às/os minhas/meus alunas/alunos e de minha expressão artística pessoal, afinal trata-se de uma pesquisa no contexto do ensino e aprendizagem da arte.

Todas as fotografias foram produzidas por mim no período de quatro anos da pesquisa, quer seja, na minha casa, na minha cidade, quer seja, em outras casas, cidades e países. Muitas delas foram feitas durante as viagens para as entrevistas com as/os professoras/es e muitas foram feitas em viagens para congressos no Brasil ou fora dele.

Entendo que as fotografias, os desenhos e as cores com que compus e diagramei esta tese, contam esteticamente sobre mim e que muito mais do que ilustrações ou registros, elas são narrativas estéticas de uma professora de arte em seu percurso de pesquisa e formação. Assim como na arte, não há *uma interpretação*, não há *uma lógica* associando textos escritos e textos visuais, não se trata de traduzir em imagens as palavras, as imagens não estão aqui para ilustrar o texto, elas são outro texto e cada leitora/or criará para elas sentidos possíveis e/ou desejados.

É na **Parada** também que apresento algumas narrativas: primeiramente temos sempre uma narrativa sobre a minha impressão das viagens para as entrevistas. Falo de percepções, de constatações e reflexões feitas durante as viagens para as cidades cujos nomes intitulam cada **Parada**, como por exemplo: **Quarta Parada: São Bernardo do Campo e Piracicaba**.

Depois da narrativa sobre a minha experiência nas viagens, há outras narrativas que variam em número de um a três, dependendo do Percurso. Procuro seguir a sequência cronológica real das viagens que realizei, assim, Presidente Prudente, Lins e Cândido Mota estão juntas em uma mesma **Parada**, pois foram viagens e entrevistas feitas em uma única saída, ou seja, no primeiro dia estive em Presidente Prudente e Lins e no segundo dia, após pernoitar no meio do caminho, estive em Cândido Mota, pois são cidades relativamente próximas entre si.

Para cada cidade e entrevista há uma narrativa que conta sobre as/os professoras/es, estas narrativas são a minha *transcrição* das entrevistas, nelas sou eu quem fala, mas falo aquilo que só poderia ter sido dito por cada uma/um das/os professoras/es que entrevistei. Junto de cada narrativa há também uma tarja lateral com a frase que considero como o *tom vital* de cada entrevista, ou seja, é a frase pela qual me recordo da conversa com cada professora/or de maneira mais intensa.

A diferenciação das narrativas sobre as minhas viagens para as narrativas das histórias das/os professoras/es é feita por tipografias diferentes. Para as narrativas relacionadas a mim eu utilizo um tipo de letra e para as narrativas relacionadas às/aos professoras/es eu utilizo outro tipo de letra, além disso, apenas as narrativas relacionadas às/aos professoras/es possuem a tarja lateral com a frase, expressando o *tom vital* das entrevistas.

O **Deslocamento** é metaforicamente, a retomada do movimento que conduz a outros lugares, tem ritmo e velocidade distintos da **Parada**, pois contrapõe-se ao momento de sensibilização da **Parada**. Eu diria que se trata do momento mais intelectualizado da viagem.

Teoricamente, portanto, o **Deslocamento** é mais denso e estruturalmente se divide em duas partes: a primeira é sempre o registro de vários trechos das transcrições das entrevistas, ou seja, é a minha tentativa de tornar audível a voz das/os professoras/es; a segunda é fruto das minhas reflexões e da fundamentação teórica que busquei para poder interagir com as falas das/os professoras e assim construir compreensões possíveis sobre suas formas de se relacionarem com o Currículo de arte.

Cabe dizer, que o registro dos trechos das transcrições apresenta, não apenas recortes temáticos das falas das/os professoras/es, como também um arranjo desses trechos, com vistas a manter apenas as falas relacionadas ao tema daquele Deslocamento. Em meio a uma conversa não é possível manter tal seleção rigidamente, já que interação humana torna as conversas fluídas, orgânicas e autorais. Essas partes dos Deslocamentos podem ser entendidas, então, como *transcrições*, pois, embora as falas sejam das/os professoras/es, o recorte e o arranjo das mesmas é de minha autoria. Assim, convém explicitar o conteúdo ao qual cada **Deslocamento** se refere:

Primeiro Deslocamento: a voz das/os professoras/es traz as concepções de currículo que elas/eles revelaram; a minha voz traz meus estudos sobre Teorias do Currículo e Teóricos do Currículo, bem como o diálogo dessas teorias com as concepções reveladas pelas/os professoras/es e com as minhas próprias concepções, enquanto arte/educadora.

Segundo Deslocamento: a voz das professoras/es traz as diferentes relações de apropriação delas/deles com o Currículo, bem como traz algumas visões de como atuaram as equipes

gestoras e de como foi a implantação do Currículo; a minha voz apresenta o Currículo de São Paulo em sua estrutura de Cadernos, bem como faz uma análise dos fundamentos e objetivos explicitados na Introdução do texto curricular paulista, buscando relacionar a percepção que tenho daquilo que afirma o Currículo e daquilo que percebo na fala das/os professoras/es.

Terceiro Deslocamento: a voz das/os professoras/es revela as formas como elas/eles trabalham com o ensino de arte antes e durante a permanência do Currículo oficial, bem como, imaginam que trabalhariam na ausência desse Currículo; a minha voz traz uma breve síntese da história do ensino de arte no Brasil e das concepções de ensino de arte que se constituíram ao longo dessa história, com o intuito de relacionar tal história e concepções com os significados e as concepções que hoje se revelam nas falas das/os arte/educadoras paulistas.

Quarto Deslocamento: a voz das/dos professoras/es traz suas concepções de arte/cultura, de ensino de arte e de arte/educadoras/es; a minha voz traz uma problematização, a partir de referenciais teóricos que tratam de questões de direcionamento na área do cinema, sobre o encontro entre aquilo que percebo pelas concepções que as/os professoras/es revelam e aquilo o que o Currículo pressupõe, requer e/ou deseja que elas/eles sejam.

Quinto Deslocamento: a voz das professoras traz suas concepções de acesso à arte/cultura, bem como, sua visão sobre a relevância da história da arte e da arte contemporânea no Currículo e no ensino da arte; a minha voz traz uma reflexão teórica sobre a mudança de paradigma que experienciei nesta pesquisa, na busca por compreender a contradição entre algumas ideias que eu havia pré-concebido e aquilo que encontrei na voz das/os professoras/es, tanto em relação à sua autonomia/autoria com o Currículo, quanto em relação às suas concepções de acesso à arte/cultura, à história da arte e a arte contemporânea.

Sexto Deslocamento: a voz das professoras traz à tona os seus olhares sobre a questão da polivalência; a minha voz faz uma reflexão sobre a polivalência do ponto de vista da legislação, bem como, das significações que ela tem historicamente imprimido ao ensino de arte e à formação e atuação de arte/educadoras/es; também enfatizo a presença das quatro linguagens no Currículo de arte paulista.

Sétimo Deslocamento: trato aqui das considerações finais da tese, buscando focar nos aspectos que me foram mais caros nesta pesquisa, bem como na percepção e na compreensão que construí a partir desta experiência de doutorado.

Nas **Bagagens:** trago aqui as referências bibliográficas que dão sentido a este título e apresento também alguns anexos: o mapa de São Paulo com as Diretorias de Ensino das/os professoras/es que entrevistei; uma tabela com dados pessoais, de formação e de atuação das/os professoras/es; uma tabela que sintetiza as Teorias do Currículo a partir do referencial de Tomaz Tadeu da Silva.

Uma vez ajeitadas a malas, é hora de partir, desejo a todas/os, uma ótima viagem!



A Parida...

Toda viagem tem uma história que a precede e outra que a sucede e essas histórias se misturam, se entrelaçam de tal maneira que não mais conseguimos saber aonde tudo começou depois que tudo termina...

A história que agora vou contar é uma história sobre escolas ou talvez não apenas sobre escolas! Pode ser que seja uma história sobre a educação, mas também pode ser uma história sobre formação de professoras/es ou sobre currículos... De qualquer maneira, esta é a minha história e nela protagonizo dois papéis que se integram e se confundem, o papel de aluna e o papel de professora.

Para que se possa entender o quão complicado me é delimitar fronteiras para esses papéis, desde criança eu tinha uma lousa em casa e brincava de professora ou estudava dando aulas para uma turma imaginária, além disso, para qualquer canto da família que eu olhasse, sempre havia uma tia, um tio, um primo ou uma prima que era professora/or e mais, minha mãe era professora de arte!

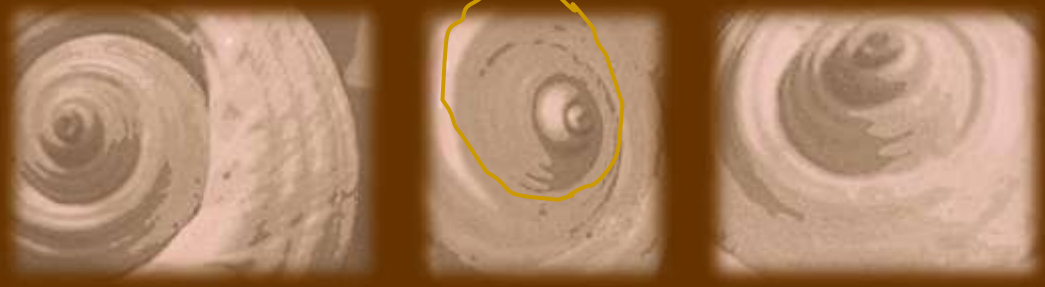
Ao me tornar professora percebi que jamais deixaria de ser aluna já que os papéis que construímos cultural e socialmente para quem ensina e quem aprende são indissociáveis e infundáveis. Assim, o que espero com essa história, é contar sobre minhas experiências de ensinar e aprender ao longo da minha formação escolar, acadêmica e humana, desde a educação básica, passando pela graduação, pela pós-graduação...

Começarei esta história na década de 1970, pela minha primeira escola, da qual fugi e da qual guardei na memória apenas a imagem de um enorme portão na fachada e da casa onde minha fuga teve fim, pois me senti perdida logo na primeira esquina daquela rua. Essa escola era o Jardim da Infância na época, atual Educação Infantil e eu não me recordo dos motivos que me levaram à fuga, mas imagino que fossem justos aos meus olhos.

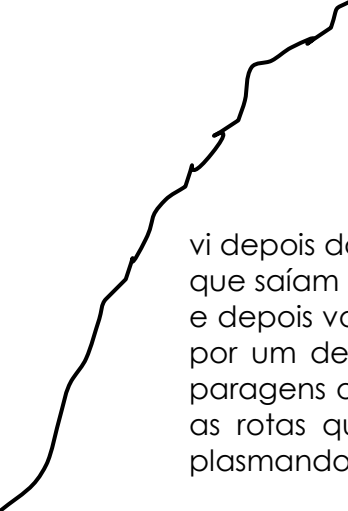
Completei toda a escolaridade de 1º. e 2º. graus – hoje Ensino Fundamental – em uma escola pública que ia se tornando cada vez menor em dimensões à medida que eu ia crescendo. Dessa escola há muitas lembranças boas, me lembro com carinho de muitas professoras – muitas delas ainda encontro hoje bem velhinhas e faceiras pelas ruas da cidade. Minhas professoras tinham jeitos de ser professoras bastante distintos: a rígida e comunicativa Dona Maria Augusta, professora da Pré-Escola, a elegante e exigente Dona Elza, professora de Ciências, a afetuosa e competente Dona Aglaé, professora de Língua Portuguesa, a carinhosa e alegre Dona Cirene, professora de Arte e a furiosa e autoritária Dona Idalva, professora de Educação Física – disciplina que fora a pedra no meu sapato escolar.

Fui uma boa aluna, dentro dos paradigmas do que era ser uma boa aluna, naquela época – gostava de estudar, cumpria com todos os meus deveres, tirava boas notas e não questionava nem afrontava nada nem ninguém! Minha mãe foi chamada pela escola na 7ª. série por uma queda no meu rendimento, mas pudera, caía o rendimento e subiam as taxas hormonais, eu me apaixonava com facilidade e sofria de um platonismo amoroso sem fim!

2



3



Daquela escola, lembro-me também de duas amigas, uma das quais eu nunca mais vi depois da 8ª. série e outra que hoje é dentista aqui na cidade, aliás, eu sou daquelas gerações que saíam das pequenas cidades do interior para estudar nas universidades das cidades grandes e depois voltavam para as suas cidades. Na verdade, voltar nunca esteve nos meus planos, mas por um desvio de rota acabou acontecendo, um desvio desses que acabam nos levando a paragens outras e que nos permitem compreender que não há rota certa, única, ou melhor, há as rotas que vamos construindo dentro do que nos é possível ou desejável e que nos vão plasmando, às vezes à deriva, às vezes ancorados, mas em curso sempre...

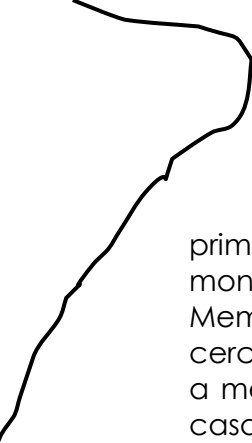
Do currículo escolar desse período me lembro de alguns conteúdos e metodologias específicos, me lembro de aprender na Pré-Escola a abotoar e desabotoar camisas com uma única mão, de descascar e comer uma banana elegantemente sem retirar toda a casca, lembro-me também de começar a usar a tesoura com destreza; lembro-me das aulas sobre reprodução humana em ciências na 7ª. série e de um trabalho sobre aparelho reprodutor masculino e feminino que eu fiz e pinteí com lápis de cor - eu amava lápis de cor! Lembro-me também de aprender a conjugar o verbo optar em todos os tempos verbais e lembro-me que adorava equações matemáticas.

Das aulas de arte tenho poucas lembranças, como de confeccionar um presente para o dia das mães – um sabonete Francis envolto por lantejoulas e miçangas, que serviria de sachê - de ter tido uma aula de relaxamento corporal que foi chamada de teatro e me lembro da ênfase que havia no resultado de nossos trabalhos envolvendo técnicas artísticas, ao que eu correspondia muito bem, mas sempre tendo que ouvir que minha mãe havia me ajudado, isso me chateada muito.

Em minha memória trago um aprendizado em arte que mescla as aulas de Educação Artística na escola com aquilo que eu vivenciava em casa com a minha mãe, o que abrange os desenhos escolares livres, a descoberta do abstracionismo nos livros de arte em casa, os belos trabalhos em técnicas de mosaico e vitral dos alunos da minha mãe, bem como suas pastas de desenho geométrico milimetricamente bem feitas; lembro-me também de aprender a ampliar e reduzir desenhos na escola – muitos anos depois eu soube através de Ana Mae Barbosa que esta técnica chamava-se estimografia ou rede estimográfica, que eram os desenhos feitos em papel quadriculado.

Enfim, hoje posso dizer que tive uma formação em arte, tanto na escola quanto em casa, bastante condizente com uma combinação de modelos da pedagogia tradicional, espontaneísta e tecnicista. Nunca vi uma obra de arte na escola, tudo que eu conhecia era das paredes da minha casa ou dos livros da minha mãe – Os Grandes Mestres da Pintura – por sinal, entre os mestres os únicos latino-americanos eram Portinari e Rivera, todos os outros eram europeus e não havia uma só mulher!

Quando terminei o 1º. grau mudei de escola, na verdade era só atravessar a rua da escola de 1º. grau e eu já estava no Colegial, era início década de 1980. Cursei a primeira série do Ensino Médio ou Colegial nessa escola e nas duas séries seguintes, eu fui para outras cidades em escolas particulares para estudar mais para o vestibular, ao menos era esse o discurso, inclusive o meu.



Do primeiro ano do Ensino Médio na escola pública me lembro de ter tido aula pela primeira vez com um professor, um homem, ele lecionava física e lembro também de termos montado para as aulas de Literatura uma peça teatral a partir da obra de Machado do Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas. No segundo ano, já em escola privada – em Votuporanga, a cerca de 30 km de Fernandópolis - tive que estudar bem mais, a ênfase eram os conteúdos, pois a meta era declaradamente o vestibular. Já no terceiro ano, em Ribeirão Preto – a 350 km da casa dos meus pais - eu perdi o foco do vestibular, não consegui estudar, me apaixonei de novo e mais intensamente, pela cidade, suas livrarias, cinemas, praças e pessoas, era uma cidade efervescente e ao final do ano, com medo da frustração e dos gastos em vão – eu prestaria vestibular para Oceanografia em Rio Grande, no Rio Grande do Sul - eu decidi não prestar vestibular.

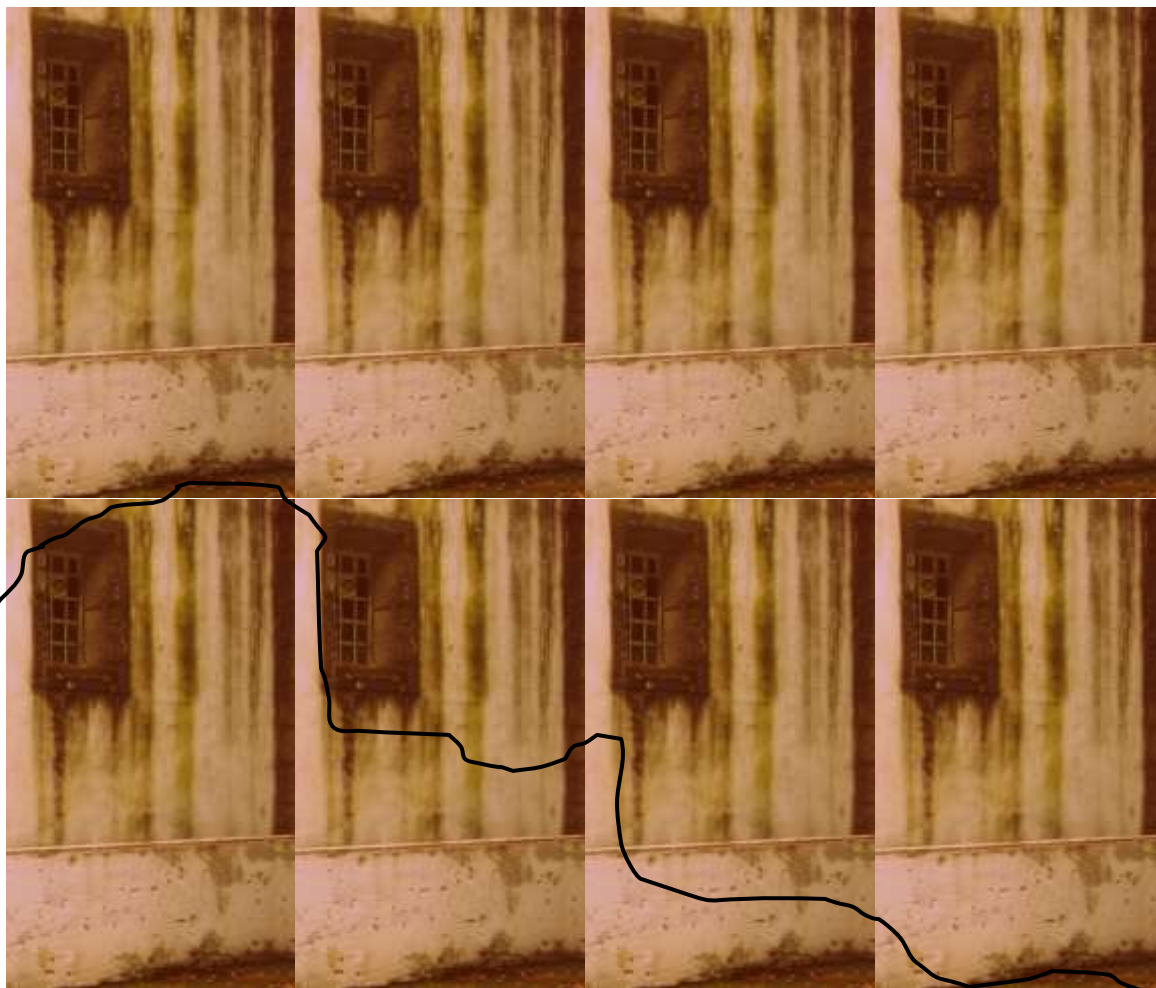
O que de melhor me aconteceu no 3º. Ano do ensino médio foram as aulas de geografia política, eu tinha um professor apaixonado por política e hoje tenho certeza de que além da forte influência política esquerdista do meu pai, o professor Gilberto foi quem me apresentou às Teorias Críticas e Pós-Críticas!

A grande diferença que eu senti entre o Ensino Médio na escola pública e na particular foi a questão do conteúdo que na segunda era prioridade absoluta, o que não significava que tínhamos uma boa formação em termos humanos, mas que éramos bem preparados para a prova específica do vestibular. Educação é bem mais que isso...

No ano seguinte fui fazer cursinho em São José do Rio Preto - mais próxima dos meus pais, a 120 km - mas novamente não consegui me ater aos estudos para o vestibular. Era o ano de 1984 e apesar de não estudar para o vestibular, eu lia muito, lia noites afora e foi nessa época que resolvi comprar um livro que havia chamado a minha atenção na livraria e em dois dias o devorei. O livro era *Educação como prática da liberdade*, de um tal Paulo Freire, vejam só! A essa altura eu também me encantava com outros autores que me foram apresentados por professores e amigos ou que eu descobri fuçando nas livrarias: Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski, Jack Kerouac, Roberto Freire, Clarice Lispector, Gabriel Garcia Marques, Ernest Hemingway e outros mais...

Resolvi voltar para a casa dos meus pais no meio do ano e fui fazer terapia psicanalítica pela primeira vez, o que me fez entender que terapia deveria ser algo para toda a vida e para todas as pessoas! Em seguida, fui trabalhar, também pela primeira vez e onde? Em uma escola! Fui dar aulas de geografia no 1º. grau, 8ª. série. Não sei dizer como obtive autorização da Delegacia de Ensino – hoje Diretoria de Ensino – para lecionar sem licenciatura, mas o fato é que na escola em que minha mãe lecionava a professora de geografia entrou de licença e não havia ninguém para substituí-la, então a diretora pediu à minha mãe que me convidasse e eu aceitei, foi uma grande experiência! Eu estudava muito e preparava as aulas com entusiasmo.

Com certeza o ambiente escolar me cativava...



Em 1985 voltei a Ribeirão Preto para fazer cursinho e no ano seguinte fui para a Universidade do Rio Grande/RS – a 2.000 km da casa dos meus pais. Fui fazer Oceanografia, um curso na área das ciências exatas, com uma grande carga horária de matemática, física e química, além da biologia e da geologia – um curso promissor, uma ciência nova no Brasil naquele momento e um currículo de vertente, aos meus olhos de hoje, claramente positivista. Nesse curso aprendi o que era fazer ciência e aprendi o que era precisão quantitativa, aprendi que estávamos anos luz em termos de conhecimentos oceanográficos, comparados com outros países e descobri que estávamos – e estamos – devastando o planeta, poluindo os oceanos, extinguindo espécies...

A sensibilidade e a responsabilidade para com as questões ambientais, aliadas ao aprendizado e ao gosto pela pesquisa, foram o grande legado da Oceanografia para mim. Concluí o curso, trabalhei dois anos na área e acabei voltando para Fernandópolis no ano de 1992 – por questões pessoais/familiares – e esta nova mudança de rota me levou a fazer o curso

de Educação Artística, mas é importante lembrar que mesmo enquanto eu cursava Oceanografia, gostava de passar pelo prédio do curso de Educação Artística para apreciar os trabalhos e sentia uma vontade enorme de mudar de curso, mas me faltou coragem...

Antes da licenciatura em Educação Artística – concluída no ano de 2002 - eu cursei uma especialização em Psicopedagogia – no ano de 1999 - que resultou em uma monografia sobre Desenho Infantil. Foi quando conheci Viktor Lowenfeld, Analice Dutra Pillar, Ana Angélica Albano, Sueli Ferreira, Rosa Iavelberg, G.H. Luquet e Florence de Mèredieu. Como eu já lecionava arte para o Ensino Fundamental I, me dediquei a estimular o desenvolvimento do desenho nas crianças, ministrei minicursos para professoras em faculdades e escolas municipais da minha região. Foi um período de grande aprendizado, junto às crianças e seus desenhos, e de um cuidado em conversar também com pais e pedagogas para que pudessem compreender e contribuir com esse processo de valorização e estímulo ao grafismo infantil. Portanto, finalmente, quando fui cursar Educação Artística, já era docente dessa disciplina e, novamente, por uma falta de professoras/es. Dessa vez, na escola privada na qual eu havia começado lecionando desenho geométrico e matemática. Assim, o início da minha jornada como arte/educadora se deu em meio ao contexto específico daquela escola, contexto de ausência de professoras de arte, somado ao apreço pelas habilidades manuais que revelei por meio da confecção de cartões de Natal para complementar a renda familiar.

Contudo, entendo que outros aspectos confluíram para essa iniciação: o legado de minha mãe – reconhecido no meio educacional da cidade de Fernandópolis – e, fundamentalmente, o meu desejo de aproximação com a arte e a educação, latente desde os tempos escolares; passando pelo duro período do cursinho pré-vestibular e tornando-se agudo quando eu adentrava o pavilhão do curso de Educação Artística na Universidade do Rio Grande, em plena graduação em Oceanografia.

Para além desses contextos e da minha formação, percebo, também claramente, um descuido com a seleção de professoras/es de arte, pois, habilidades manuais e artísticas, embora sejam relevantes a uma arte/educadora, não significam, necessariamente, habilidades para ensinar arte.

E como era o currículo da disciplina de arte que lecionava? Era uma grande miscelânea, pois, em parte eu investia nas novas propostas metodológicas, com as quais entrava em contato por meio de leituras; em parte eu valorizava a aprendizagem de técnicas e dava ênfase ao produto da criação de meus alunos – como acontecera comigo. Por outro lado, também valorizava a expressão pessoal deles, a descoberta e a construção de seus estilos, de seus traços, enfim, estava inspirada por algumas ideias de Lowenfeld sobre a arte infantil.

Embora a escola em que eu lecionava seguisse um sistema de ensino apostilado, no ensino fundamental I não havia apostila de arte e eu compunha meu currículo a partir de pesquisas em fontes diversas, como os livros de alguns teóricos, os livros didáticos, a minha vivência em exposições de arte em São Paulo e, inclusive, em ideias inspiradas no programa Metrópolis – da TV Cultura - ou da Revista Bravo, que passei a assinar. Assim, o currículo que compunha buscava uma mescla entre teorias da educação e da arte/educação e o mundo da arte.

À época eu não sabia que aquelas escolhas tinham a ver com currículo, na verdade, a palavra currículo não era de circulação corrente em meu cenário formativo ou de prática docente e a escola não cobrava muito. Fui desenvolvendo um trabalho pessoal, que foi sendo reconhecido, e que resultou no convite para trabalhar em outras escolas privadas da cidade e da redondeza - inclusive no Estado de Minas Gerais. Cheguei a ministrar 63 aulas semanais, o que não durou muito tempo, pois minha saúde começou a dar sinais de exaustão.

Em verdade, cursei uma licenciatura bastante frágil, com um currículo polivalente, ou seja, um currículo que incluía artes visuais, dança, música e teatro e tudo isso em, apenas, três anos de formação, nos quais eu frequentava às 6^ª. feiras e sábados às aulas que as turmas regulares frequentavam durante a semana, em função da distância - 350 km de Fernandópolis - do trabalho e da família. Percebia que boa parte da atualização formativa, que eu já trazia como autodidata, nem sequer era abordada na maior parte das disciplinas.

Na verdade, minha busca por leituras na área da arte/educação teve início bem antes de cursar a licenciatura em Educação Artística. No ano de 1994, quando lecionava em Minas Gerais, entrei em contato com revistas sobre educação na escola. Em uma delas havia uma matéria sobre arte/educação e um convite para um Seminário em uma das unidades do SESC, em São Paulo, sob a organização de Ana Mae Barbosa, a quem eu acabava de conhecer por meio da revista. Inscrevi-me e fui para São Paulo. Tinha pouco dinheiro, uma boa distância a percorrer de ônibus (são 550 km de Fernandópolis a São Paulo) e três crianças para deixar com a minha mãe. No SESC Ana Mae bradava pela arte/educação no Brasil e evocava os arte/educadores, que lotavam o salão. Eu pude, então, perceber com clareza, a dimensão de ser uma professora de arte, uma arte/educadora!



5



6



A partir daí comecei a construir uma biblioteca de arte/educação e de artes visuais. Comecei a frequentar, regularmente, encontros, seminários e congressos até que, em 2003, tomei coragem, e me inscrevi para a seleção de alunos especiais no programa de pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, e fui aceita pela professora Mirian Celeste Martins, em sua disciplina de Mediação Arte-Público.

A generosidade e o compromisso da professora Mirian com a arte/educação me contagiaram de vez, mas não a ponto de me encorajar a participar da seleção para aluna regular do mestrado. Sentia-me ainda insegura. Ao término da disciplina, a professora Mirian nos convidou a formar um grupo de estudos, e eu aceitei. Portanto, a partir de 2003, eu integrei o grupo que foi se reconfigurando ao longo dos anos e que deixou a UNESP para estar no Mackenzie, a partir do ano de 2008, acompanhando a carreira da professora Mirian como docente naquela universidade.

Nesse mesmo ano eu comecei a estudar para o concurso de professora na educação básica da rede estadual paulista, pois já estava na rede particular há 10 anos e me cobrava muito por prestar esse concurso. Afinal, eu vinha de uma família de professores da rede pública estadual paulista e entendia que deveria dar continuidade ao legado.

Estudei o que eu não conhecia da bibliografia, ou seja, teatro, dança e música, e passei no concurso em primeiro lugar no Estado de São Paulo. Mas qual não foi a minha decepção ao saber que não havia vaga na minha cidade? Então, escolhi uma escola cerca de 36 km de Fernandópolis - Valentin Gentil. Foi nesse período que eu lecionava 63 aulas semanais, e que adoeci. Esse foi o ano de 2004.

Após dez anos na escola particular houve um estranhamento com a escola pública. Em especial sob alguns aspectos: muita burocracia e pouco cuidado com o processo de ensino/aprendizagem, os alunos não podiam levar os livros da biblioteca para suas casas para não os estragar e eu também não podia leva-los à sala de informática para não danificar os computadores. Certa vez arrisquei e, quando já estava com os alunos pesquisando nos computadores, o vice-diretor me pediu para retirá-los, e retornar à sala de aula. Aquilo foi, para mim, uma decepção imensa, pois, nas escolas particulares eu não tinha uma sala de informática, nem mesmo as bibliotecas eram tão equipadas e completas quanto as da minha escola estadual, mas as coisas não podiam funcionar, os livros e os computadores precisavam ser preservados, isso me fez perceber, rapidamente, que as coisas por ali não eram como poderiam, ou deveriam, ser...

Também sofri o impacto do número de alunos por sala de aula, pois eu vinha de escolas com cerca de vinte alunos em cada sala. Quando muito, chegavam a vinte e cinco alunos. Na escola pública havia quarenta, ou mais, alunos por sala, inclusive na quinta série. Que ninguém nunca queira me convencer de que dar aula para vinte alunos é o mesmo que dar aula para quarenta alunos, porque, definitivamente, não é! Com vinte alunos você consegue acompanhar o desenvolvimento individual deles, consegue dedicar atenção especial àqueles com mais dificuldade, consegue propor atividades mais complexas, que demandem envolvimento coletivo, portanto, não concordo com aqueles que acreditam que o número de alunos não

Interfere na qualidade do ensino/aprendizagem. Ao menos com a minha metodologia, com a forma como acredito que deva se dar esse processo, interfere e muito!

Como eu mantinha as aulas no período da manhã nas escolas particulares minha carga horária na escola pública era cumprida nos períodos da tarde e da noite. Quanta carência havia naquele contexto. Carência em todos os sentidos: de alimentação, de afeto, de presença familiar, de material escolar, de conhecimentos prévios, de roupas e calçados – quantos alunos meus iam para a escola com as chinelas havaianas presas com pregos ou barbantes! Inúmeras foram as vezes em que não consegui dar aula, pois tinha que separar brigas, ter uma conversa enérgica com eles, encaminhá-los à direção, enfim, toda sorte de situações de difícil trato convivem, ou sobrevivem juntas, na escola pública e, falar de arte para esse público, pode ganhar dois sentidos: aquele de quem está falando de algo inútil e que, portanto, não interessa a ninguém e/ou aquele de quem está falando de algo que pode ampliar a compreensão daquela própria realidade, e ser transformador e humanizador.

Lembro-me que trabalhei com o projeto *arte br?*, que tinha um belo material em pranchas e, certa vez, no 2º. Colegial do período noturno, eu levei uma imagem de Sebastião Salgado – aquela dos três pés de trabalhadores rurais - para conversar com eles. Era uma sala de adolescentes que, em maioria, trabalhavam e, em boa parte, trabalhavam na lavoura da cana-de-açúcar. Portanto, as conversas que tivemos foram de tal maneira sensíveis e reveladoras que, mais do que nunca, eu tive a certeza do que a arte poderia fazer por aquelas pessoas, do quanto ela poderia ajudá-las a se verem e a entenderem um pouco mais do seu contexto, de forma crítica. Do quanto poderia ser uma forma de expressão da sua indignação contida.

A despeito de todas as carências e entraves avalio que consegui desenvolver um bom trabalho na escola pública durante o curto período em que nela estive - 7 meses. Consegui que as/os alunas/os conversassem sobre arte, que produzissem arte, consegui fazer uma exposição no final do ano, apesar de todo o período de difícil adaptação no meu ingresso naquela escola.

Tentava entender algumas práticas, como por exemplo, as HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – mas achava que elas eram subutilizadas. Não havia discussão, não havia reflexão, nunca nos propuseram a leitura de um texto. Tratávamos apenas de resolver problemas de ordem prática do cotidiano escolar, questões disciplinares e questões com a gestão, por exemplo. Nos conselhos de classe as disciplinas de língua portuguesa e matemática é que decidiam a vida escolar, das aprovações às reprovações, das recuperações às acelerações etc. Houve algo de muito bom nesse período. Participei de um curso de formação continuada sobre fotografia que muito cresceu à minha formação. Era semipresencial e seu fechamento se deu em São Paulo, no prédio da Secretaria Estadual de Educação – SEE, no Largo do Arouche. Aprendi muito e, até hoje, uso os conhecimentos adquiridos em minhas aulas.

⁹Material elaborado pelo Instituto Arte na Escola, com o patrocínio da Petrobrás, no ano de 2003, sob a coordenação de Anamélia Bueno Buoro e a curadoria de Paulo Herkenhoff. O material foi distribuído para a rede pública estadual e continha reproduções de obras de arte, bem como cadernos de orientações e estudo para apoiar o trabalho docente com a leitura de obras de arte.



No ano seguinte ao meu ingresso, em pleno período de planejamento, eu pedi exoneração do meu cargo. Não conseguia fechar um horário que me permitisse lecionar nas escolas particulares e, ao mesmo tempo, na escola pública e percebi, claramente, que não havia interesse, por parte da coordenação e da direção da escola, em me ajudar nesse sentido. As orientações para a condução do ano letivo me pareciam pouco lógicas, muito burocráticas e pouco pedagógicas. Não consegui continuar, aquele não era o momento e, assim, eu deixei a escola pública...

Não posso dizer que me arrependi dessa decisão, mas, também não posso dizer que fiquei em paz com minha consciência. Para quem partilha das ideias de Paulo Freire, de educação libertária, eu sabia que era no espaço da escola pública que eu poderia contribuir com a educação que eu acreditava, em termos de formação humanizadora e transformadora, para aquelas camadas menos favorecidas de brasileiras/os. Essa decisão comporta uma escolha que foi e, muito internamente, ainda o é, uma batalha entre o social e o pessoal, e eu optei pelo pessoal.

Hoje, com vinte e dois anos na escola privada, eu posso dizer que ali também há uma grande parcela de contribuição a ser feita. Também nela há que almejarmos uma educação libertadora, uma educação libertadora e sensibilizadora, para que aqueles/as alunos/as percebam que pertencer às camadas privilegiadas da sociedade brasileira não nos exime do compromisso com o fim das desigualdades sociais. Pelo contrário, os convoca a enfrentá-lo.

Há, em geral, uma visão distorcida de que o trabalho nas escolas particulares é mais fácil, no entanto, ao menos na região em que moro e trabalho, não é bem assim. Há uma complexa rede de relações entre professores, alunos e mantenedores de escolas particulares e os professores continuam sendo a parcela menos favorecida socialmente, ao menos em sua maioria. Assim, prestamos serviços pedagógicos a escolas que violam direitos trabalhistas, burlando dissídios coletivos, mantendo profissionais sem registro em carteira de trabalho; sem direito a faltas abonadas; atrasando pagamentos de salários; cortando cestas básicas e, acima de tudo, não ofertando possibilidades de formação continuada para seu corpo docente e exercendo uma aguçada cobrança de produtividade, sempre sob a ameaça de perda do emprego.

Em troca, ofertam-nos salas de aula com um número reduzido de alunos; salários um pouco melhores que os da escola pública – cabe dizer que até a década de 1990 havia realmente uma diferença salarial considerável, mas ela foi se diluindo progressivamente no meu contexto – e podemos contar, em grande parte, com o apoio das famílias para com os estudos dos/as filhos/as, os/as quais acabam por apropriar-se do desejo dos pais de que cursem uma boa universidade, portanto, alunos/as que, em geral, se comprometem com os estudos, o que também vem se transformando...

Após a exoneração do meu cargo público, e participando do grupo de pesquisas na UNESP, resolvi passar pelo processo de seleção para o mestrado e fui aprovada para ser orientada pela professora Rejane Galvão Coutinho, com quem a parceria tem se construído desde o ano de 2006 e a quem devo grande parte do olhar crítico e reflexivo que venho desenvolvendo nos últimos anos da minha formação.

No mestrado fiz uma pesquisa com os alunos a partir da minha própria prática e fundamentando-me nas Teorias do Desenvolvimento Estético. Busquei compreender a relação dos meus alunos com a arte na primeira e oitava séries do Ensino Fundamental I. Como eu era a única professora de arte da escola, queria entender qual era a contribuição das aulas de arte para com a compreensão que os alunos desenvolviam sobre a arte ao longo da escolaridade.

Após o término do mestrado, no ano de 2010, vivenciei uma experiência muito rica como tutora on-line no programa de especialização em arte para professores da rede pública estadual paulista, oferecido por uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação – SEE e o Instituto de Artes da UNESP. Essa experiência me aproximou das/os professoras/es de arte da rede pública e despertou grande curiosidade a respeito de suas relações com o Currículo de Arte do Estado de São Paulo, que se oficializava naquele ano.

Além dessa aproximação eu também lecionava em cursos de licenciatura em Educação Artística e Artes Visuais e partilhava das angústias dos alunos em estágio supervisionado, com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2008, a mesma que se oficializaria em 2010. Também conhecia alguns aspectos relacionados à elaboração do Currículo de Arte, visto que a professora Mirian Celeste era uma das coordenadoras da área de Arte, junto à equipe que elaborou o Currículo de São Paulo.

Enfim, foram essas aproximações com o currículo e sua reverberação na formação dos/as arte/educadores/as da rede pública que me inspiraram a elaborar um projeto para o processo de seleção no doutorado do IA/UNESP, com o objetivo de compreender as possíveis transformações que estavam, e estão ocorrendo na formação desses/as professores/as, a partir de seu envolvimento com o Currículo de Arte.

Ao adentrar o campo de conhecimento do currículo fui surpreendida por questões/reflexões que nunca haviam, sequer, rondado minha formação, ou atuação docente, até então muito pouco críticas. Não entendia currículo como um instrumento de poder, como um veículo ideológico ou como um recurso para a construção da nação que almejamos. Currículo, para mim, era aquilo que eu organizava no início de cada ano, selecionando conteúdos, apontando objetivos gerais e específicos, bem como metodologias e propostas de avaliação. Eu não tinha um olhar para o subtexto, para as entrelinhas, para o que não era dito nem escrito, mas estava implícito. Comecei a aprender...

Impregnada das ideias críticas e pós-críticas, comecei a questionar, indagar, refutar e contestar vários aspectos de todo o processo de implantação do currículo e algumas questões começaram a me causar certo mal-estar. Afinal, por que estudar a formação de arte/educadores/as da rede pública paulista se eu me recusei a ser um deles? Há momentos em que me respondo à essa pergunta de forma não muito generosa comigo mesma, e me sinto uma intrusa; já em outros momentos entendo que busco uma reaproximação, por outro ângulo, por outros caminhos e bordas...

Busco uma aproximação para com o ensino/aprendizagem de arte e a formação de arte/educadores/as da rede pública como uma forma de compreender a minha própria frustração por não conseguir me manter como docente da escola pública, por não ter tido

respostas para meus alunos na faculdade - assustados com o currículo que lhes era desconhecido, e por partilhar das angústias de muitos/as arte/educadores/as do Rede São Paulo de Formação Docente – Rede For, que também buscavam construir sentidos para o currículo dentro de seus contextos tão diversos.

Enfim, o desejo de compreender uma realidade, que me parece tão relevante para a formação de professoras e professores de arte, como eu, é que adentrei esse campo do conhecimento na fronteira entre formação docente e currículo, e começo a ter certa tranquilidade em afirmar que, apesar dos contextos distintos que eu vivencio, e que vivenciam os/as arte/educadores/as da rede pública, somos todos parte de uma mesma história – vista por diferentes pontos de vista e vivida em diferentes contextos - que vem sendo idealizada, produzida, sistematizada e forjada por uma categoria particular de profissionais da educação, por nós professoras e professores de arte.

Pensar em formação docente, pensar em currículo e pensar em arte é o fio que me conecta a todos/as os/as professores/as que entrevistei e assim me sinto integrada a toda esta história de escolas, de formação e de currículos...





11



12



Imagens 1: Fotografia feita na Rodovia Euclides da Cunha, nas proximidades de Fernandópolis. Por muitos anos, quando voltávamos de São Paulo para o interior, nas férias, próximos a São José do Rio Preto deixávamos a Rodovia Washington Luís e adentrávamos a Rodovia Euclides da Cunha. Essa última era bastante precária, e sem pista dupla. Quando ali chegávamos, meu pai dizia "Agora vamos para o sertão!" Hoje a rodovia está duplicada até a divisa com o Mato Grosso do Sul. Meu pai não a viu pronta, mas, sempre que passo por aquele ponto, continuo ouvindo sua voz e sigo rumo ao sertão...

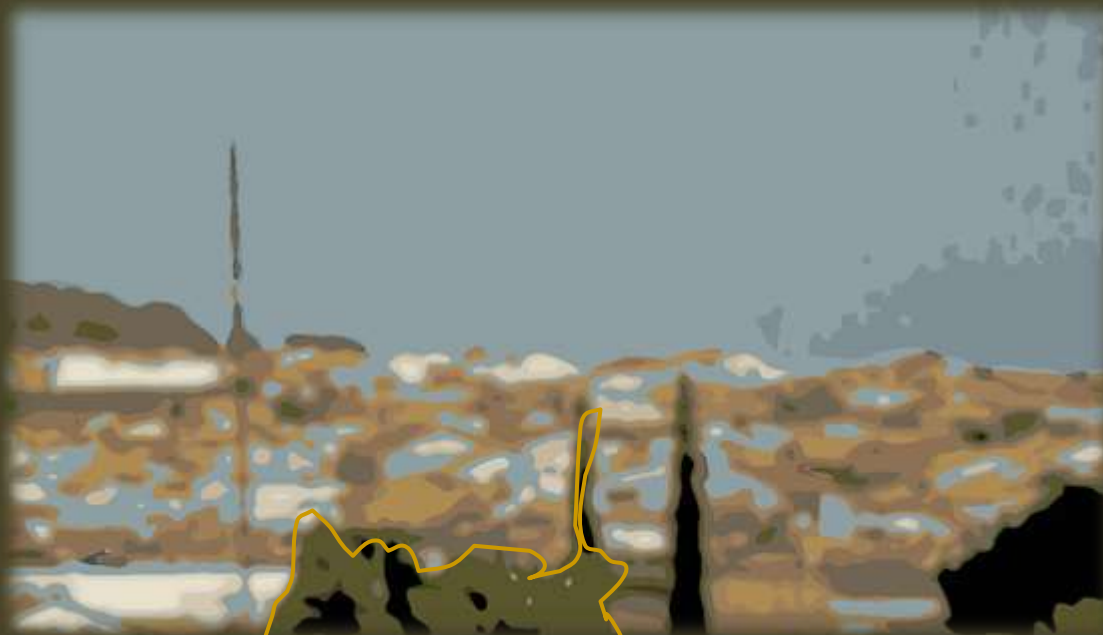
Imagens 2 e 3: Eu gostava muito de desenhar conchas nas aulas práticas de fisiologia dos animais marinhos, nos tempos da Oceanografia. São tantas formas, cores, texturas e sons que me rendo à sedução... Estas conchas são parte de um acervo pessoal garimpado em praias e rios por muitos anos...

Imagens 4: Detalhe de uma parede pintada pelo tempo e de uma janela cuja profundidade revela parte da estrutura arquitetônica desta casa colonial, em uma fazenda do período do Café, no interior de São Paulo. Esta imagem foi feita em minha passagem pela cidade de São Carlos, entre os dias das entrevistas em Bonfim Paulista e Araraquara.

Imagens 5, 6 e 7: São Paulo me encanta! São Paulo me espanta! Amo São Paulo em suas possibilidades culturais e em sua diversidade humana! Detesto São Paulo no descuido que tem com a preciosidade das horas, no descuido que tem com a dignidade humana... A imagem 5 foi feita quando estava na fila para ver a exposição de Ron Mueck na Pinacoteca, em dezembro de 2014. A imagem 6 foi feita em setembro de 2015, quando fui ao Centro Cultural dos Correios - no Vale do Anhangabaú - ver a exposição de Arnaldo Antunes e os desenhos de Liniers. Em agosto de 2015; a imagem 7 é um detalhe da escadaria do Centro Cultural do Banco do Brasil, no centro de São Paulo, e foi feita durante minha visita à arte de Kandinsky, também em agosto de 2015.

Imagens 8 e 9: Eu trabalho no meu escritório e nele estão os meus livros, CD, o meu piano, o meu violão e o meu computador. Nesse espaço, quando minha cabeça se nega a pensar e o meu corpo clama por atenção, eu danço sozinha, toco piano, canto ao violão... Assim, encontro leveza e equilíbrio e posso continuar...

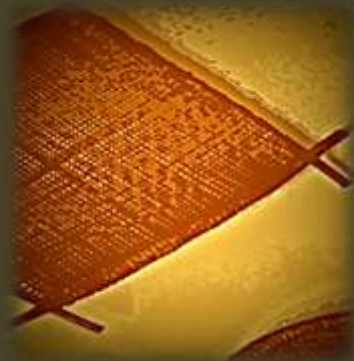
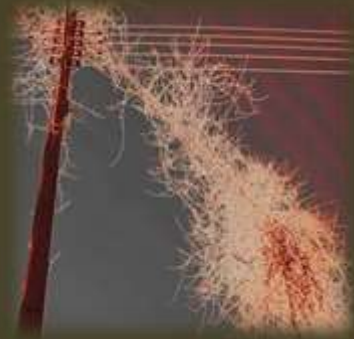
Imagens 10, 11, 12 e 13: Desde a infância os livros e as livrarias me fascinam e isto é diferente de gostar de ler, embora a leitura também me encante. Cultivo livros, pois cresci em meio às prateleiras de livros na minha casa e no escritório do meu pai. Peguei gosto, me afeiçoei aos livros... A imagem 10 foi feita na Livraria Cultura, do Conjunto Nacional, na Avenida Paulista/São Paulo, em outubro de 2015; a Imagem 11 foi feita na Livraria Lello, em Porto/Portugal, em setembro de 2014; a Imagem 12 foi feita na Livraria Centésima Página, em Braga/Portugal, no mesmo período; a Imagem 13 foi feita em Bogotá/Colômbia, no Centro Gabriel Garcia Marques, em maio de 2013. Cada livraria tem um cheiro, uma iluminação e um roteiro próprios, nenhuma é como a outra. O que há em comum entre elas é apenas a presença dos livros. Toda livraria é uma experiência para os sentidos...



1

Primeira parada...

Álvares Florence e Fernandópolis



Eu sempre vivi em São Paulo, mas quando perdi meu emprego de bancária, com os filhos para criar e cansada daquela vida frenética, resolvi vir para o interior e foi aqui que retomei minha antiga história com a arte, iniciada na adolescência em São Paulo onde eu vivi o teatro, a música, a pintura... Aquela cidade e a minha igreja tiveram forte influência na minha formação artística!

Chegando a Pedranópolis fui concluir o Ensino Médio para poder fazer um curso superior, queria cursar Educação Artística. As aulas de arte eram bem complicadas, a professora gostava muito mesmo do Renascimento e chamava as cópias de obras da Anita Malfatti que nós fazíamos, de releituras! Terminado o Ensino Médio, passei no vestibular, mesmo depois de muitos anos longe da escola. Mas tudo foi muito difícil, a faculdade ficava em outra cidade e nós não tínhamos dinheiro para pagar o curso e também as viagens, mas eis que, já com o curso iniciado, algumas oficinas de arte na Escola de Tempo Integral – a mesma em que estudei -, me foram oferecidas e isso ajudou muito mesmo! Eu também consegui viajar de carro só de Pedranópolis para Fernandópolis e aqui pegar um ônibus para Jales. Assim, além de gastar menos, eu me cansava menos, pois não precisava dirigir o tempo todo, mas foi um começo difícil...

Quando me formei prestei o concurso do Estado, consegui me classificar bem e pegar aulas aqui em Alvares Florence, pertinho da minha casa, cerca de vinte quilômetros. Esta escola me acolheu e a Diretoria de Ensino de Votuporanga também e aqui eu consigo trabalhar com o Currículo de forma tranquila e produtiva. Temos tintas, fazemos esculturas, instalações, é uma escola muito gostosa para trabalhar! Na verdade, eu comecei nas oficinas um ano depois que a Proposta Curricular foi implantada e assumi meu cargo como professora efetiva em 2012, portanto, já comecei com o Currículo, mas não fiquei engessada nele não, apenas senti que ele facilitou a minha vida, ao invés de ficar preparando todas as minhas aulas, eu apenas enriquecia aquilo que ele trazia, pois a arte contemporânea do Currículo não me causou espanto, eu já tinha esta formação de quando vivia em São Paulo, eu visitava exposições, eu vivia a arte!

Com o Currículo eu acredito que aprendi a ver coisas que eu não via, coisas de materialidade, por exemplo, e também conheci outros artistas maravilhosos! Na verdade, quando eu prestei o concurso, o que foi cobrado era o que estava no Currículo, então, apesar de a maioria dos professores que eu conheço não gostar dos Caderninhos, quando comecei a lecionar eu ainda era estudante e aprendi com eles! Aprendi com o Currículo, com a escola e com os alunos, muito mais do que na faculdade!

*Aprendi com o Currículo, com a escola e com os alunos,
muito mais do que na faculdade.*

Professora AFS

Meu nome é Maira, eu moro e trabalho em Fernandópolis, sou professora de arte na escola de tempo integral. Decidi ser professora só depois de criar os meus filhos e perceber que eles já não precisavam mais da mãe como antes, foi aí que me dei conta que tinha que fazer algo por mim...

Comecei a fazer teatro com um grupo aqui da cidade e, quando vi, já estava ensinando teatro em algumas escolas particulares. Como eu também já tinha estudado piano, me perguntei, "Por que não fazer um curso de arte?". Descobri que poderia cursar uma graduação que aproveitaria o curso superior que eu já tinha e lá fui eu...

A faculdade não me deu uma boa base não, mas a prática da sala de aula sim! Por isso eu costumo dizer que sou filha dos Caderninhos! E aquele curso de formação para professores ingressantes fez uma grande diferença para mim! No começo eu pensava que daria aula de história da arte, aquela arte clássica que eu gostava, mas quando vi os Caderninhos e aquele tanto de arte contemporânea, fiquei assustada, não gostei! Foi aquele curso que me fez entender e gostar de arte contemporânea!

Na faculdade eu tive uma aula de teatro e a música que aprendi era para crianças, não era essa música dos Caderninhos, era música folclórica. Também aprendi técnicas de artes visuais, como decoupage, papel machê e afresco (com creme dental por que a gente tem que se adaptar ao que a escola oferece).

Quando eu comecei com os Caderninhos eu gostava mais de teatro por que quando eu leio um texto já me vem a cena toda na cabeça! Tem uma colega que diz que acontece o mesmo com ela, só que com a dança. No teatro tudo era muito claro para mim, por isso eu gostava muito, mas fui me desapegando por que não é fácil trabalhar com teatro, meu gosto foi minguando e eu me apeguei à arte visual.

Eu não consigo trabalhar com o Caderninho todo por que eu gosto de deixar os alunos colocarem a mão na massa, eles adoram... E eu acho que foi a Mirian Celeste que disse que a gente não tem que fazer todas as atividades, então, eu adapto, mesmo por que, quando eu aprendi arte na escola não era assim, eram aulas de desenho geométrico, eu aprendi a fazer aquela "pontona" no lápis e tudo que a gente fizesse tinha que ser bem limpinho! Também, eu tenho 51 anos, na minha época de escola, quando a professora chamava a gente de verme, a gente tinha medo...

Agora eu acho que eu abri os olhos pra arte, eu tenho uma dose de louca e mesmo sendo dona de casa eu nunca deixei de assistir a uma peça de teatro, nunca deixei de ver um filme e de ir a um museu! Eu acho que fui construindo o meu currículo...



Primeiro Deslocamento...

1. *Currículo é isso tudo ou não é nada disso?*

Imagem: Detalhe do olhar por entre livros e artigos sobre a minha estante, convergindo para uma palavra [in]esperada...

[...] antigamente eu acho que eu entendia o currículo como o rol dos conteúdos, única e exclusivamente, então, se você me perguntasse a alguns anos atrás, talvez eu te respondesse assim [...] Currículo é o rol dos conteúdos que têm que ser trabalhados no semestre, no bimestre no ano letivo.

E hoje eu tenho certeza que eu compreendo currículo como uma trama de relações. Que tem conteúdo? Tem, claro que tem! A gente não pode esquecer do que se fala, mas tem sobre o como se fala, com o que se fala, com quem se fala, então, eu penso no currículo de uma maneira muito mais ampla por que ele tece as minhas relações formativas com o material, com os meus alunos e dos alunos comigo e com os pais, de como a escola compreende a educação, qual é o perfil que a gente tem e que a escola também muda, a gente tem que dizer isso, a escola é muito parceira nessas mudanças de olhares por que a gente comunga de um pensar a educação, a gente não está aqui, cada um entra na sua aula de cinquenta minutos e vai embora!

Todo mundo pensa a educação de uma maneira e que é uma maneira que talvez não seja em outro lugar, e outro lugar e outro lugar! Por que é característica daqui, desse grupo que se constitui, então, eu acho que o currículo para mim hoje – eu não penso em uma definição fechada, mas se eu pudesse tentar colocar em palavras – eu acho que ele é um feixe de relações, o currículo é um feixe de relações!

De relações que tem que ver com concepções de ensino, com concepções de aprendizagem, que tem a ver com parcerias, com partilhas, que tem a ver com conteúdo, que tem a ver com afeto, que tem a ver com o outro, eu acho que é por aí! E mudou muito!

Professora CMA

Começou com o currículo tecnicista [...] eu sou de uma formação tecnicista! Imagine, filho de costureira e de garçom! Eu precisava me colocar rapidamente no mercado para ganhar dinheiro e ajudar no orçamento de casa.

Então, com o passar do tempo nós tivemos outras abordagens do currículo, principalmente o advento da Abordagem Triangular, que aí se torna um pouco mais humanística [...]

Hoje eu tento perceber o currículo dessa forma um pouco mais humanista, tento fazer com que o meu aluno perceba que a questão cultural é uma questão que deveria ser nossa, estar mais próxima, ser também dele! [...] eu tento mostrar um pouco as razões políticas de algumas coisas que acontecem ou não acontecem na sala de aula. [...] eu sou assim, imagine, eu fui metalúrgico, vim para escola, peguei toda essa efervescência e esse declínio da escola e continuo aqui.

Quer dizer, no momento que o Brasil vive, não tem como você não ter um olhar mais afiado para essas situações. Penso que o professor, deveria um pouco traduzir, lançar esse olhar crítico já que nós temos diferentes tipos de educação para determinadas camadas da sociedade, acho que nada mais justo do que o aluno perceber. O acesso à universidade, forma de estudar, acesso à cultura [...]

Professor SB

[...] a gente fazia muita coisa, só que eu não seguia currículo nenhum, seguia os livros que eram resquícios de apostila, livro didático de arte que iam para as escolas particulares como propaganda das editoras, a escola vê o que acha mais interessante, mas sem base em currículo nenhum...

[...] a escola não adotava, eu recebia e seguia aquele que achava mais interessante, mas nunca nem pensei em currículo nenhum, achava que o que tinha ali era aquilo! [...] eu nunca gostei de ficar fechada numa coisa só [...] a forma de apresentar que parece um tanto confusa [...] a ideia de território, não tem essa coisa de habilidades e competências, o que você quer com aquilo?

Eu acho um pouco confuso! [...] eu vejo tanta barbaridade por aí, eu posso até estar fazendo barbaridade - quem sou eu pra dizer - posso estar equivocada, mas eu vejo muita coisa que eu prefiro não ver... depende do professor [...] não sei o que seria pior! [...] O problema está na formação... O comprometimento seria a palavra... Acho que tem mais questão ética e moral aí...

Professora PIE

[...] mas a minha ideia primeira de currículo, a minha ideia muito ultrapassada, a de anos atrás, era aquele conteúdo de sala de aula, o conteúdo programático.

Lembra que antigamente você chegava pra estudar e no primeiro dia de aula o professor passava o conteúdo programático do ano todo? E você tinha que seguir aquilo, então a minha primeira ideia de currículo, que eu vinha trazendo, era essa daí ...

[...] Currículo conteúdo e agora currículos territórios, então, Currículo dentro dos territórios, patrimônio cultural, a poética pessoal [...] a maneira de trabalhar esse conteúdo não é tão engessada quanto antes [...]

Eu nunca parei pra pensar, mas de certa maneira acaba sendo um conteúdo, por que qual é o currículo que eu vou trabalhar do 6º. ao 9º. ano, por exemplo, então, qual é o conteúdo? [...] antes a gente não tinha essa preocupação com a nossa realidade, com as habilidades, com as competências [...] eu acho que currículo é isso, é o conteúdo, mas não é o conteúdo sozinho, antigamente não, antigamente era mais aquele conteúdo, hoje não!

Professora LNJ

[...] Olha, eu não tinha antes esse pensamento do currículo...

Eu vim a saber o que era currículo na prática e com muita dificuldade! Mas eu acredito que o currículo nada mais serve do que para organizar o processo de conhecimento do aluno, para que não haja atropelos, então, é uma linha cronológica aonde a gente tem que dar conta desse conhecimento específico para o aluno e tentar formar um cidadão, na minha cabeça, crítico!

Não adianta ele sair daqui sabendo só apertar um parafuso, não é isso que eu quero para o meu aluno! Não adianta ele sair daqui com uma letra bonita, não é esse meu pensamento, o que eu quero é que hoje ele veja uma obra e ele seja crítico: porque eu posso dizer que aquelas marmitas furadas penduradas são arte?

[...] Eu acredito que o que falta na nossa formação de professor é dar a vez à voz deles! Quantos de nós entramos na sala de aula e nem um bom dia damos ao nosso aluno? Você só quer passar o conteúdo? Você não quer ouvir o dia a dia do seu aluno, então, essa criticidade que eles trazem da vivência do dia a dia é que vai fortalecer o conhecimento que aqui a gente tem por obrigação fazer um currículo, formar um cidadão, o intuito da escola hoje é esse!

Professora TBR

...para o currículo, e não a história que ele
era do antes. O currículo com ideias
que vão muito além daquelas abor-
dadas pelas teorias tradicionais nos confirma
a. O currículo é lugar, espaço, tempo
e cultura. O currículo é relação de poder
e de conhecimento. O currículo
é trajetória, viagem, percurso
e experiência. O currículo
é autobiografia, nos
seus detalhes: no currículo
é a vida. O currículo
é história.

Primeiro Deslocamento...

2. Currículo para iniciantes...

Imagem: Zoom na contracapa do livro de Tomaz Tadeu da Silva,
Documentos de Identidade.

Quer dizer, então, que currículo é rol de conteúdos? É trama de relações? Somos eu e você, você e a escola, a escola e eu, nós e a escola? É uma questão política, ética ou cultural? Tais questões definem um currículo ou um currículo é que define as questões? Currículo é uma abordagem metodológica, um paradigma avaliativo, um plano de ensino, uma lista de objetivos? Os livros didáticos são currículos? O que eu faço é currículo? A minha formação é parte do currículo ou o currículo é parte da minha formação? Currículo é competência e habilidade? Quem disse isto? Eu não sei definir currículo! Alguém disse que currículo é uma linha cronológica para organizar o processo de conhecimento sem atropelos, isso também vale? Quem é que tem que fazer o currículo? Quem pode fazer um currículo? Quem define currículo? Nós? Nós, quem?

Há um bocado de estranhamento, mas também de intimidade quando penso e escrevo sobre currículos! Um estranhamento natural de quem pesquisa um campo de conhecimento que não é de sua formação específica, mas uma intimidade construída ao longo de mais de vinte anos de docência entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

O transcorrer desta pesquisa ressignificou o meu pensamento sobre currículo e não foram poucos os embates internos travados em meio às Teorias do Currículo e às conversas com as/os professoras/es, basta olhar para as perguntas do primeiro parágrafo...

Toda/o professora/or tem uma noção do que seja um currículo, mesmo sem saber disso e mesmo que não faça uso dessa palavra para designá-lo, mesmo que seja a simples noção de rol de conteúdos ou a noção de que currículo é tudo que acontece na escola. Dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações até as relações hierárquicas e/ou afetivas que ali se constroem, a noção de currículo passa também pela maneira como cada sujeito lida culturalmente com o processo de ensino/aprendizagem, com o projeto arquitetônico, com a disposição do mobiliário em sala de aula, com a merenda, com as grades, muros e uniformes, com a ocupação da escola pelos estudantes em protesto, com a presença ofensiva da polícia para reprimir o protesto, bem como, com o diálogo e mesmo a falta ou a impossibilidade dele junto aos gestores e aos seus pares...

Ao iniciar esta pesquisa a minha concepção de currículo era bastante próxima daquela de rol de conteúdos, os quais eu acreditava revestirem-se apenas de intenções educacionais e disciplinares. Jamais pensei de forma crítica sobre a hegemonia de alguns conteúdos sobre outros dentro de uma mesma área de conhecimento, sequer questionei criticamente currículos altamente prescritivos ou me dei conta de que mesmo as prescrições mais determinantes são cotidianamente subvertidas e transgredidas por meio dos sentidos que vamos construindo para o currículo nos ambientes educacionais.

Nunca discuti currículo em meu curso de formação inicial em Educação Artística, nem sequer dentro das escolas em que lecionei, fossem públicas ou privadas. Apenas como docente do ensino superior, quando o curso de Educação Artística foi extinto e o curso de

Artes Visuais foi criado foi que participei da discussão sobre a nova grade curricular, veja bem, apenas sobre a grade curricular.

Portanto, a noção de currículo que eu tinha era a mais próxima possível daquela que eu vivenciava e que me era requisitada, ou seja, anualmente elaborar um plano de ensino que contivesse uma lista de conteúdos acompanhada de objetivos, metodologia, avaliação e bibliografia. Para tanto, eu me utilizava de algumas referências, como a minha própria experiência docente – quando ela já existia - e/ou discente, bem como a experiência de outras/os colegas, os livros didáticos, os livros de fundamentação teórica e a minha vivência com a arte.

Esta foi também a concepção que percebi em grande parte das/os professoras/es que entrevistei, ao mesmo tempo em que pude perceber que algo estava sendo reconstruído nesse sentido a partir do envolvimento com o Currículo de Arte de São Paulo.

Como que na *pista de corrida* – à qual nos remete a etimologia da palavra *curriculum*, segundo David Hamilton (1992, p.42) – percorri um caminho de busca pela compreensão desse campo, aproximando-me de concepções, teorias e autores que foram compondo um entendimento na medida em que eu relacionava estudo, pesquisa e vivência. De qualquer maneira, concordo com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p.19), quando afirmam que:

[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal "definição", no entanto, se esconde uma série de outras questões [...] e que vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular (LOPES e MACEDO, 2011, p.19).

Era justamente à compreensão dessa *série de outras questões* que eu como professora e pesquisadora me abria com esta pesquisa, acreditando que os subsídios teóricos me possibilitariam entender melhor as relações entre a formação/atuação docente e o Currículo.

Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 14), afirma que *aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias*, então, eu indagava: quais autores e teorias? O que dizem tais autores e teorias?

Identifico-me com Tomaz Tadeu quando afirma que o termo *Teoria* não é desejável em uma perspectiva pós-estruturalista, pois pressupõe uma descrição da realidade em

contraponto à sua construção. O autor propõe o uso dessa palavra buscando o mesmo sentido dos termos *discurso* e *perspectiva*, pois acredita que assim, a palavra não se limitaria a *descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção* (SILVA, 2011, p.11).

No campo da teorização do currículo há que se fazer uma distinção entre as teorias gerais da Educação e as teorias focadas no Currículo, pois:


De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. Mas as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo. [...] O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana (SILVA, 2011, p.21).

Como uma forma de organização do meu pensamento a respeito das teorias curriculares selecionei, no livro de Tomaz Tadeu, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2011), autores e teorias capazes de sintetizar aquilo que me foi significativo no contato com as Teorias do Currículo e organizei um quadro que, além dos autores e das teorias – educacionais gerais e específicas do currículo – traz obras representativas das ideias de cada autor, bem como uma breve síntese esquemática dos princípios que as orientam.

Apesar de se tratar de um recurso e de uma seleção pessoal com o intuito de sistematizar meus estudos, o quadro encontra-se ao final da tese (Vide Tabela nas **Bagagens: 3. Teorias, Teóricas e Tomaz Tadeu**), como uma forma de explicitação das ideias que me introduziram ao pensamento das Teorias do Currículo ou mesmo como um testemunho das explorações que fui vivenciando ao longo da pesquisa.

Foi impossível ler os paradigmas de um currículo tradicional e não me remeter à minha própria formação na educação básica e, até mesmo, à boa parte da minha prática, ao longo da docência. Ao mesmo tempo, foi estarrecedor deparar-me com os paradigmas das Teorias Críticas e dar-me conta de que, como professora, eu poderia estar me prestando a ser um mero instrumento de reprodução de ideologias dominantes, mas não demorou muito para que conseguisse me tranquilizar diante da compreensão e da percepção das possibilidades de resistência que temos nas mãos, na escola, e como que coroando aquele momento de aprendizado teórico, cheguei às Teorias Pós-Críticas, pois eu tinha a impressão de que chegar ao “pós” era como coexistir com os sentidos do meu tempo, era muito importante e desejável!

Encontrei nas palavras de Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, o sentido e o discernimento de que necessitava naquele momento, para as Teorias do Currículo:



É a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. [...] Em outras palavras, as teorias tradicionais ignoram o caráter político das práticas curriculares [...]. Da segunda metade da década de 1990 em diante, as teorias pós-críticas começam a desafiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo. Os textos se transformam e as categorias usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 7-9).

Naquele momento, eu percebi que, ao contrário da minha expectativa ou desejo, as Teorias Críticas é que faziam mais sentido para a compreensão que construía sobre a relação entre o Currículo e as/os professoras/es de arte. Mais especificamente a teoria desenvolvida por Basil Bernstein – um sociólogo inglês do campo das Teorias Críticas – denominada de Teoria do Dispositivo Pedagógico¹⁰, que me parecia ideal, como fundamento, para o entendimento que estava desenvolvendo em meio às leituras e às entrevistas, sobre as apropriações advindas do envolvimento entre as/os professoras/es e o Currículo.

Basil Bernstein me ajudou a entender as diferentes formas de se relacionar com o Currículo que eu percebia que as/os professoras/es estavam inventando, pois para o autor,

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas, ele chamou esse princípio de princípio recontextualizador, o qual, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Essas palavras afinavam com as palavras daquela professora que me disse que encontrava 'brechas' para transgredir e com as palavras da professora, que dizia que atuava segundo suas crenças, mas que dizia aos gestores que atuava segundo os ordenamentos curriculares, e ainda, com as palavras da outra professora que dizia que, ao fechar a porta da sala de aula, uma/um professora/or faz aquilo em que acredita e não aquilo que lhe mandam fazer...

¹⁰ A Teoria do Dispositivo Pedagógico é um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo específico de conhecimento é transformado ou "pedagogizado" para constituir o conhecimento escolar (MAINARDES & STREMELE, 2010, p. 41).

Eu me encontrava em meio à pesquisa e a minha compreensão sobre as apropriações que as/os professoras/es estavam fazendo do Currículo estava se ampliando, se resignificando, se desconstruindo...



1

Segunda parada...

São José do Rio Preto e Piratininga





Naquele dia eu e minhas filhas fomos à São José do Rio Preto e Piratininga - Diretoria de Ensino de Bauru. De Fernandópolis até Piratininga há cerca de trezentos e quarenta quilômetros, sendo que São José do Rio Preto está a cento e vinte quilômetros de Fernandópolis e situa-se no caminho para Piratininga. Assim, nessas, e em outras entrevistas, eu me organizei junto /às/os professoras/es para realizar duas entrevistas em um mesmo dia, ou em dias consecutivos, quando as viagens eram mais longas.

Rio Preto, como costumamos chamar por aqui, é uma cidade de porte médio, com cerca de quatrocentos e quarenta mil habitantes. É um grande centro médico, portanto, quase toda a região noroeste paulista tem uma história com médicos e hospitais daquela cidade, e comigo não era diferente.

Bauru também tem porte médio e em torno de trezentos e sessenta mil habitantes. Eu fui à Bauru algumas vezes, na infância, pois foi lá que minha mãe cursou Educação Artística, na instituição que é hoje a UNESP de Bauru. Eu tinha quatro ou cinco anos de idade, portanto, não me lembro de muita coisa.

Saímos, de carro, bem cedo e chegamos na hora combinada à escola em Rio Preto. Me apresentei na entrada e a professora que eu entrevistaria veio me receber. Finalmente nos conhecemos, após um ano de convívio no curso de especialização RedeFor, no qual eu havia sido sua tutora on-line, estávamos ali, na sua escola! Havia um laço, uma história que nos unia, mas nós nunca tínhamos nos encontrado pessoalmente.

Essa escola também estava em reformas para tornar-se escola de tempo integral e nós nos reunimos na sala dos computadores, em uma conversa que já começou pelos corredores da escola e que fluiu já com mais naturalidade que as duas primeiras.

Ao término da entrevista fomos almoçar e seguimos para Piratininga, mas, antes tínhamos que passar por Bauru e, pelo que eu havia pesquisado no mapa, teria que entrar na cidade. Assim fizemos e nos perdemos! Fomos auxiliadas por um motorista, que sugeriu que o seguissemos até o ponto em que avistaríamos a estrada para Piratininga.

Assim fizemos e logo chegamos à Piratininga, por uma estrada toda arborizada e tranquila, porém, um pouco atrasadas. Encontramos a escola facilmente, era uma cidade com cerca de treze mil habitantes, um aconchego, após ficarmos perdidas em Bauru, de onde recebi uma multa de trânsito, um tempo depois, exatamente na avenida na qual nos perdemos...

Esta professora também havia sido cursista do RedeFor e eu havia sido sua tutora. Me lembro que, nas leituras promovidas pelo curso, ela apaixonou-se por Humberto Maturana. A escola era bastante antiga e nós conversamos em uma sala de aula bastante isolada e muito quente, mas a conversa foi produtiva e leve. Eu estava me 'soltando', estava me encontrando comigo mesma, como entrevistadora...

Imagem 1: Detalhe da fachada de uma casa no centro histórico de Bogotá/Colômbia, andando por aquelas ruas estreitas me encantei em maio de 2013 durante o *Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos*.

Imagem 2: Detalhe do interior da Câmara Municipal de Braga/Portugal, um suave e belo arranjo de azulejos, pedras e metal que pude ver durante o *XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*.

Imagem 3: Detalhe do lustre em um café marroquino na cidade de Águas de Lindóia/SP, especiarias especialíssimas no *II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, promovido pela UNESP em abril de 2014.

Imagem 4: Detalhe do mapa do estado de São Paulo com vista a partir do interior e da segunda parada – São José do Rio Preto e Bauru/Piratininga.



Eu comecei minha carreira como alfabetizadora, em escolas particulares na cidade de Porto Primavera, no Paraná, e, quando me mudei pra Presidente Prudente, em São Paulo, eu decidi fazer arte por que eu queria abrir uma loja de artesanato e por que queria um título. Eu me efetivei aqui em São José do Rio Preto e, quando cheguei aqui nesta escola, eu lecionava para crianças de seis e sete anos, então, era gostoso, eles se interessam, eram carinhosos e eu conseguia trabalhar música, dança e artes plásticas. Depois, esta escola deixou de atender ao Ensino Fundamental I e eu comecei a trabalhar com alunos mais velhos - do 8º ano até o 3º colegial - e apesar de estarmos no centro da cidade, esta escola só atende alunos da periferia. São alunos que foram expulsos de outras escolas, alunos que as mães deixam aqui por ser uma escola de tempo integral, enfim, não é nada fácil trabalhar aqui, e no começo foi mais difícil ainda, eu não tinha um norte pra seguir...

Decidi começar tendo, como base, as apostilas da escola que eu trabalhava em Porto Primavera. Era um sistema apostilado e eu adaptei aqui pra nossa realidade, por que, na faculdade, o que as professoras passavam era mais trabalhos manuais e isso eu já sabia fazer, eu precisava era do embasamento da didática da sala de aula, isso eu não tive! Não sei como está hoje...

Eu montava minhas aulas com as apostilas e também com aquela revista Escola. Selecionava conteúdos, fazia meu plano e foi assim até a chegada do Jornal, em 2008 e, em seguida, dos Cadernos. Para mim, os Cadernos foram ótimos. Eles dão um direcionamento para todas as escolas do Estado de São Paulo e, como as escolas particulares do Paraná nos pagavam por capacitações, eu não tive dificuldade, eu tinha uma boa formação e foi muito mais fácil de trabalhar! Em 2012, quando não tivemos os Caderninhos de arte, foi muito difícil e, além disso, a escola esteve muito tumultuada com reformas, então, muitas vezes eu queria trazer os alunos na sala de informática e a internet não estava funcionando, foi um ano terrível!

Uma crítica que eu tenho a fazer ao Currículo é que ele foca muito em São Paulo e aqui nós temos outra realidade, então, eu faço adaptações. Rio Preto tem o SESC, o SESEI, tem o FIT - Festival Internacional de Teatro -, o prédio da SWIFT, o Mercado Municipal, temos muita cultura aqui, mas nem todos os professores de arte sabem o que temos. Além disso, a escola não nos dá muitas oportunidades para levar os alunos aos locais de cultura. O projeto "Cultura é currículo" nos possibilita uma saída por ano e é só o que temos! É muito pouco, infelizmente.

Para mim os Cadernos foram ótimos, eles dão um direcionamento para todas as escolas do Estado de São Paulo.

Professora RPJ

Veja bem, eu não acredito em acaso, mas me tornar professora de arte foi quase um acaso! Eu era de São Paulo e me mudei para Bauru e cursei Design na UNESP. Ao mesmo tempo, eu trabalhava em uma antiga estatal, a CESP, e, quando terminei o curso de Design eu continuei na estatal, pois eu havia acabado de dar à luz o meu pequeno e não conseguiria dar continuidade aos estágios e nem entrar em uma empresa. Mas, eis que o meu setor foi privatizado, eu precisei conseguir outro trabalho, e foi aí que me orientaram a fazer minha inscrição na Diretoria de Ensino, pois o curso de Design tinha duas disciplinas – Desenho Geométrico e Desenho de Observação – que me permitiam lecionar e, mais tarde, fazer uma complementação em arte para poder me efetivar no Estado. Portanto, eu não tinha a intenção de ser professora, mas eu fui trilhando esse caminho até que me perguntei “Por que não?”. Então, apesar de começar a lecionar em 2002, eu só me efetivei em 2011, quando já tinha mais clareza do que queria.

Quando o Currículo chegou, eu não achei ruim, afinal, é um direcionamento, pois, antes dele, cada professor criava a sua linha, o que foi bom pela liberdade que se tinha, mas eu sou muito aberta pra tudo que é novo! No começo eu me incomodei, fiquei chateada de ter que seguir aqueles Cadernos, mas depois, conforme fui percebendo que poderia colocar a minha mãozinha ali no meio, aí sim foi ficando gostoso, entende? Muitos professores reclamavam da falta de liberdade de criação, mas eu acabei criando o meu jeito de trabalhar com o Currículo e para mim foi um ganho!

Só que eu não aprovo que ele tenha focado apenas em uma região, parece que foi feito só pra que tem mais contato com a cultura, como em São Paulo. E nós que somos do interior não conseguimos trabalhar com muita coisa, mas somos cobrados! A gente não tinha base para trabalhar com música, eu não conseguia ler partituras! A dança também era muito difícil, nem nós, nem os alunos, estávamos acostumados, era difícil se soltar sem ter vergonha. O Currículo exige muita disponibilidade por parte do professor, muita atualização e diversificação! Só a formação inicial não dá conta das transposições que a gente tem que fazer, ainda mais a gente aqui no interior!

Os meus alunos aqui de Piratininga, por exemplo, são basicamente da zona rural e eles levaram um susto com a arte contemporânea do Currículo! Eles estavam acostumados com paisagens e quando os levei ao MAC de Campinas eles ficavam dizendo “Professora, mas isso aí é muito maluco!”. Eu adoro esses desafios, adoro provocar quebras, quero que eles olhem, quero que pensem...

Sair desse mundo fechado deles abre a visão, sabe?

O Currículo exige muita disponibilidade por parte do professor, muita atualização e diversificação! Só a formação inicial não dá conta das transposições que a gente tem que fazer, ainda mais a gente aqui no interior!

Professora PG-4

Segundo Deslocamento...

1. Relações possíveis e inimagináveis...



Imagem: Detalhes da minha estante de livros na parte em que se avizinham não casualmente os livros relacionados à formação de professoras/es.

[...] eu recebi aquilo com bastante estranhamento, primeiro o Jornal! Primeiro que eu não entendia no Jornal - uma publicação que previa a revisão de conteúdos - uma das atividades solicitava o resgate da dança da tarantela e eu me perguntei "Qual professor na rede (riso) trabalhou no ano anterior ou em momento anterior a dança da tarantela?"

[...] para mim, foi algo que prejudicou muito, conseguiu colocar uma série de barreiras e olhares estranhos em relação à Proposta pois, a nossa escola tinha um projeto muito forte balizado por um tema [...]. Superamos todas as dificuldades para se trabalhar com projetos, a partir de um único tema para todos os componentes curriculares. [...] E foi uma coisa construída por nós, pelo grupo, o tema não era imposto, ele saía de uma reunião, ele saía do grupo, era negociado, então, nesse sentido, eu acho que o Currículo causou bastante estranhamento – para mim, eu posso falar por mim [...]

Os professores mais jovens não tiveram tanta resistência, os professores com um pouco mais de anos de sala de aula tiveram resistências e depois, com o passar do tempo, ficou um pouco mais flexível. [...] o professor mais jovem teve certo direcionamento até por ele não ter, talvez, um repertório de aulas, tempo para preparar aulas, de vivência de sala de aula, então, foi bom por que norteou.

Agora para um professor um pouco mais tarimbado, que já tem alguns traquejos de aula, algumas preparações de aula, eu acho que isso daí fez com que ele parasse um pouco mais e refletisse sobre isso. Independente se ele gosta ou não gosta, independente de qualquer coisa, mas fez, mobilizou um pouco mais esse professor mais velho de sala e aula, com mais experiência.

Professor SBR

[...] nós éramos atividade, nós éramos perfumaria, nós só fazíamos um ensino de educação artística na escola por que os alunos gostavam, por que eles iam fazer o teatrinho do dia das mães, iam fazer uma escultura de argila, iam aprender papel machê, iam fazer cores quentes e frias, iam se divertir! Eu acredito que realmente a aula tem que ser diversão, mas eles iam se divertir por se divertir!

Quando tinha algo sério nas aulas de arte era caras e bocas e mão no queixo, ou senão, glamourizações, endeusamentos de pessoas normais que são artistas, era isso! Com o Currículo isso acabou! Com o Currículo você não tem mais o artista, você tem a arte! [...] quando eu falo que o Currículo foi um presente, foi um presente! É a melhor coisa? Não sei! Mas foi o que melhor veio até agora, antes você não tinha nada! [...]

Por que a 5692 prevê o ensino de arte? Por que ele foi criado em 71? Atividade artística! [...] precisavam criar atividades manuais para dar trato fino à população que vai trabalhar nas fábricas, muitas siderúrgicas, ou seja, eu tenho que ensinar mesmo o desenho técnico, a pintura clássica, o bordado! [...] ou ele nasceu com a intenção de criar seres humanos críticos? Não! [...] Então, esse novo Currículo tem um pouquinho mais disso, já é uma grande coisa! [...] um currículo sistematizado é necessário por que a escola é uma instituição [...]

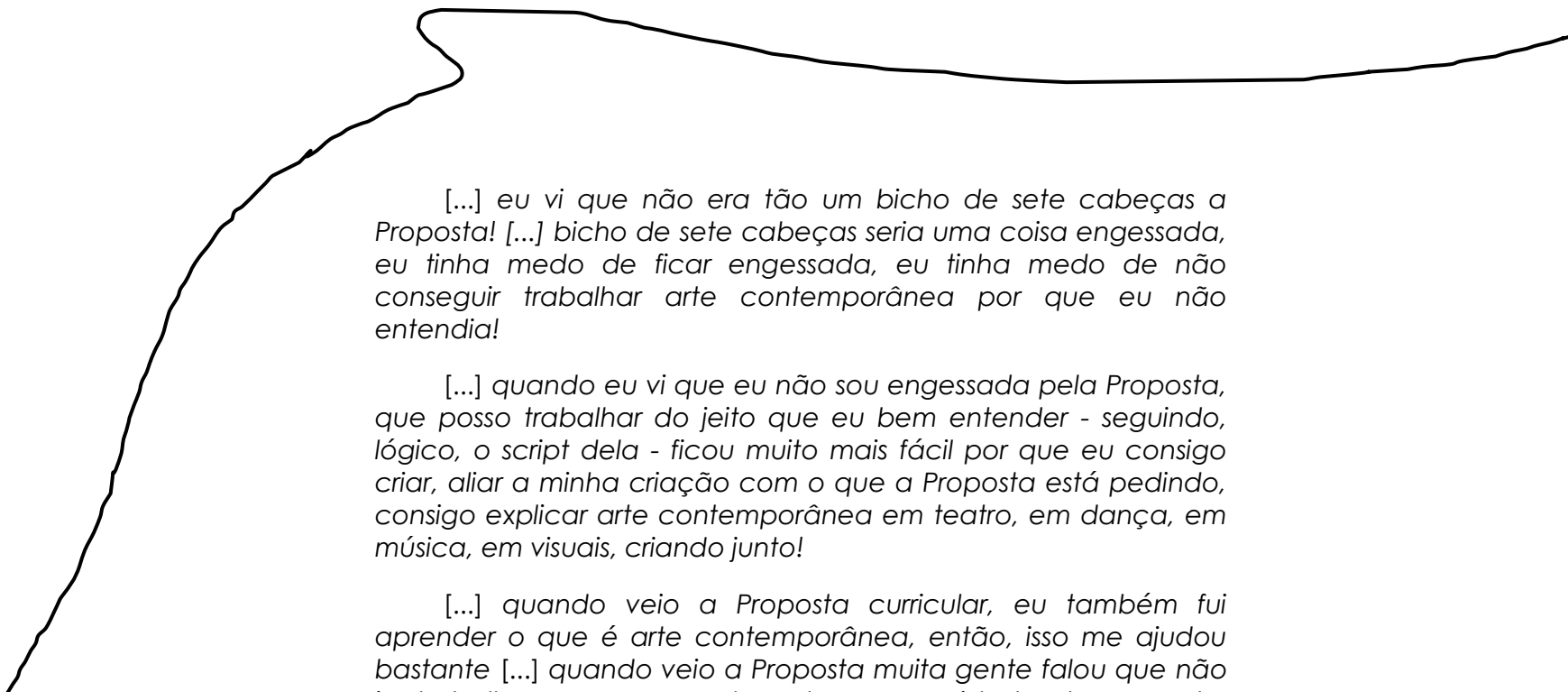
Professor PDF

Não, eu não fiquei engessada neles daquele jeitinho que estava lá, mas eu usei o Caderno praticamente na íntegra! Eu acho que facilitou porque eu não fiquei preparando aula, buscando aula, tinha a aula, eu só incrementava ou mudava [...] buscava mais informação ou colocava mais alguma outra coisa para repertoriar mais...

Quando eu peguei, achei aquilo tão gostoso, eu achei tão fácil de trabalhar, mesmo porque nas primeiras quatro aulas que eu tive, quando eu comecei a lecionar, a buscar as coisas para preparar uma aula, eu fiquei tão sem chão, sem ter o que seguir, um rumo, era para eu falar sobre dança, mas como que eu ia falar sobre dança naquelas oficinas, eu ia dançar com as crianças? Aí eu comecei a pegar esse material.

Nossa, é muito fácil! Está tudo pronto de mão beijada, é só você melhorar ou tirar ou usar aquilo, enfim, eu achei fácil demais, achei assim forte, rico, muito rico!

Professora AFS



[...] eu vi que não era tão um bicho de sete cabeças a Proposta! [...] bicho de sete cabeças seria uma coisa engessada, eu tinha medo de ficar engessada, eu tinha medo de não conseguir trabalhar arte contemporânea por que eu não entendia!

[...] quando eu vi que eu não sou engessada pela Proposta, que posso trabalhar do jeito que eu bem entender - seguindo, lógico, o script dela - ficou muito mais fácil por que eu consigo criar, aliar a minha criação com o que a Proposta está pedindo, consigo explicar arte contemporânea em teatro, em dança, em música, em visuais, criando junto!

[...] quando veio a Proposta curricular, eu também fui aprender o que é arte contemporânea, então, isso me ajudou bastante [...] quando veio a Proposta muita gente falou que não ia trabalhar por que o aluno tem necessidade de aprender história da arte! Encarou o novo com medo, por não saber, por não ir atrás!

[...] eu acho importante ter um parâmetro, o Currículo é mais um material de apoio [...] hoje eu uso ele como se fosse um livro [...] acho importante a gente ter essa lista de conteúdos que a gente tem que trabalhar [...] eu uso como parâmetro, vou trocando artista, vou trocando as atividades, vou vendo coisas novas, vou procurando outras linguagens que não estão nela...

O Caderno preto não tem propostas, o fato de o Caderno do Professor ter propostas, dá uma direcionada no olhar, o Caderno preto deixa tudo muito amplo, eu me perco [...] dificuldade minha! [...] O Caderno do Aluno tem dias que a gente não pega ou pega só para lembrar do que eu estou falando, entendeu?

Professora GUD

[...] eu adapto as aulas que tem no Currículo com exemplos de grupos que eu considero melhores no contexto atual, tem muito do contemporâneo no Currículo [...]

É claro que a minha formação vai falar muito alto [...] eu sou de uma formação de teatro de pesquisa, que é o contrário do que a gente tem no Brasil, na maioria dos grupos no Brasil hoje [...] O normal, o que se conhece do teatro é: você pega um texto pronto, divide os personagens e o ator vai buscar a sua verdade naquele personagem e o ator não é mais aquela pessoa [...] eu venho de uma formação que é o contrário, a cena surge do físico, da ação, da improvisação, depois vem o texto! [...] a minha formação é muito do teatro que você pratica, o Currículo já não!

Isso é outro ponto ruim que eu acho, ele só foca no teatro que surge do texto, eu não concordo, mas eu acho importante não os educar só a partir da minha visão, do meu julgamento, então, eu coloco o outro lado também, eu coloco o que está sendo feito, o que tem hoje, eu procuro colocar um leque de opções [...] vou levantando pontos positivos e negativos de cada forma de se fazer e isso também nas outras linguagens, em dança, música, artes visuais.

Professora BPL

Eu gosto de tudo no Currículo por que eu acho que ele insere o aluno com o que ele traz... Muitas vezes eu vejo que o aluno ainda não tem aquela capacidade para fazer uma colagem mais complicada [...] então, eu faço aquele trabalho só com barbante para que ele não pule fases e o currículo eu acho que ele está ótimo!

[...] é triste, mas eu acho que outros professores têm trabalhado só o Caderninho, quase não trabalham com guache, eu chego na escola as crianças nem sabem trabalhar com guache. [...] se só responder aquelas perguntas, você faz o Caderninho em vinte dias, eu não consigo dar o Caderninho, mas tem gente que dá o Caderninho em vinte dias. [...] por isso que os alunos têm tanta sede de querer manusear, de querer trabalhar... eles fizeram um teatrinho, para eles é uma delícia e ao mesmo tempo eu tenho a preocupação de contextualizar!

Professora FDO

[...] transformações conceituais, você olha para esse Currículo atual e você tem termos que não são do nosso métier [...]

Fronteiras líquidas e outras coisas [...] são transformações grandes para o professor, são muitas mudanças! [...] eu acho que a coisa vai acontecendo e vai gerando uma necessidade e um desejo de você entender por que aquele conceito está naquele momento [...] Calma aí, se é fronteira, delimita espaço, se é líquido, tudo se junta! Como é que isso funciona?

Aí nós vamos pesquisar, vamos ler Baumann para poder entender, não é? Por que eu acho que o bacana do Currículo é essa possibilidade de diálogo, então, vamos à base conceitual [...] de posse de um conceito e de uma compreensão de como aquele cara pensa, eu consigo entender por que é que naquele contexto é usado esse termo, não é? [...] isso vai te oportunizando outras coisas que você jamais leria na tua vida, que jamais discutiria, que jamais falaria! [...] de repente, você começa a estabelecer relações.

[...] por mais que a gente saiba que a Mirian tem uma visão deleuziana, esse Currículo é na sua essência rizomática por que ele vai nos levando a caminhos e a voltas e a outras conexões [...] vai gerando na gente, junto com a prática, essa necessidade, uma apropriação de conceitos!

E aí é o Currículo que está em ação na nossa formação, não é? [...] ao mesmo tempo que ele é ensino, ele é aprendizagem para nós, professores [...] urge você se apropriar daquilo que é o teu objeto de estudo [...] não dá para imaginar um professor que trabalhe em arte hoje na rede pública estadual, que tem um Currículo oficial e que não leia e que não estude, e que não vá buscar

[...] até para você criticar, você tem que se apropriar! [...] para você poder argumentar você tem que saber...

Professora CMA

[...] acho que esse material exige que o professor busque, mas esta é outra questão perigosa por que, quantos fazem isso? Eu acho que a gente não pode ignorar isso! Uma coisa é o idealizado, outra coisa é o real! Isso é o ideal, é um material que apresenta uma proposta fabulosa, um conceito muito bom para a atualidade, mas o ideal é [...] que o professor vá buscar [...], mas quantos fazem isso?

Eu acho que é aí que pega! [...] aqui não tem ninguém que faça esse controle, fica todo mundo solto [...] eu acho que precisaria ser mais profundo, os textos precisam estar todos nos Cadernos, inclusive por que tem muito professor que não sabe usar o computador, não sabe buscar informação, não sabe avaliar o site. [...]

Então, eu acho que ele tinha que ter todas as ferramentas para buscar ali mesmo nos Cadernos ou que houvesse cursos aonde pudessem tirar as dúvidas, por que eles têm muitas dúvidas [...]

Professora AQF

[...] as versões, as formas como isso chegou para nós foram de todas: "você tem que...", "Você pode que...". Foram de várias maneiras [...] nunca definitivo! Não houve assim, "Olha, vamos fazer isso...", não houve um momento de refletir sobre isso, esses momentos, eles acontecem no seu isolamento, na sua preparação de aula, não houve...

Foram de várias formas, por exemplo, essa escola mesmo eu tive um coordenador que falou "Poxa, você não trabalha o Currículo do Estado, como é que fica isso? Como é que fica esse aluno se vier transferido, se for transferido, como é que você lidará com isso já que há uma proposta unificada?".

Então, nós temos essas cobranças e aí, como é que depois efetivamente isso foi cobrado? Nas avaliações de mérito! [...] "Olha, tudo bem, você faz como você quiser, mas eu vou te cobrar na avaliação de mérito!".

Então, é uma forma assim, eu diria até um tanto maquiavélica por que você não convenceu, você não ofereceu pertencimento do currículo, da proposta ao professor, depois você cobra o professor nessas avaliações, então, isso daí eu achei muito danado!

Professor SBR

Em 2009, a escola cobrava sim! Cobrava que você passasse por todos os conteúdos daquele bimestre. Eu não gosto e não concordo e registrava que passava, mas eu não passava por que não ia sobrar um aluno olhando para a minha cara no final do dia!

Mas as outras escolas em que eu estive me deram muita flexibilidade [...] eu vejo o que se fala para as outras áreas, para pegarem o que acharem importante, pois é um material para ajudar [...] o que não for importante, descartem e peguem em outro lugar, afinal, o nosso foco é o aprendizado do aluno! [...] em relação à Diretoria, aos supervisores, eu sempre me senti cobrada!

Em Campinas, sentia um pouco menos porque eu não tinha tanto contato. [...] não chegam especificamente para mim e dizem que tenho que seguir, mas sei que se alguém for olhar, tem que ter dado, tem que usar. [...]

Então, eu não sou pressionada ao ponto de pegarem meu Caderno ou de assistirem a minha aula para ver se eu estou passando, mas eu sinto que tem uma cobrança...

Professora BPL

[...] depende muito da escola, aqui é muito flexível, nesse sentido eles são muito bons, o professor sabe o que funciona e o que não funciona. Tem que trabalhar o Currículo, mas não precisa ficar preso no Caderno do aluno, traga mais coisas, mas não pode fugir disso! Essa é a fala.

[...] para mim, é melhor aqui! [...] enquanto professora, por que eu posso trabalhar aquilo que eu sei que é melhor para o meu aluno, considerando a realidade dele, considerando a sala em que eu estou e o todo. Para mim, trabalhar em um sistema mais flexível é melhor! [...]

Aqui é supertranquilo, eles dizem que aquilo é só uma orientação, mas que a gente faz do jeito que a gente achar melhor. Você não precisa e nem deve - essa é a fala - ficar preso só naquilo, por que a gente reclama que é muito fraco e muito fragmentado, eles jogam os conteúdos...

Professora AQF

Eu não acho ruim [...] eu acho que é o que a gente tem [...] deveria se considerar mais o regional, mas ele é aberto para fazer isso e a partir de um momento que existe uma rede de ensino, existe uma padronização no sentido do aluno que sai daqui e vai para lá, encontrar o mesmo sistema [...] ainda mais o Currículo de arte que pensa na visão atualizada da arte, eu acho superpositivo!

O que eu acho ruim é o fato de que quem escreve não tem a prática da sala de aula, mas isso é uma falha da grande maioria dos materiais. [...] eu acredito que poderia ser como a curadoria da penúltima Bienal, tinha curadores de vários continentes, para que cada um pudesse trazer um pouquinho da sua visão. [...] eu acho que a construção do currículo deveria ser assim!

Tudo bem que a sede seja São Paulo, até por que a grande representação da arte está lá hoje, mas seria interessante a gente ter outros artistas que sejam, expressivos de cada região, ou educadores, pesquisadores, fazendo parte desse grupo, que ele não decida, mas que ele contribua com ideias: "Olha, isso não funciona na minha região, por isso, por isso e por isso!" [...] eu acho que precisaria ouvir os outros, eu acho que é possível! Por que pode ter esse conselho curatorial, não é? É possível!

Professora AQF

[...] essa questão estrutural e essa questão do início da implantação da Proposta que foi instrucional eu acho que foi um amadorismo muito grande, um amadorismo muito grande!

Eu penso que se eu vou propor uma nova metodologia, quem lida com metodologia deveria saber uma série de estratégias para sua implantação! Tivemos algumas ações? Tivemos! Tivemos alguns encontros nas Diretorias de Ensino, não é também que tudo ficou largado, mas foi algo que: ou não atingiu a totalidade ou não atingiu de uma forma tão efetiva. Na realidade, eu sou muito crítico a isso!

E a questão estrutural é crucial! [...] para se ter uma ideia, eu estou aqui nessa escola há oito anos e eu investi, eu sou capaz de abrir meu armário e te mostrar: aqui tem computador meu, eu comprei datashow, aqui tem subwoofer, aqui tem DVD com aparelho de som e esses equipamentos não são da escola, eles são meus!

Por que é assim, não dá para esperar a escola ter ou então, achar a chave, achar o dono da chave que trabalha na escola e, porventura, ele foi para outro canto... Não dá para esperar porque o aluno não quer esperar! O aluno não pode esperar! [...] não pode esperar por isso, aquela aulinha de copiar da lousa, aquilo não dá mais! Eu mesmo não suporto mais essa aula!

Professor SBR

Eu acho que outra coisa inegociável é a vivência em sala de aula. A gente às vezes se pega tendo situações de não poder fazer barulho, de não poder usar o pátio... isso é inegociável! Então, se a aula prescinde de uma saída de sala de aula, a saída vai acontecer! Se a aula prescinde de instrumento musical, o instrumento vai acontecer!

Nem que a gente saia dessa sala e vá para uma sala mais isolada ou use outro espaço, mas isso não dá para não ter por conta de coisas de escola! [...] a minha diretora já sabe como a coisa vai acontecer! [...] "O que você precisa? Me passa a lista! Você precisa de ônibus? Vamos correr atrás, a gente faz rifa, a gente faz isso...". Dá-se um jeito!

No começo não era assim por que a gente vem de uma história de uma escola em que as aulas de Arte eram um silêncio, então, os alunos eram extremamente silenciosos, mas não no sentido de produção, eram silenciosos por uma acomodação, por uma situação de que era só aquilo que se tinha [...] houve um aprender meu e um aprender da escola a começar a ver que o instrumento musical, a aula de teatro, o afastamento das carteiras e a cena de dança acontecendo não é bagunça, é aprendizado! E isso veio se revelando para a gente ano após ano, é uma construção!

Até hoje, a gente de vez em quando tem uns entremeios, mas hoje eu vejo muito mais apoio e que foi conquistado ao longo desses onze anos. [...] os alunos esperam as turmas que eu pego, por que eles sabem que é a turma que vai pra São Paulo, por que eles sabem que eles vão assistir João Carlos Martins na OSESP, enfim, a coisa acontece!

É claro que não é fácil, não é fácil! E por conta de todas as limitações governamentais, inclusive, que a gente tem, mas a gente tenta fazer com que as coisas aconteçam, até para eles terem uma visão de mundo! Outra! Diferente! [...] quanto mais tempo a gente tem na escola, mais tempo a escola tem na gente! E a relação fica muito próxima...

Professora CMA

[...] a Proposta é linda, é igual o Datashow e a TV, vive chegando TV aqui, vive chegando Data show, mas a gente não tem uma sala, a gente não tem um especialista! O que adianta?

Aí eu tenho que saber ligar tudo, parar a minha aula, a sorte deles é que eu sei, mas, e quem não sabe? [...] e mesmo sabendo eu não faço porque dos cinquenta minutos que eu tenho eu vou gastar vinte ligando e mais dez desligando, entendeu? [...] eu acabo criando estratégias para trabalhar de outra maneira.

[...] você imagina se o professor tivesse a autonomia que o professor de antigamente tinha, se o aluno tivesse comprometimento, seria perfeito! [...] a gente cai num problema muito grande, o Currículo, a Proposta é muito prática e a gente não tem estrutura alguma para isso!

Então, eu acho que a gente consegue muito pouco do que a gente poderia conseguir, por exemplo, você vai dar teatro aonde para essas crianças? Eu tenho sala que tem 40, 45 alunos, eles não cabem nas cinco fileiras, eles põem carteira no meio do corredor, no final da sala, eles não cabem! Aí, se você afastar todas as cadeiras, dentro do seu grande tempo de aula, não dá! Você vai trabalhar música, o rádio não funciona! Você precisa de um projetor, a gente não tem uma sala de projeção, você tem que vir aqui – por que a gente não tem um funcionário que cuida disso – tem que ligar tudo e o aparelho não funciona, demora 20, 30 minutos, entendeu?

[...] não tem infraestrutura nenhuma! [...] da parte de plástica, os alunos não trazem material, da parte de música a gente não tem nada [...] a gente tem, mal e mal, um rádio, mas se você entra com um pen-drive, não funciona, o CD, ele não lê, sabe?

Eu não sei nas escolas que você conhece, mas nas escolas que eu já trabalhei e que eu trabalho, é isso! No início, por exemplo - e aí tudo vai de gestão e de equipe - eu levava os alunos para fora, mas você não pode usar a mesa por que vai ter merenda ou por que ela está suja da merenda, entendeu? Você não pode fazer a música no pátio por que o som sobe e atrapalha aqui em cima quem está trabalhando! [...] trabalhar com teatro tem que ser mais solto...

[...] então, chega uma hora que você abre mão de algumas coisas, eu ando meio cansada de dar murro em ponta de faca por que você tem que convencer o outro que você precisa fazer o seu trabalho e dar conta dos seus alunos e dar conta do seu conteúdo e dar conta do diário, da disciplina, é muita coisa! Eu acho que é complicado nesse sentido.

Professora AQF

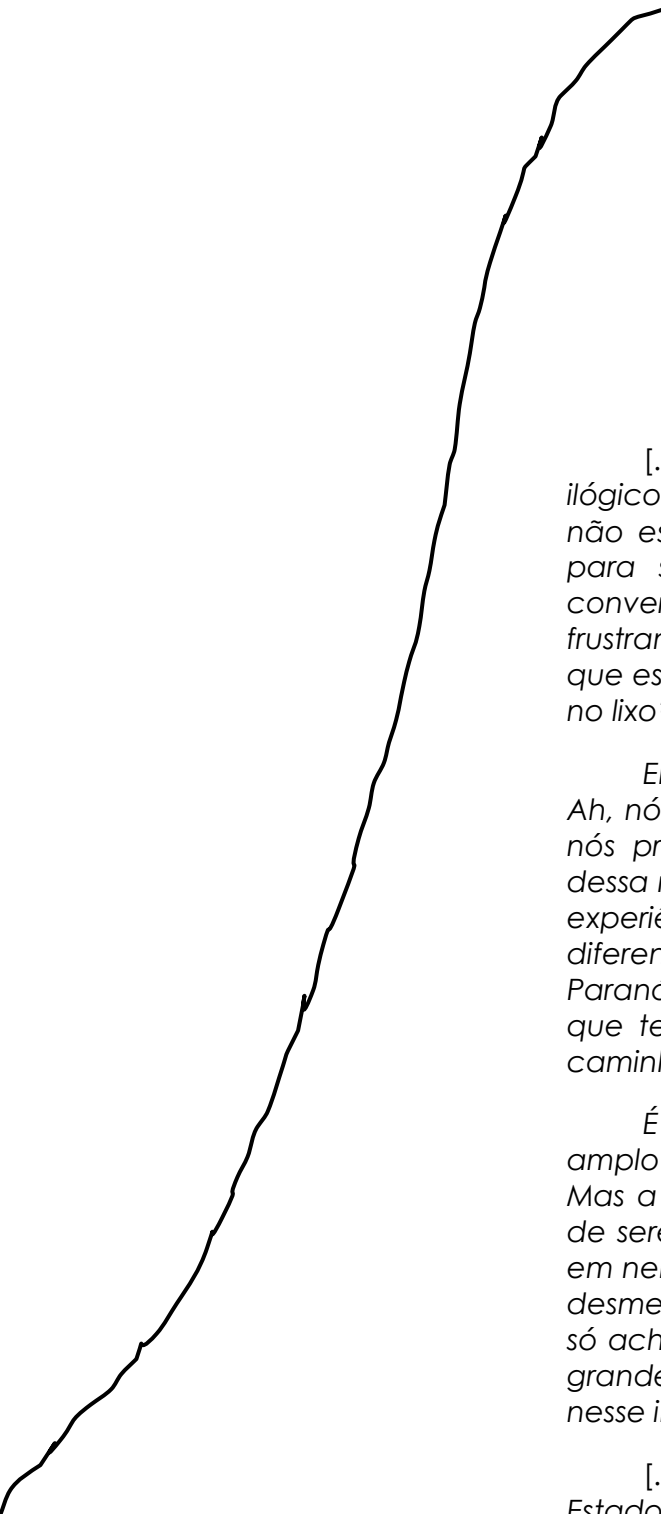
[...] eu gostaria de ser ouvida, por exemplo, eu gostaria que o bonitão que está sentado lá - não gosto nem de falar o nome das pessoas - falasse assim "Eu vou ligar [...], vou falar com a PCNP de arte, e ela vai me indicar professores preparados, que têm noção do que é estar na sala de aula na região de Ribeirão Preto e eu quero falar com a pessoa que ela disser." [...] e eu vou sentar com a pessoa que está pensando o Currículo.

É óbvio que não sei quantos mil professores têm na rede [...] eles não estão preparados [...] o Estado tem que pegar o que tem e, às vezes, o cara é bom para passar em concurso, mas isso não significa que ele é um bom educador porque ele tem domínio do que ele está fazendo. Então, eu tenho medo, ao mesmo tempo em que eu queria ser ouvida, assim como queria que colegas fossem ouvidos...

[...] igual foi nesses fóruns de arte, que estão acontecendo todo final de ano... uma coisa maravilhosa o que aconteceu! Cada PCNP de regiões do Estado pode escolher tantos professores para ir com ele e o nível de capacitação lá foi muito alto.

[...] então, se foi possível, a minha PCNP chamar oito professores de cada vez e lá a gente se encontrou com quatro mil pessoas [...] e aconteceram coisas que enriqueceram os currículos e até mudanças depois disso [...] a gente trocou informação, a gente trocou experiências, então, por que não é possível fazer isso para montar esse currículo?

Professora BPL



[...] não dá para pensar um currículo construído sem ouvir aqui! É ilógico você pensar um Currículo que é construído para a rede e que não escuta a rede! [...] são elaboradas situações de aprendizagem para serem vivenciadas em parceria professor/aluno e ela não conversa com a gente que está aqui. Poxa vida, é no mínimo, frustrante! E dizer para o professor, você seja um mero cumpridor do que está sendo dito! E você faz o que com a sua formação, você joga no lixo? Não, não existe, não dá para jogar no lixo!

Então, você vai transgredir por todas as brechas encontradas! Ah, nós temos um Currículo? Muito bom! Isso é uma iniciativa louvável, nós precisamos, mas nós vamos fazer isso acontecer nessa escola dessa maneira! [...] eu penso que o ideal seria primeiro a gente ouvir as experiências de todas as Diretorias [...] ouvir os professores das diferentes regiões, ouvir o professor que está aqui na divisa com o Paraná, ouvir o professor que está lá na escola rural, ouvir as opções que tem, as oportunidades de acesso que se tem, como as coisas caminham, para a gente pensar junto!

É claro que a gente não vai chegar a um currículo que seja amplo o bastante e aberto para abarcar todo o Estado, isso é balela! Mas a gente poderia tentar estabelecer práticas que sejam possíveis de serem realizadas aqui e lá! [...] eu acho que isso era um caminho, em nenhum momento quando eu penso isso eu estou desprestigiando, desmerecendo o trabalho da equipe que elaborou, pelo contrário, eu só acho que faltou um olhar descentralizado, que não olhe só para o grande centro, mas que olhe para cá também! O que tem de bom nesse interior?

[...] então aí, a gente volta os olhos para pensar numa política de Estado, não é uma equipe que pensa arte, é uma equipe que pensa a educação, é uma equipe maior, é uma esfera, uma hierarquia maior, então, de repente, que pensar a educação é esse que não traz para a discussão seus pares?

[...], mas eu também vou falar uma coisa, a academia fala tanto, mas na academia a gente tem professor que sequer pisou no chão da escola! [...] nesse ponto, eu tenho que me unir aos meus colegas da área e dizer que não dá para respeitar um professor que vem dar uma

formação para mim que sequer entrou numa sala de aula, que vai falar de coisas que ele sequer vivenciou, não dá!

Não dá mais para aceitar professor que vai formar o outro e que não tenha tido experiência em escola pública e, infelizmente, as nossas academias, principalmente as paulistas - UNESP, USP, UNICAMP - estão recheadas de professores que nunca deram aula, que saíram da sua graduação, ingressaram no seu mestrado, terminaram seu doutorado e passaram no concurso! Que relação é essa?

[...] se não é aqui que a coisa acontece, não é em outro lugar, não é no gabinete fechado e não é na universidade, a gente sabe que não é! A gente vem, aliás, de uma relação muito dificultosa com a universidade por que a escola pública sempre foi vista como campo de pesquisa e nunca como produtora de conhecimento!

[...] Voltando para questões do Currículo, é isso que o nosso Currículo de arte precisa, que os nossos professores precisam, de uma aproximação entre quem está pensando a educação lá, para a coisa não vir "goela abaixo", para a coisa ser formada junto! A gente vem também de um histórico humano de que tudo que é mandado, a gente já tem uma aversão. [...] quando a gente constrói junto, a gente se sente parte do processo...

[...] o sentir-se parte do processo talvez seja uma das coisas que eu aponto nessa concepção de educação, nessa gestão política, como um entrave, a gente não se sente parte do processo, as coisas são determinadas, as coisas são colocadas de uma maneira que a gente sabe que não tem opção de escolha!

[...] se o professor não consegue ser ouvido e se o professor não consegue se fazer ouvir, é pior! Por que quando o professor desiste de se fazer ouvir e acha que do jeito que está, está bom, aí eu acho que perdemos todos, a educação, a sociedade, todo mundo perde!

Professora CMA



Segundo Deslocamento...

2. São Paulo cria seu próprio Currículo de Arte!

Imagem: Detalhe da capa de um *Caderno do Professor do Currículo de Arte de São Paulo*.

São Paulo cria seu próprio Currículo de Arte, e o que dizem suas/seus professoras/es?

O Currículo acabou com seus projetos anteriores, projetos autorais e contextualizados com as necessidades das escolas! O Currículo foi um presente, pois finalmente valorizou a arte e tirou a Educação Artística da posição de 'perfumaria' que ocupava nas escolas! O Currículo propôs um olhar crítico para a educação estética das/os alunas/os, mas despertou nas/os professoras/es um receio enorme de que seu espaço de criação fosse tolhido! O Currículo suscitou transformações conceituais que exigiram pesquisa, estudo e comprometimento com a própria formação.

As/os professoras/es acreditam, em sua grande maioria, que é mesmo necessário haver um currículo ou um direcionamento por parte do Estado para que o ensino da arte não volte a ser aquilo que era antes, uma aula em que os critérios de seleção de conteúdos das/os professoras/es passavam muito mais por suas possibilidades e limitações do que pelas necessidades formativas das/os alunas/os.

Há professoras/es que afirmaram que, com o Currículo, não foi mais preciso preparar aulas, outras/os discordaram de alguns aspectos e adequaram o Currículo à sua formação e às necessidades das/os alunas/os. Para algumas/alguns professoras/es o Currículo foi, e é, formador, mas sua implantação prescindiu de maior cuidado para que ele fosse compreendido como mais um material de apoio e não como uma obrigatoriedade alheia às especificidades dos contextos escolares.

Sem a parceria da escola e sem a melhoria ou adequação estrutural da mesma, o Currículo de Arte não é viável em grande parte, segundo algumas/alguns professoras/es. Em verdade, muitas/os delas/es gostariam de ser ouvidas/os, gostariam que lhes fosse oferecido pertencimento na criação do Currículo e entendem que não é mais possível seguir currículos criados por quem não está, nem nunca esteve, nas salas de aula das escolas públicas!

Se, por um lado, as/os professoras/es entendem que sua inclusão no processo de construção de um currículo poderia minimizar vários dos problemas que esse Currículo apresenta, por outro lado, também afirmam que nem todas/os estão, ainda, em condições de contribuir, por isso, a necessidade de uma relação íntima entre implantação e formação foi apontada por grande parte das/os arte/educadoras/es.

Estas são algumas das percepções que 'pincei' das muitas horas de conversas com as/os arte/educadoras/es paulistas, no intuito de compreender como se relacionavam com o Currículo, de como se apropriavam dele, de como o trouxeram, ou não, para o seu cotidiano na sala de aula.

Relações complexas de apropriação ou não apropriação do Currículo se revelaram e se mesclaram às compreensões que eu já vinha construindo a partir do que eu mesma conhecia, ou buscava conhecer, sobre o Currículo e, embora não seja ele o objeto desta pesquisa - mas sim as relações que, a partir dele, se desvelam quando as/os professoras/es de arte dele se aproximam e dele se apropriam - senti necessidade de também me aproximar dele, de ter um olhar um pouco mais cuidadoso sobre suas concepções, pois elas poderiam me indicar caminhos para compreender vários aspectos que se revelavam nas conversas com as/os professoras/es.

Dedico, portanto, esta parte do texto a discorrer sobre a minha compreensão a respeito do Currículo de São Paulo, a partir do contexto histórico que o originou. Assim, aparentemente eu vou me distanciar das conversas que tive com as/os professoras/es, mas, certamente, os interstícios da apresentação do Currículo que iniciarei agora, remeterão, o tempo todo, ao que conversei com elas/eles.

Segundo uma pesquisa realizada pela professora Gêssica Priscila Ramos – Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar/SP - a partir da década de 1990, mais especificamente a partir de 1995, em consonância com transformações educacionais na esfera global e nacional, o Estado de São Paulo deu início a um conjunto de reformas alinhadas ao ideário político neoliberal, caracterizado pela *hiper valorização das noções de qualificação e de competência, ao trazer como pressuposto a ideia de que a melhoria e a qualificação do processo produtivo não seriam possíveis em locais com deficiências educacionais...* (RAMOS, 2013, p.540).

Da mesma forma, uma pesquisa bibliográfica e documental sobre aspectos gerais da política educacional paulista no período de 1995 a 2010, realizada pela professora Maria Izaura Cação – Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília/SP - descreve um conjunto de ações implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) nesse período, as quais, segundo ela, *deixaram marcas profundas na identidade da escola e do docente, especialmente em seus objetivos e papéis* (CAÇÃO, 2013, p.537).

Dentre tais ações, estão: a divisão do Ensino Fundamental em ciclos I e II; a progressão continuada; a pedagogia centrada no desenvolvimento de competências e habilidades; a crescente municipalização do ensino; as classes de aceleração; a recuperação de férias; programas como *Escola de Tempo Integral* e *Escola da Família*; a criação do *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)* e do *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)*; a política de bonificação de professores; os cursos de capacitação docente à distância; e outras.

O ano de 2008, particularmente, foi marcado pela criação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio (Resolução SE no. 76/2008) unificando o currículo das escolas públicas da rede estadual paulista e oficializando, em 2010, o *Currículo do Estado de São Paulo* - atualizado por uma segunda edição em 2013.

O Currículo chegou às escolas em 2008 através da *Revista do Professor* – cadernos de orientações relacionadas ao desenvolvimento das competências leitora, escritora e matemática, dirigidos aos docentes, e elaborados com base nos resultados do SARESP/2005 – e, também, através do *Jornal do Aluno* – material utilizado pelos alunos e relacionado à *Revista do Professor* – com o objetivo de *retomar aprendizagens necessárias à implantação do novo currículo*¹¹.

Posteriormente, mas ainda em 2008, chegou às escolas o *Caderno do Professor*¹², esse sim, direcionado para cada disciplina do Currículo. No segundo semestre de 2008 foi oferecido, aos

¹¹ Informações disponíveis na *Revista do Professor* (2008).

¹² O *Caderno do Professor* é um material distribuído para professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Composto por 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual. É complementar ao material didático que já estava disponível para

professores ingressantes na rede, um curso a distância – *A Rede Aprende com a Rede* – que contava com vídeo aulas e videoconferências com os autores dos *Cadernos*, visando contribuir com a implementação do Currículo.

Em 2009 o Currículo chegou às escolas, tanto pelo *Caderno do Professor* - agora reformulado -, quanto pelo *Caderno do Aluno*¹³. Além desses materiais, em 2010 foi lançado o *Caderno do Gestor*¹⁴ e o *Currículo do Estado de São Paulo*¹⁵.

Também em 2008, o curso semipresencial *Tão perto, Tão longe* – oferecido, em duas edições, pela Fundação Bienal de São Paulo e voltado às/aos professoras/es de Arte da rede pública – buscou também dialogar com o Currículo e contribuir com a discussão das/os arte/educadoras/es sobre arte contemporânea.

No ano de 2013 o *Caderno do Aluno* da disciplina de Arte não foi distribuído para as escolas por questões relacionadas a correções, adaptações, alterações, tanto de situações de aprendizagem, como de conceitos, até alguns dados seriam inseridos¹⁶, o que será abordado mais adiante quando trato das entrevistas com as/os docentes.

Cabe ainda constar que a Concepção do Currículo ficou sob a responsabilidade dos seguintes profissionais: Guimar Namó de Mello¹⁷, Lino de Macedo¹⁸, Luís Carlos de Menezes¹⁹, Maria

todas as escolas. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>>. Acesso em: 28 jan.2015.

13 O *Caderno do Aluno* é um complemento ao *Caderno do Professor* (lançado em 2008). Desenvolvido em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx>>. Acesso em: 28 jan.2015.

14 O *Caderno do Gestor* foi desenvolvido para Professores Coordenadores e apresenta situações que versam sobre currículo, planejamento e avaliação. O objetivo é subsidiar o Coordenador em suas práticas, para implementar o currículo estadual, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular. Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOGESTOR/tabid/1220/Default.aspx>>. Acesso em: 28 jan.2015.

15 Composto por um caderno para cada área de conhecimento, ou seja: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CURR%C3%8DCULO/tabid/1541/Default.aspx>>. Acesso em: 28 jan.2015.

16 Trecho de vídeo conferência, proferida em 11/04/2013, por Roseli Ventrella e Ana Cristina Siqueira da Equipe Curricular de Arte. Vídeo conferência disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=179>>. Acesso em: 28 jan.2015. Exclusivamente pelo navegador Internet Explorer.

17 Guimar Namó de Mello: professora assistente da PUC/SP; Doutora em Filosofia da Educação pela PUC/SP; Diretora da EBRAP – Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1025475566186530>>.

18 Lino de Macedo: professor aposentado e orientador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5836810763379112>>.

Inês Fini²⁰ e Ruy Berger²¹, sendo que Maria Inês Fini foi, também, a Coordenadora Geral. A Coordenação Técnica do Currículo coube à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – uma dentre as várias coordenadorias que estruturavam a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, extinta em 2013²².

Após esta breve contextualização do Currículo paulista gostaria de apresentar algumas reflexões feitas por mim, em especial a partir do texto de *Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo* (2010, p.7-24), texto esse, introdutório do Currículo nas quatro áreas de conhecimento e subdividido em: *Uma educação à altura dos desafios contemporâneos* e *Princípios para um currículo comprometido*. O meu acesso ao texto se deu no volume sobre Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área específica da disciplina de Arte.

Há duas concepções nesse Currículo que me interessam discutir especialmente, são as concepções de autonomia e de acesso e inclusão, ambos presentes e sustentadas no texto curricular por algumas palavras e/ou expressões. Possivelmente, aos olhos de outros pesquisadores - com outros referenciais ou interesses - essas concepções eleitas fossem questionáveis ou fossem outras, no entanto, o despontar delas em meio à minha leitura do Currículo, vai ao encontro da identidade docente que venho construindo por meio do diálogo entre referenciais teóricos e vivência escolar.

O que primeiramente me chamou a atenção no texto curricular introdutório foram alguns verbos que remetem aos objetivos do Currículo, como: apoiar (o trabalho realizado nas escolas, p.7), fomentar (o desenvolvimento curricular, p.7), garantir (a todos uma base comum de conhecimentos, p.7), contribuir (para a melhoria da qualidade das aprendizagens, p.7), orientar (o trabalho do professor, p.8) e assegurar (aos alunos a aprendizagem, p.8).

Tais palavras me remetem à ideia de que esse Currículo seja um subsídio, um apoio, um recurso, um contributo, uma referência, ou seja, uma proposição para favorecer a atuação

¹⁹ Luís Carlos de Menezes: professor Sênior do Instituto de Física da Universidade de São Paulo e orientador do programa de Pós-graduação Inter unidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9334111274171741>>.

²⁰ Maria Inês Fini: criou e coordenou o Projeto São Paulo faz Escola, de 2007-2010; foi responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP da SEE/SP; Consultora da Fundação Roberto Marinho, membro do Conselho de Responsabilidade social da FIESP, Consultora *ad-hoc* da FAPESP e do Banco Mundial, Consultora da Abril Educação. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8658366834342554>>.

²¹ Ruy Berger: como já faleceu, tive dificuldades de encontrar informações precisas sobre esta pessoa, tanto na Plataforma Lattes – aonde ele não consta – quanto no site ou em contatos pessoais na SEE/SP, quanto na internet, aonde aparecem várias pessoas com esse nome, incluindo um ministro do governo de Fernando Henrique Cardoso.

²² As atuais coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior (COGSP e CEI), de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e os departamentos de Recursos Humanos (DRHU) e Suprimento Escolar (DSE) foram extintos e os servidores destas áreas transferidos para as novas unidades, de acordo com suas funções. A reformulação do antigo modelo, que estava em vigor há 35 anos, foi pensada em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento Administrativo - FUNDAPE e levou três anos para ser concluída. "Na nova estrutura, cada coordenadoria cuidará por inteiro de sua área, antes as tarefas administrativas estavam divididas entre os setores", explica Fernando Padula, chefe de gabinete da Secretaria. De acordo com Padula, a mudança permite que escolas e professores se dediquem exclusivamente ao processo de ensino, passando os serviços administrativos para os órgãos centrais e para as Diretorias de Ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/reestruturacao>>. Acesso em 28 jan.2015.

docente, um instrumento que complemente, suscite e viabilize a autonomia e a criatividade da/o professora/or dentro de seu contexto específico de formação e de atuação.

Aliás, é possível ter essa percepção na fala de algumas/alguns professoras/es e do que elas/eles apontam sobre as orientações que receberam para o trabalho com o Currículo, mas, igualmente, é possível perceber que, em alguns casos, o cumprimento das atividades do Currículo, tal qual se apresentam nos Cadernos, também aconteceu.

Também percebi que, para algumas/alguns professoras/es, todos os Cadernos são imprescindíveis, mas, para a maioria, o Caderno do Aluno seria desnecessário. O que me levou a entender que aquilo que as/os professoras/es mais desejam é uma orientação geral em termos de conteúdos a serem ministrados, pois, no que diz respeito à metodologia proposta no Currículo, também houve bastante posicionamento contrário.

Retomando minhas reflexões, não foi por acaso que as palavras/verbos que sublinhei em parágrafos anteriores despertaram meu interesse e não foi por acaso que elas me remeteram à ideia de autonomia docente, na verdade, eu já tinha um convívio com professores/as da rede pública e com estudantes de graduação em Educação Artística e Artes Visuais que estagiavam nas escolas públicas, bem como, com Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNP²³ - tanto nas escolas quanto nas faculdades privadas em que vinha trabalhando - e nem sempre os discursos desses estudantes e profissionais corroboravam o que, em tese, se apresentava no Currículo.

A despeito de entender que a apropriação do Currículo se dá no *locus* escolar e que, portanto, a interpretação que dele será feita, em cada escola, dependerá das múltiplas variáveis que determinam a educação escolar, intrigava-me o distanciamento que parecia haver, para não dizer a contradição, entre dois discursos que, a meu ver, necessitariam estar em maior sintonia.

Se a intenção era de apoiar e subsidiar, entendo que não bastava lançar o Currículo na Rede Escolar. Uma cuidadosa implantação prescinde de um programa de formação continuada de todas/os as/os professoras/es – e não apenas das/os ingressantes - para que estas/es pudessem compreender e se apropriar das concepções do novo currículo, bem como, uma melhoria e/ou a adaptação da estrutura escolar se fazia necessária para viabilizar a nova prática curricular. No entanto, aquilo que foi efetivamente realizado não me pareceu suficiente, nem eficiente o bastante, e refiro-me, especialmente, à área de arte cujo contexto histórico de ensino/aprendizagem tem particularidades que precisariam ser consideradas.

O pensamento que estou buscando construir - e que possivelmente ainda não esteja inteligível – remete à mesma ideia de autonomia preconizada pelo próprio texto curricular quando se refere à educação na contemporaneidade:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a

²³ PCNP: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico. São profissionais que atuam nas Diretorias de Ensino, em suas áreas específicas e que lidam com a formação continuada dos demais professores/as, bem como com o acompanhamento do processo pedagógico nas escolas.

conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (2010, p. 10).

Entendo que, para poder viabilizar, fomentar, estimular e possibilitar aos seus alunos/as o desenvolvimento de autonomia, as/os professoras/es também devem lograr de autonomia, a qual entendo como fruto de aprendizado pela vivência pessoal, somada às possibilidades que os contextos proporcionam.

Seguindo, então, o diálogo com o texto curricular sobre a questão da autonomia, destaco mais um trecho:

Construir identidade, agir com autonomia e em relação ao outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas (2010, p. 10).

Chama minha atenção, neste trecho, a forma como estão relacionadas as palavras *identidade e autonomia, pertencimento e responsabilidade*, pois sugerem, aos meus olhos, uma interdependência, uma inter-relação, ou seja, infiro que construir identidade e agir com autonomia são sustentáculos para o desenvolvimento das noções de pertencimento e de responsabilidade – e vice-versa –, as quais considero como dimensões da vida humana imprescindíveis à constituição da profissionalização docente.

Para ser professora/or – como deve acontecer em qualquer outra profissão - é preciso sentir-se professora/or, fazer-se professora/or, é preciso sentir-se responsável pelo seu ofício e pela sua demanda diária de objetivos, formação, ideais, paradigmas e currículos!

Em torno dessas questões busco, nas ideias de Gimeno Sacristán, subsídios para uma reflexão crítica que dê sentido ao que estou buscando explicitar:

A competência profissional de desenvolver o currículo, em princípio uma das atribuições verdadeiras do professor, é compartilhada, quando não-monopolizada, pelos mecanismos de produção de materiais [...]. A subtração de competência profissional, provocada pelo planejamento da prática fora do âmbito de ação dos professores, é um fenômeno coerente com o que ocorreu em outras profissões, como consequência da transformação dos processos de produção, sua taylorização e a incorporação de tecnologias avançadas, que impuseram a distribuição e separação de funções: planejar o produto, por um lado, e produzi-lo, por outro (GITLIN, 1983). A separação de funções em atividades cada vez mais especializadas, devido à complexidade do processo global de produção, para dirigir uma determinada realidade ou criar algo supõe o domínio técnico de aspectos parciais sem capacidade dos agentes para intervir no todo. Por isso, a desprofissionalização implica exercer o controle fora do âmbito dos que realizam a prática. Os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração [...]. Tal distribuição de funções, que separa a concepção do trabalho de sua execução em instâncias, agentes e pessoas diferentes, repercute em uma desprofissionalização dos professores como coletividade profissional... (SACRISTÁN, 2000, p.154, grifo nosso).

Busco, com essas reflexões e apropriações, relacionar a autonomia preconizada pelo Currículo de São Paulo para a educação e aquilo que ele próprio faz quando define, detalhadamente, não apenas as ações docentes, por meio do Caderno do Professor, mas também, cada atividade para as aulas, por meio do Caderno do Aluno.

Trata-se de um currículo bastante prescritivo que, da maneira como foi estruturado, me parece querer chegar à ponta da sala de aula, ou seja, a cada aluna/o, por meio de propostas específicas para cada aula. Caso contrário, seriam suficientes as orientações do Caderno do Professor. O que estou afirmando é que o nível de prescrição do Currículo de São Paulo não condiz com a autonomia que ele almeja e preconiza para a educação contemporânea, quer seja no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, quer seja no processo contínuo de formação de professores/as através de sua prática.

Sobre essa questão Caçõ (2010, p. 382), no texto intitulado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da taylorização na educação pública*, defende que a Proposta Curricular de São Paulo – a qual posteriormente se tornou Currículo oficial – segue o *modelo burocrático* de currículo, segundo Gimeno Sacristán (2000), bem como o *paradigma técnico-linear* de Tyler.

Para melhor compreensão de tal afirmação, é importante conhecermos uma lista criada por Sacristán (2000, p. 140-145). Trata-se de uma lista daquilo que o autor denomina de *traços básicos* de um modelo *intervencionista e burocrático* de currículo, os quais Caçõ (2010, p. 389-390) afirma que estão presentes na Proposta Curricular de São Paulo, da seguinte forma:

1. Regulação do currículo através da determinação de conteúdos e outros aspectos básicos da educação, como hábitos, habilidades e atitudes, com o intuito de extrapolar a formação intelectual e cultural dos/as alunos/as e adentrar o campo da socialização e da personalidade;
2. Proposição de modelos pedagógicos e metodologias com o intuito de atuar indiretamente sobre a formação do/a professor/a;
3. Propostas com boas intenções, mas sem respaldo para sua concretização nas escolas;
4. Desprofissionalização do professorado ou, no mínimo uma duvidosa profissionalização, reduzindo o seu papel à concretização do currículo, mediante orientação e vigilância;
5. Relação unidirecional e individualista entre professores/as e burocracia para que se realize um “ensino adequado”;
6. Prescrição rigorosa, intervencionismo e falta de preparo dos/a professores/as, impossibilitando-os de participação nas decisões;
7. Controle e orientação, que são duas funções contraditórias, sob a responsabilidade dos mesmos gestores;
8. Controle do conhecimento através de material didático aprovado em instâncias superiores, pois quanto maior o grau de prescrição do currículo, menor a necessidade de tradução do mesmo; segundo o autor, a prescrição tem quatro objetivos básicos: ordenar o sistema, controlar o currículo,

esclarecer conteúdos e métodos aos/às professores/as e regular a obtenção de validações/avaliações.

Por sua vez, o paradigma técnico-linear de Tyler, citado por Cação (2010, p. 389), ou processo de *retylerização - back to Tyler* - segundo José Augusto Pacheco e Nancy Pereira (2007, p. 372), implica em aceitar que o currículo é um plano, um dispositivo normativo definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada. Ainda segundo Pacheco e Pereira (2007, p. 372) esse processo acontece através da:

[...] lógica dos conteúdos, competências e avaliação. Defendemos também que as identidades de actores educativos e de organizações escolares – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, “autonomia”, “descentralização”, “projecto” e “comunidade” – existem mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos (PACHECO E PEREIRA, 2007, p. 372).

Nas considerações finais de seu texto Cação (2010, p. 393), afirma que o *planejamento do trabalho docente, cada vez mais escapa das mãos de professores e gestores, levando a uma alienação da experiência docente e isso me faz retomar o ponto inicial de minha reflexão sobre autonomia entendendo e inferindo que é realmente relevante que um currículo represente e tenha tão somente a força política e simbólica de um apoio, um fomento e não de uma imposição, visto que a própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - No. 9.394/1996) em seu princípio de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas apontam para uma compreensão e um respeito para com a liberdade docente. Sobre tais questões, me inspiram as palavras de Miguel Arroyo (2011, p. 51-52):*

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas (ARROYO, 2011, p. 51-52).

Volto-me, agora, para as concepções de *acesso e inclusão*, às quais também me propus discutir/refletir neste texto e que, a meu ver, dialogam com a ideia de autonomia discutida até o momento.

Destaco, a seguir, alguns trechos presentes no Currículo: *Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto a bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (p. 8); A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (p. 9); Para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem (p. 9).*

Entendo que dar acesso seja possibilitar/admitir e que incluir seja inserir/integrar, dentre outras possibilidades. Portanto, dar acesso não é necessariamente, na prática, o mesmo que incluir, integrar, inserir. Para que o seja é necessário, dentre outros aspectos, *universalizar a relevância da aprendizagem*, como nos aponta o próprio texto curricular, ou seja, seria preciso que a educação fosse minimamente importante para todas/os as/os alunas/os, seria preciso que ela verdadeiramente significasse ou possibilitasse igualdade de oportunidades para todas/os.

Concordo com Ramos (2013, p. 539), quando afirma não querer fadar a escola ao *reprodutivismo*, ao qual se referem as ideias de Bourdieu e Passeron, nem à condição de *aparelho ideológico do Estado*, como aponta Althusser, pois acredito na força da *resistência* e da *emancipação*, propostas por Giroux, no entanto, há características próprias da educação neoliberal que necessitam ser apontadas para que possamos entender o momento presente e pensar sobre o significado de acesso e inclusão a partir desse contexto.

Para tanto, recorro a António Teodoro (2011, p. 131-132), segundo o qual o ideal de educação democrática, pós Segunda Guerra Mundial, tinha como lema uma *escola para todos*, com o intuito de gerar igualdade de oportunidades para promoção social, profissional e cultural. No entanto, a partir das duas últimas décadas do século XX, em tempos de globalização neoliberal e de uma *agenda global de educação*, a lógica se transformou.

Há, hoje, uma enorme preocupação com a comparação entre resultados na educação mundial, pois no afã de nos tornarmos competitivos - lembrando que somos considerados nesse sistema globalizado neoliberal como um país *emergente* - baseamos nossa educação em uma constante comparação entre *relatórios e estudos internacionais (e nacionais)*, *pouco (ou nada) preocupados com os contextos sócio históricos geradores desses resultados*, mas que fornecem evidências para as políticas educacionais (Idem, p. 100-101).

Decorre daí os seguintes questionamentos: como incluir, inserir, integrar sem conhecer e respeitar as particularidades de cada sujeito, de cada escola, de cada professora/or, de cada área do conhecimento, de cada Diretoria de Ensino? Como promover autonomia sem possibilitar o pertencimento? Como promover autonomia sem criticidade? Como incluir sem conhecer? Como dar acesso sem incluir?

O que eu percebo, e que estou tentando revelar nesta parte do texto, é que há algumas questões, relacionadas às concepções do Currículo paulista, mescladas à forma como ele foi implantado, que criam distâncias entre o discurso curricular e aquilo que efetivamente é viabilizado e ocorre nas escolas, distâncias que se apresentam como mais um desafio no contexto escolar.

Acredito que as palavras abaixo, extraídas do texto de Ramos (2013, p. 551) sobre as reformas educacionais paulistas entre 1995 e 2010, representem uma das percepções possíveis a respeito da educação paulista e de suas/seus professoras/es:

[...] ao longo desses 15 anos, o Estado tentou forjar uma nova identidade para a escola e seu docente. Nesta, ficou definido como papel central da escola a busca por resultados de fluxo e de rendimento escolar, segundo parâmetros externos estabelecidos e índices (SAREP, IDESP etc.). Ao professor, foi se fixando o papel de executor de tarefas previamente definidas para o alcance dos índices dos

parâmetros externos, sendo regulado via capacitações doutrinárias com modelos pedagógicos variáveis, materiais didáticos estanques e avaliações de sistema, bem como "estimulado" por bonificações. Neste caso, para ambos, oscilou ainda o papel de salvacionistas do aluno para a "vida", seja profissional, seja afetiva. [...] isto significa que, pelo caráter organizacional, pedagógico e curricular reformista de tais governos, estes parecem ter deixado marcas profundas na identidade da escola e do docente, sobretudo em seus objetivos e papéis, ao redefinir o que fazer, o que ensinar, como ensinar, o ambiente onde se ensinar, como e o que avaliar, para quem e para que se ensinar etc. Destarte, esse bombardeio de legislações, programas, políticas e "inovações" gerais, sob argumentos educacionais e inclusivos, podem ter empurrado a escola para atuar mais intensamente na perspectiva da exclusão social, pressionando-lhe a precipitar o sucesso ou o fracasso de cada um, na sociedade mercadológica, por dentro da própria escola, muitas vezes "aprovando", "reconhecendo" e até "diplomando", ano a ano, como sujeitos alfabetizados, vários analfabetos funcionais. Nesta triste perspectiva, a intensificação da desvalorização social da escola e do professor, por meio da desqualificação do ensino no Estado, ocasionada pelos impactos nos elementos constituintes da identidade da escola e de seu docente, podem também ter sido a principal herança e, lamentavelmente, o maior "sucesso" de tal reforma (RAMOS, 2013, p. 551).

Embora não discorde da autora, quando se refere ao papel das/os professoras/es paulistas como executores e provedores de soluções para os problemas da educação, gostaria de ampliar essa discussão para outras possibilidades também, e não o fiz anteriormente, pois, este texto tem uma sequência que revela certa cronologia do meu pensamento sobre o Currículo paulista, ou seja, eu não deixei de questionar aspectos como autonomia e pertencimento a partir do Currículo, eu apenas me permiti compreender algumas dessas questões também sob o âmbito das Teorias Pós-Críticas que, como já citei anteriormente, não tiveram, de minha parte, uma interpretação tão receptiva inicialmente, mas que, agora posso afirmar, foram reconstruindo sentidos e ampliando minhas interpretações, especialmente na fase da escrita final da tese, fase essa em que confrontamos os pensamentos que fomos construindo ao longo de todo o processo e buscamos um fio que nos conduza a um posicionamento, mesmo cientes de que ele continua se movendo...

Parto, então, de algumas provocações feitas por Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, em seu livro *Teorias de Currículo*, quando confrontam as teorias da reprodução com as teorias da resistência e da emancipação e as desafiam a responder:

[...] como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem determinismos e sem desesperanças que nos levem ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança (agência)? Como teorizar, por sua vez, a possibilidade de o sujeito atuar imaginando e produzindo uma transformação social, sem voluntarismos, visões românticas e dependentes de conceitos fixos e estruturados como consciência de si e do mundo? (MACEDO E LOPES, 2011, p. 181).

Ancoradas no terreno do Pós-Estruturalismo – sobre o qual discorrerei oportunamente – as autoras não acreditam em projetos emancipatórios unificados, mas, sim, em possibilidades surgidas a partir das *múltiplas demandas particulares das diferenças, em contextos diversos*. Também afirmam que os sujeitos se constituem na ação política, ou seja, que eles não preexistem à ação

política, eles se constroem em meio à atuação política, o que não significa afirmar que não existam poderes que suplantam outros e que, muitas vezes, os sujeitos têm suas possibilidades limitadas, isto significa dizer que *nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas locais*, e que também, *nenhum sistema local fica imune ao colonialismo*.

Essa dimensão dialética da implantação de um currículo não me era clara inicialmente, ela foi sendo tecida em meio a dois fios. Primeiro, o das entrevistas com as/os professoras/es, pois, ali eu comecei a perceber claramente que a imposição e a falta de liberdade, que eu imaginava existirem a partir da implantação da Proposta Curricular em 2008, apresentava-se em nuances muito variadas, de tal maneira que, em alguns contextos, tornava-se bastante diluída.

O segundo fio foi o das leituras teóricas que me apresentaram, em um primeiro momento – o que já mencionei no texto anterior -, a concepção de que cada contexto escolar realizava uma apropriação específica do Currículo. Basil Bernstein me ajudou a entender que, para além das Teorias da Reprodução de Pierre Bourdieu, havia alternativas possíveis, as/os professoras/es não eram meras/os reprodutoras/es do Currículo e de suas ideologias.

Esse foi um passo crucial na pesquisa e na minha formação, pois, além de dar sentido teórico ao que eu já estava percebendo na prática das entrevistas, eu me dei conta de que, na minha própria prática com currículos prescritivos, havia realmente interstícios para a recriação, interstícios dependentes de muitos fatores, é claro, mas, por hora, o importante é esse novo olhar que vai sendo construído...



1

Terceira Parada...

Bonfim Paulista e Araraquara





Essa foi uma viagem de dois dias. Realizei entrevistas em duas cidades, visitamos uma terceira e eu já tinha alguma história com essas cidades: Ribeirão Preto, Araraquara e São Carlos.

Viajei com meus três filhos e como perdemos a hora – o relógio tocava às quatro horas da madrugada, mas não tocou... - precisei correr bastante com o carro na estrada para não me atrasar demais para a entrevista em Bonfim Paulista, distrito de Ribeirão Preto, trezentos e dez quilômetros de Fernandópolis.

Mais uma vez seria necessário entrar na cidade de Ribeirão Preto para chegarmos a Bonfim Paulista e, novamente, nos perdemos! Ribeirão Preto é uma cidade com cerca de seiscentos e sessenta e seis mil habitantes e eu tenho um imenso carinho por ela, dos tempos em que lá estudei, na adolescência. Contudo, a rota que seguimos passou longe da cidade que eu conhecia e precisamos parar em um posto de combustível para pedir informação. Eis que o dono do posto precisava ir naquele momento a Bonfim Paulista e lhe demos uma carona, pareceu-nos confiável e foi! Fomos conversando e logo chegamos à pequena localidade, que é um distrito de Ribeirão Preto, e tem cerca de vinte e sete mil habitantes.

Entramos com o carro em um enorme estacionamento arborizado. Na escola, assim que entrei, fui conduzida até a sala dos/as professores/as. Me encontrei com a professora que me havia sido indicada pela PCNP de Ribeirão Preto que, por sua vez, me havia sido indicada por uma amiga, também PCNP de Arte, em Barretos. Começamos logo a conversar muito, houve uma empatia imediata e nos dirigimos à uma pequena sala que, não me recordo bem, mas talvez fosse da coordenação.

Dentre todas as entrevistas, até aquele momento – era a quinta entrevista –, essa foi a primeira em que me senti totalmente à vontade, não precisei pensar nas perguntas a serem feitas, elas desencadeavam-se em meio à conversa, que durou cerca de três horas! Quando a coordenadora voltou do seu almoço, e nos encontrou ainda naquela sala, ficou espantada e, então, nos demos conta do tempo que havia passado. A professora me acompanhou até o estacionamento, nos despedimos e nós seguimos rumo à São Carlos.

A primeira vez que fui à São Carlos eu era criança, e fomos levar o meu tio para iniciar a faculdade, ele cursaria Educação Física. A segunda vez em que estive em São Carlos foi quando prestei vestibular para o curso de biologia na UFSCar, eu estava no segundo colegial e não passei na prova, apenas passei alguns dias com um namorado que cursava engenharia elétrica na USP.

Pernoitamos em São Carlos e, no dia seguinte, fomos conhecer uma antiga fazenda de café que é patrimônio da cidade. Em seguida fomos também visitar à UFSCar e à USP, e suas respectivas editoras e livrarias. Depois do almoço seguimos para Araraquara, para a sexta entrevista.

Em Araraquara não nos perdemos, chegamos à escola com facilidade e a professora que eu entrevistaria também havia sido cursista da minha turma no RedeFor. O estacionamento da escola era enorme e todo arborizado e ela começou a me contar sobre a escola e a mostrar as dependências físicas já enquanto caminhávamos à procura da chave da sala de computadores, aonde tínhamos nossa conversa.

Não sei se mais inspirada pela entrevista do dia anterior, ou se pela qualidade da conversa com essa professora, novamente tivemos uma entrevista tranquila e produtiva, uma conversa de quase três horas...



4

Imagens 1, 2 e 3: Fachadas, portas e janelas se abrem aos nossos olhos na antiga fazenda de café – Santa Marta – em São Carlos. Passagens seduzem, encantam, convidam...

Imagem 4: Detalhe do mapa do Estado de São Paulo visto a partir das cidades de Ribeirão Preto/Bonfim Paulista e Araraquara.

Eu sempre gostei de arte, mas, veja bem, o meu pai é um libanês muito rígido e, além disso, toda família, no Brasil, se preocupa com os filhos que querem viver da arte. Como você vai comer? Como você vai morar? Como vai viver? Eu queria me libertar disso e, para isso, fui fazer artes cênicas na UEL em Londrina, no Paraná, longe de Ribeirão Preto...

Ainda na graduação eu comecei a fazer estágios na área de educação, de arte/educação e de psicologia infantil, por que eu gosto muito de crianças, e, como atriz eu sou muito observadora do desenvolvimento delas, das relações que fazem com as coisas do mundo, enfim, eu fiz três anos de estágios no Hospital Universitário, com atividades lúdicas para crianças, e percebi que tinha mesmo um interesse pela área da educação...

Quando me formei eu vim para Campinas com um grupo de amigas e formamos um grupo teatral, pois Londrina não acolhe os atores que forma, mas, em Campinas as coisas também não foram fáceis e além do grupo teatral, a gente tinha que arranjar um trabalho para sobreviver. Como minha mãe é professora ela sempre me dizia que eu era muito boa professora, que eu precisava ensinar crianças. Então, em 2007 eu comecei a lecionar na escola de tempo integral no horário das oficinas e me apaixonei, aquele foi o ano em que eu mais me realizei dando aulas!

Como eu só tinha bacharelado, eu tive que ir atrás de fazer uma licenciatura e foi na Belas Artes em São Paulo, no ano de 2009. Em 2011 eu voltei aqui pra Ribeirão Preto, meu grupo se desfez depois de estarmos juntos de 2004 a 2010, além disso, eu já estava casada e meu marido vinha fazer residência médica aqui em Ribeirão e minha família estava toda aqui. Voltei!

Eu não sou efetiva e essa foi uma opção minha, pois tenho medo de me acomodar com um cargo, tenho medo de não conseguir largar e a minha paixão sempre foi o palco! A tal estabilidade do cargo público não me seduz, pois eu sei o quanto é difícil a vida de um educador e, mais, eu me envolvo muito com as crianças. Como arte/educadora a gente trabalha com a formação do ser humano, você trabalha com questões pessoais, não dá para só passar conteúdo, é muito mais do que isso!

Quando o Currículo começou a ser implantado em 2008 eu já dava aula e achei muito bom que fosse acabar aquela coisa de professoras de arte darem só aquilo que queriam, eu sempre achei importante ter um currículo, especialmente que abrangesse as quatro linguagens, afinal, eu tenho viva na memória a lembrança das minhas aulas de arte na escola, eu fazia desenho livre, eu fazia desenho de Natal, cartão do Dia das Mães, eu aprendia cores primárias e secundárias, eu só tinha aula de artes visuais – e ainda “daquele jeito” - a escola nunca estimulou o talento que eu já tinha para o teatro!

*No Brasil as famílias se preocupam com os filhos que vão fazer arte, se preocupam com a sobrevivência da gente, mas isso não me intimidou...
Professora BPL*

Eu queria ser importante e, ser importante, para mim, era fazer pesquisa e escrever livro! Desde a graduação em Artes Plásticas na UNESP de Bauru eu era aluna bolsista e já no último ano eu participei de um grupo da pós-graduação, mas aí, quando chegou o momento de fazer a prova de seleção na pós-graduação, houve uma separação de cursos na faculdade e eu perdi a oportunidade.

Então, eu fui pra São Paulo, lá eu dava aula em um colégio particular e, em Diadema, eu dava aula na escola pública. Na verdade, quando eu fiz CEFAM eu já havia feito estágio na escola pública, estágio de verdade, não é desses que só assinam não! Na escola sim eu percebi que eu era importante e deixei de lado aquele projeto da pós-graduação, na escola eu percebi que poderia fazer diferença na vida de muitas pessoas, de crianças e adultos, isso me encantou!

Quatro anos depois eu prestei o concurso e, na hora de escolher a minha escola, eu visitei todas as escolas da Diretoria de Bauru e de Jaú e não gostei, então, resolvi me guiar pelo que entendi como um sinal: um dia abri um armário e caiu um papel, desaparecido há anos, com o nome de um amigo meu da época de faculdade, ele era aqui de Araraquara, então, pensei: “É para lá que eu vou!”.

Quando eu cheguei aqui era tudo lindo, muito diferente de Diadema. Não havia grades, nem pichação, era tudo muito bem cuidado, eu fiquei louca! E, mais, no meu primeiro dia de aula, quando eu estava me dirigindo para uma 5ª série, cruzei com uma colega que me disse “Você vai na 5ª. A? Eles são demais, você vai amar!”. E foi assim, eles pediam licença, jogavam o lixo no lixo, eu me apaixonei pela escola e estou aqui até hoje! Também leciono em colégio particular, na faculdade e desenvolvo um trabalho como artista no SEESC, enfim, fui acolhida por inteiro por essa cidade!

Isso já tem nove anos, eu comecei em 2004, portanto, eu participei de todo o processo de chegada do novo Currículo e eu vou te dizer, eu achei muito positivo, mas, ao mesmo tempo, muito perigoso! A maior parte das faculdades no nosso Estado forma para área de Plástica e o Currículo traz as quatro linguagens. Além disso, o Currículo exige que o professor busque, que se atualize, que pesquise, mas quantos fazem isso? Eu penso que não se pode ignorar isso, uma coisa é o idealizado, outra coisa é o real!

O Currículo tem uma proposta fabulosa, um conceito de ensino de arte muito atual, mas ele exige bastante do professor e é aí que a coisa pega! A gente não recebe formação, os cursos são ruins, eu fiz uns dois ou três e parei, a impressão que eu tenho é que o Estado oferece cursos pra dizer que ofereceu, mas não cuida da qualidade! Lá em Diadema nós tínhamos cursos bimestrais, éramos dispensados das aulas e ficávamos três dias estudando e vivenciando as propostas, então, todo mundo ia seguro pra sala de aula, a gente sabia como fazer, foi uma experiência fantástica!

...a impressão que eu tenho é que o Estado oferece cursos para dizer que ofereceu, mas não se preocupa com a qualidade!

Professora ARF

Terceiro Deslocamento

1. Com ou sem o Currículo? Cadê os outros currículos?



Imagem: Detalhe dos materiais de aula sobre a mesa do meu escritório.

No Estado de São Paulo [...] eu tenho que falar que, infelizmente, antes desse Currículo que está em vigor nós tínhamos o ensino de arte subtendido como navio à deriva, barco sem vela em alto-mar, faça o que você bem entender! [...]

Vamos fazer capa, vamos colar coisas para decorar a escola, fazer bandeirinhas e coisas assim, então, essa era a grande função da arte, ou seja, vamos acalmar os alunos na aula de arte que daqui a pouco tem a matemática, então, isso acompanha o desprezo e tem a parte que eu acho mais triste, nós nos acomodamos a isso!

[...] você não tem na graduação a discussão da estética, a discussão das inter-relações, a dialogia, você não encontra isso na graduação, ou seja, a graduação transforma o ensino de arte realmente num souvenir da escola, numa perfumaria, aqueles professores que se achavam mais inteligentes trabalhavam com história da arte. [...] nós tivemos essa luta, quando eu peguei o Currículo, quando eu vim a compreender o Currículo...

Professor PDF

[...] na minha Diretoria de Ensino, eu venho de um contexto em que os professores de arte antes do Currículo já tinham elaborado um norte por que antes não tinha nenhuma indicação da Secretaria – tinha aquele caderninho vermelho, das primeiras indicações curriculares – mas na época, com a outra PCNP, nós sentamos com o grupo de professores de arte – logo que eu cheguei, em 2004 – e nós montamos um currículo para ser trabalhado em arte para a Diretoria de Assis.

Era um currículo que privilegiava um viés histórico - que eu também tenho que olhar com os óculos daquele tempo - um viés histórico no ensino da arte, então, Pré-História, Egito, Grécia, blábláblá e a contemporaneidade só mesmo no Ensino Médio. Mas também fazia sempre o link com todas as outras áreas, mesmo por que a Secretaria do Estado fornecia muitas orientações técnicas na época de teatro com o Flavio Desgranges, então, tínhamos muita formação nas outras linguagens, eu acho que já tínhamos um viés desse olhar para o múltiplo.

Com a chegada do Currículo efetivamente em 2008, 2009, não estou bem lembrada agora, eu acho que isso se tornou um roteiro, um norte, um caminho, uma possibilidade, não é a única, mas ele se tornou um norte para a gente trabalhar essas ações na escola.

Professora CMA

[...] com teatro e artes visuais, por que eu trabalhava com o que eu sabia! Antes da Proposta eu fiz muita orientação técnica (O.T.), de dança, veio um material e eu trabalhava com os pequenos, então, até trabalhava a polivalência, só que eu sempre procurei aliar com artes visuais pela necessidade do registro, pela necessidade de o aluno ter algo dentro do caderno, de condicionar a sala, de manter a sala.

Nós vamos dançar e na próxima aula a gente vai registrar o que a gente fez, vamos desenhar. Eu acho que as artes visuais funcionam como ferramenta para registro mesmo, tem isso na Proposta, mas sempre me auxiliou para isso. Trabalhar com dança, com música, para mim, não é a minha formação, eu tenho dificuldade, mas eu estou me enfiando, eu vou...

Professora GUD

Antes do currículo nós trabalhávamos muito com projetos, que dependiam da necessidade.

[...] De 5ª. a 8ª. série, trabalhávamos com os projetos pensando em inserir, por exemplo, a mulher na história da arte, é algo que eles conseguem identificar, é mais próximo e a gente ia mostrando as diferenças de estilo, por que essas diferenças, a ligação com o contexto [...] uma imagem que fosse mais dramática trazia para o teatro ou uma encenação do próprio tema da mulher, como era antes, como é hoje, a questão da música, as imagens que pudessem oferecer instrumentos, passar um pouquinho pela história...

No ensino médio trabalhávamos mais com a história da arte por que o vestibular começa a cobrar mais. Eu não acho ruim o Currículo, a proposta é fantástica, eu só acho que é muito perigoso um único especialista para todas as linguagens e eu acho que o Currículo é pouco profundo, precisaria dar mais subsídios.

Se por um lado é muito bom, porque deixa livre o professor, nós não podemos desconsiderar que a grande maioria não busca! [...] E por fim, o fato de ignorar que o jovem vai prestar a faculdade e não tem condição.

Professora AQF

[...] antes do Currículo eu trabalhava – até hoje eu trabalho - com muito livro, muito papel, muita pesquisa, eu gosto de montar a aula, de pegar um livro daqui, uma coleção de livros dali – então, quando eu comecei a dar aula e vi que não tinha nenhum livro, nenhum material e me lembrando das minhas aulas de arte... era fazer pelo fazer!

[...] havia o material da faculdade, mas eu tinha que dar aula para a 5ª. série, trabalhar ponto, linha, jogo teatral para envolver os alunos, mas eu achava muito distante pela linguagem. Como é que eu vou trabalhar ponto e linha? [...] São as dificuldades do dia a dia...

[...] então, eu fui atrás de coleções de livros didáticos, para ter um leque maior de um único assunto, nunca gostei de ficar limitada a uma única opinião [...] antes da Proposta eu trabalhava muito com livros didáticos e montava minhas aulas, sentia uma necessidade de parar um pouco com o teatro, até para eles ficarem calmos e eu ter o controle da sala e eles me respeitarem por que professora nova começando é difícil!

Eu senti essa necessidade e falei, vou trabalhar com artes visuais por que o aluno fica sentado, ele vai aprender a usar o caderno e depois eu trabalho o teatro. E fui procurar em coleções de livros didáticos mesclar um pouco com o material que eu tinha da faculdade.

Professora GUD

Eu acredito que não só para mim, mas para todos os professores e para o Estado de São Paulo usar só um currículo, não ficar cada um fazendo o que quer. [...] é um direcionamento por que o aluno muda de lugar, de cidade, então, tem que ter um mesmo currículo para poder acompanhar [...] fazer o que quer, o que vira?

É mandar xerocar, imprimir, por que antes era mimeógrafo, [...] imprime e dá para o aluno pintar, fazer o que quer acaba ficando muito nisso ou então, só as cores primárias, secundárias, aquilo que o professor tem certeza do que ele vai falar para os alunos e o Caderninho não, o Caderninho faz você buscar, faz você estudar, faz você procurar atividades diferentes!

[...] quando a gente passa pela faculdade é totalmente diferente, ela não dá aquele embasamento para a gente sair de lá e começar a aplicar em sala de aula, é muito diferente! [...] além de você ter que mediar o conhecimento e buscar alguma coisa, se você não tem nem embasamento, se você não tem onde procurar, não tem uma direção, um direcionamento, você não consegue, fica perdida dentro de uma sala de aula.

E os Caderninhos não! Os Caderninhos, qualquer outro professor, de Filosofia, de Sociologia, de História, de Língua Portuguesa, ele pega aquele Caderninho e ele consegue trabalhar com o aluno dentro da sala de aula, ele não vai ficar lá enrolando, então, é necessário!

Professora RPJ

Era muita cor quente, cor fria, pintar com vela, mas eu vejo isso também de uma maneira muito positiva e isso me deixa triste, ignorar tudo isso, eu acho que deveriam ser resgatadas algumas atividades que eram o fazer, por que, por mais que isso não esteja ligado com os artistas, com a produção, com o universo da arte em si e seja só a realidade da escola, eu acho que isso trabalha algumas habilidades, desperta no aluno um pouco de sensibilidade, ele percebe que gosta daquilo.

E hoje eu percebo que o Currículo é muito mais teórico! [...] eu não acho que a gente deixou o fazer, o impasse está na questão da estrutura, ele é mais teórico no sentido de ter um embasamento [...] só que na hora do fazer isso enrosca por que a gente não tem estrutura!

Professora AQF

As referências eram a história da arte mesmo! A grande referência era o livro da Maria Heloísa Ferraz e da Felisminda Fusari, o Arte na Educação Escolar, por que lá tem uma proposição de curso de ensino de arte [...] ele traz um começo bacana com a retrospectiva das tendências pedagógicas, no segundo momento, ele vai falar do compromisso de ser professor de arte [...] e a questão dos fundamentos estéticos e dos fundamentos artísticos. Depois disso, ela tinha um viés, obviamente que ainda era na história da arte, mas tinha uma proposta!

[...] aí, é óbvio, você vai buscar os livros de história da arte, vai construir um caminho [...] Os PCN tiveram um espaço quando trouxemos as outras linguagens. [...] eu me lembro de buscar na Graça Proença, que particularmente não é referência de história da arte, mas enfim, buscar uma linearidade [...] os PCN entraram muito menos para a área das artes visuais, mas muito mais para contribuir com a questão da música, da dança e do teatro, por que o grupo da época era formado só por educação artística, não tinha professor de música...

Acho que essa foi a referência da construção e óbvio que as nossas práticas vivenciadas por que, como é que a gente aprendeu história da arte na faculdade? Eu aprendi dessa maneira, acho que você também, a maioria teve uma história da arte linear! [...] a PCNP que já é aposentada, tinha um viés muito forte com a Abordagem Triangular, a necessidade da apreciação, da contextualização e da produção sempre caminhou muito junto até por que ela tinha esse olhar...

E isso em 2004, 2005, 2006 [...] a gente foi seguindo esse rumo, com adaptações por que tinham alguns projetos descentralizados que vinham da antiga CENP [...] "O corpo e suas representações." [...] "Projeto Coca-Cola" [...], "Lá vai Maria" [...], "Arte BR" [...], teve uns anos que veio a questão do cinema [...] do filme do minuto que era bacana também [...], mas o 'feijão com arroz' era esse currículo que a gente tinha elaborado pensando nas nossas escolas, na nossa Diretoria e que foi se transformando no contexto de cada um [...], havia uma preocupação, havia um norte nesse caminho, isso antes do Currículo do Estado.

Professora CMA

Falta? Nenhuma! Eu iria recortar todas as imagens daqui para aproveitar alguma coisa que me servisse, mas não faria falta nenhuma! [...] desde que eu estou trabalhando na escola do Estado, ele não me representa!

Inclusive tem uma pergunta lá no seu questionário, que eu achei muito interessante, você pergunta se eu tinha feito algum curso via Secretaria Estadual de Educação. Eu respondi nenhum! Por que nenhum? Eu vou te mostrar a diferença [...] eu sou efetiva da prefeitura, a Diretoria de Ensino da prefeitura tem o meu e-mail, tudo que a prefeitura recebe de informação para o professor, manda para a gente, então, todos os cursos que tem, eu recebo via e-mail.

Se eu quiser fazer algum curso do Estado, eu tenho que entrar no site, ver a disponibilidade... quem é que hoje tem tempo para ficar entrando em site para ver o curso que tem? Eu não tenho! [...] não existe esse vínculo, as Diretorias estaduais são distantes, o supervisor é distante, eu adoraria que um dia um supervisor viesse me fazer essas perguntas que você está me fazendo para ele entender como é que a escola que ele supervisiona, funciona, ele não faz isso!

[...] eu não sei o que foi discutido, eu imaginei que iriam eliminar essa apostila, alguém vai falar, contra argumentar, justificar, fundamentar, vai ter uma fala firme. Não! Começou o ano e a apostila veio de novo em cima das nossas cabeças, então, eu acho que essa coisa só muda se mudar o governo, o próximo governo, se mudar...

Professora SEP

Eu continuaria trabalhando muito semelhante por que o currículo é muito parecido com o que eu acredito, com a visão que eu tenho.

Mas eu acredito muito nos projetos por que você consegue juntar as outras áreas e fortalecer, deixar mais significativo, você fala, o outro fala, reforça! E o projeto é mais aberto e colocaria um pouco de história da arte, eu acho que falta porque como eu trabalho direto com isso em casa, eu dou aula para aluno particular, preparando para vestibular, então, eu estudo frequentemente quase todos os vestibulares, então eu sei como cai, o que não cai, como um cobra, como o outro não cobra, a gente acredita que sabe disso, eu acho que esses alunos têm que ter essas informações...

Professora AQF

[...] a nossa educação, infelizmente, é pensada por gestões, a cada quatro anos você tem uma e do mesmo partido! [...] eu não sei o que eu faria sem o Currículo, mas vamos pensar, se essa educação fosse modificada, se eu pudesse opinar, se eu fosse uma pessoa que fosse ouvida, enfim, o que eu faria ou o que eu gostaria que fosse feito?

Eu acho que uma formação para o professor, eu acho que isso carece em todas as áreas, na área de arte bastante, muito, mais ainda! [...] acho que além das questões formativas, seria ouvir o professor, seria um currículo que fosse construído coletivamente por que para que a coisa se concretize no chão da escola, ele tem que ter a nossa parceria. A gente vê e ouve falar em tantas Diretorias que "Aqui nessa escola não se trabalha o Currículo!".

Não é que o Currículo seja ruim, que essa proposta seja ruim, não é por aí, é que a gente não se apropriou dela por que ela nos foi imposta! [...] eu acho que o pertencimento é necessário, ouvir o outro, ouvir as necessidades, os anseios, as expectativas por que a gente tem expectativas para os nossos alunos, para a nossa área de conhecimento, então, eu acho que esse seria um caminho. [...] eu não penso no currículo como algo acabado, terminado, definido, eu penso numa construção constante, currículo é movimento e se for necessário que daqui a um ano, dois anos, três anos ou hoje, a gente pare e pense e vamos estudar juntos e vamos refazer, sem problema nenhum!

O que não dá é para a gente continuar com práticas estanques e achar que é o certo [...] eu manteria o vínculo com a contemporaneidade, esse é o maior ganho dessa estrutura de currículo que a gente tem para o ensino da arte! [...] a visão do professor enquanto um propositor e não um passador de conteúdos, eu acho que são ganhos muito grandes!

A questão muito forte da arte brasileira é uma coisa que eu gosto muito por que a gente é acostumada a um olhar artístico só ocidental e europeu! Então, a gente olha só para as manifestações e para as vanguardas da Europa, pouco a gente tece relações com a arte produzida no nosso país e muito pouco ainda com Oceania, África, Ásia, Japão, enfim Oriente nenhum! Então, eu acho que isso é um ganho nesse Currículo, essa multiculturalidade que ele propõe...

O que eu aboliria? Hoje eu te digo que eu aboliria os Cadernos dos Alunos com as práticas delimitadoras para alguns professores, para outros não, mas enfim, eu aboliria essa sequência, eu traria um caderno de imagens, só! Só, as imagens, que obviamente tem tudo a ver com uma curadoria, mas eu traria um caderno com imagens, só! Não traria situações de aprendizagem, as situações seriam criadas junto, professor e aluno por

que eu acredito que a gente tem que estudar para dar aula [...] eu tenho um caderno de planejamento...

Outra coisa que eu manteria é o acesso aos bens culturais que são distribuídos na escola, eu acho que a escola nos últimos anos ela teve um ganho de material didático muito grande! Se a gente olhar para a caixa do "Cultura é Currículo", de "O Cinema vai à Escola", os materiais de arte, o que veio de música, o que veio de dança, de teatro, é muito bom, é muito rico!

Então, isso é uma coisa que eu manteria e que fazia tempo que não tinha! [...] acreditando em um professor que também seja capaz de estabelecer diálogos, que seja pesquisador da sua própria prática, que pense no seu contexto, que proponha experiências que são vivenciadas e que nos desestabilizam...

Professora CMA

Eu continuo trabalhando desse jeito, não trabalho com ele na íntegra, como eu te falei, trabalho todas as situações...

[...] eu ia pegar esse currículo e trabalhar em cima dele. [...] Por acreditar. A não ser que criassem outra coisa: "Agora, professora, você vai seguir essa daqui, que a gente vai olhar." Aí sim, entendeu?

Eu faria o que o governo está pedindo, mas se eles deixarem a gente sem rumo, sem eira nem beira, é claro que não me perco não, eu continuo do mesmo jeito! [...]

Eu acho que antes a educação artística era arte visual e desenhos... [...] eu acho que o aluno fica deficiente se ele só aprender isso, ele tem que se virar, ele tem que interpretar alguma coisa, uma imagem, ele pode vir a ser publicitário! [...] trabalhando as outras linguagens, mesmo sendo arte visual, ele vê uma dança contemporânea, uma dança moderna, ele vai abrir a cabeça para interpretar aquela imagem na profissão dele.

Professora FDO

[...] eles falaram que ficaria um ano para eles ajeitarem e a gente achou que viria cheio de mudanças e quando veio foi uma frustração, então, este ano, mais do que nunca, os professores de arte estão frustrados por que quando entrou a gente achou legal, interessante, depois foi cansando um pouco!

Um ano que ficou parado, você acha que vai ter coisa moderna, diferente e tal! Voltou tudo do mesmo jeito! Só com algumas fotos diferentes e a gente achou que ia ter para o 3º. ano também e não veio.

Então, no 3º. Ano, por minha adaptação, eu escolhi trabalhar história da arte, eu pensei assim: eles estão em época de vestibular, é isso que cai em vestibular, então, eu comecei desde a pré-história e vou chegar até a arte contemporânea, as maquetes lá foram trabalhadas neste processo...

[...] trabalhar essa obra Operários, dá para conversar muito com eles, que são temas atuais, que é a questão da cidadania, de se ver no espaço, de ter a sua identidade, então, a gente busca trabalhar esses artistas nacionais, mas buscando uma reflexão com o mundo que eles vivem, não é simplesmente desenhar o que está lá, é fazer a releitura mesmo e aí eles escolhem a linguagem, por isso que eu falo que a gente vai trabalhando o tema, mas vai se adaptando.

Professora RGL

Terceiro Deslocamento

2. Um pouco de história para fazer sentido...

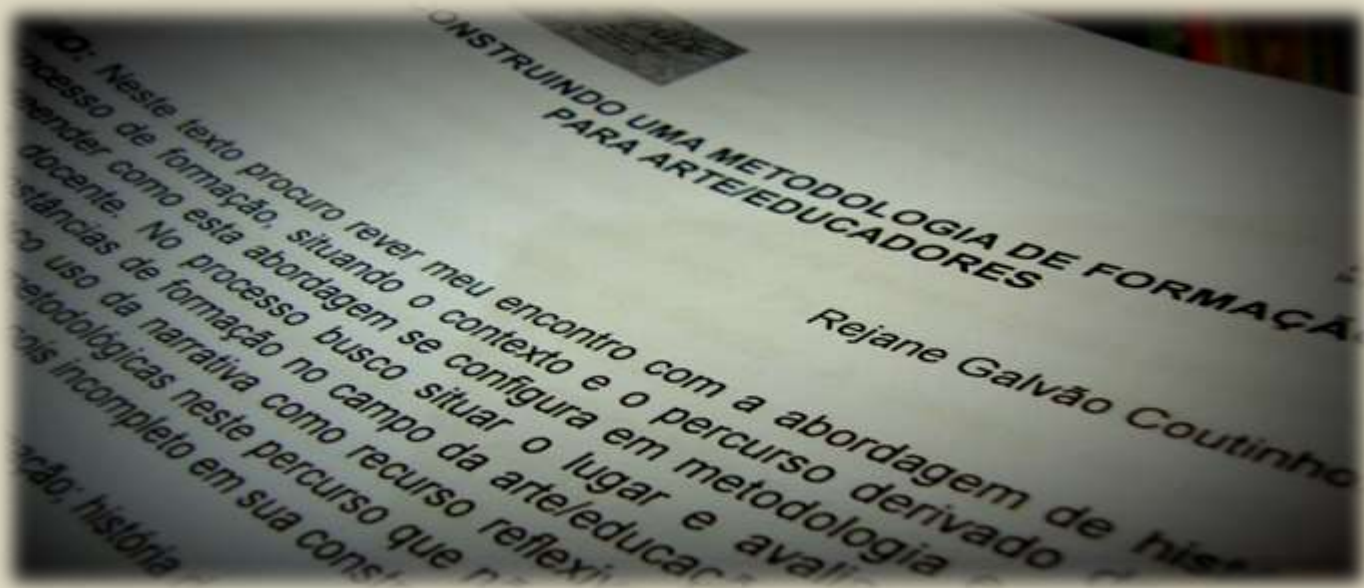


Imagem: Detalhe de um texto de Rejane Galvão Coutinho voltado para a compreensão da abordagem de histórias de vida como processo formador.

Sob o olhar de algumas/alguns professoras/es, o ensino de arte antes do Currículo oficial era como um 'barco sem vela', não havia clareza sobre aquilo que deveríamos ensinar, assim como, não havia clareza sobre o que as/os alunas/os precisariam aprender. No entanto, as atividades com cores primárias e secundárias, os desenhos livres ou os desenhos mimeografados para colorir, eram, quase sempre, atividades certas. Sob o olhar dessas/es professoras/es, nós nos acomodamos à essa situação e, sem um currículo uno, não havia garantia de continuidade nos conhecimentos em arte, de uma escola para outra.

Por outro lado, outras/os professoras/es contaram que, antes desse Currículo, em suas Diretorias de Ensino, grupos de arte/educadoras/es já construíam seu próprio currículo de arte pela via do estudo e do diálogo. Era um currículo com viés histórico e linear (tal qual aprendemos), mas que possibilitava dialogar com as outras linguagens (uma imagem com um instrumento musical era disparadora de uma discussão sobre música), bem como com alguns temas transversais (era possível saber como as mulheres eram vistas ao longo da história através de seus retratos) e mais, as artes visuais possibilitavam o registro das aulas de dança e teatro, por exemplo. Essas eram práticas coletivas de construção de currículos voltadas às possibilidades, limites e necessidades daqueles grupos de arte/educadoras/es em seus contextos específicos.

Coleções de livros didáticos, mescladas às apostilas de alguns sistemas de ensino, também muniam muitas/os professoras/es com um repertório do qual sua formação inicial não havia se incumbido e/ou que sua formação continuada exigia e, assim, eram preparadas as aulas de arte. No entanto, o Currículo chegou e, na compreensão de algumas/alguns docentes, ele foi, indubitavelmente, um ganho, sob vários aspectos, com ênfase à presença massiva da arte contemporânea e da arte brasileira, ao seu caráter multicultural, ao acesso das/os alunas/os às imagens individualmente, ao desafio da/o professora/or para a pesquisa e à concepção de professora/or proponente/or, todos esses, aspectos que contribuem para a formação docente e para a qualidade das aulas de arte, segundo algumas/alguns professoras/es.

Já na visão de outras/os professoras/es o Currículo tem sérios problemas a serem resolvidos: é um currículo muito teórico, é um currículo que não aborda a história da arte, que é cobrada nos vestibulares, é um currículo que dificulta o trabalho sob a forma de projetos (que muitas/os professoras/es apreciam), é um currículo que exige das/os professoras/es muito mais do que sua formação inicial, sua prática docente e as estruturas escolares lhes possibilitam e, principalmente, é um currículo que não contou com a participação das/os professoras/es!

Quando, em 2012, o Caderno do Aluno não foi enviado às escolas, muitas/os professoras/es afirmaram ter sentido sua falta e deram continuidade à proposta curricular oficial através do uso do Caderno do Professor. As/os professoras/es também esperavam por mudanças para o ano seguinte e frustraram-se, pois, pouca coisa mudou (uma ou outra imagem, afirmam), levando muitas/os delas/es a retomarem os conteúdos de história da arte tradicionais. Após essa experiência houve quem sugerisse que o Caderno do Aluno fosse abolido e que, em seu lugar, fosse criado um Caderno apenas de imagens para as/os alunas/os.

Quando as/os indaguei sobre como atuariam no caso de esse Currículo ser retirado da rede, ouvi respostas diversas: o Currículo não fará falta, pois nunca as/os representou;

continuarão a fazer um trabalho semelhante ao Currículo, mas retomando um pouco da história da arte e voltando a ter mais aulas práticas; voltarão a atuar com projetos, mas de forma semelhante à que o Currículo propõe em termos de conteúdos.

Foram muitos os olhares sobre o ensino/aprendizagem da arte revelados pelas/os professoras/es quando conversamos sobre o Currículo oficial, quer fosse, sobre as práticas que o antecederam ou em sua presença, quer fosse na ausência do Caderno do Aluno ou na suposta ausência total de um currículo oficial, por mim aventada. Esses olhares me provocaram a refletir sobre significações possíveis para esse Currículo frente às concepções que historicamente o ensino da arte tem desconstruído e reconstruído no Brasil.

Afinal, que mudanças o Currículo vinha promovendo na formação e na atuação das/os professoras/es? Seriam mudanças apenas aparentes, fruto da adequação ao trabalho com os Cadernos ou seriam mudanças profundas, em suas concepções? Quando algumas/alguns professoras/es afirmam que retomariam práticas de ensino/aprendizagem anteriores ao Currículo, caso ele não mais existisse, eu me pergunto: seria uma retomada diferenciada? Uma retomada que agregaria os novos paradigmas? Seria possível voltar às antigas aulas de arte pautadas exclusivamente na história da arte europeia ou, ainda, às antigas práticas de decoração de festas e murais? Seria possível continuar deixando a arte contemporânea para o final do ano ou, quem sabe, para o ano seguinte?

Enfim, quais aprendizados relevantes e até imprescindíveis o Currículo estaria promovendo para a formação das/os professoras/es? O que desejariam manter de suas antigas práticas educativas em arte e o que desejariam e/ou necessitariam suprimir, ampliar, transformar? Como elaborar esse discernimento?

Conhecer as Teorias do Currículo, bem como a logística do Currículo do Estado de São Paulo, nos situa, parcialmente, sobre as questões curriculares das quais esta tese trata. No entanto, não nos possibilita compreender, por si só, as significações de que falo acima, ou seja, os sentidos que podem advir do envolvimento com o Currículo, pois, para além do contexto da educação paulista, há um contexto da arte/educação brasileira que integra a formação de todas/os as/os arte/educadoras/es e que suscita a construção de sentidos vários para o Currículo de Arte.

Esta parte do texto busca, portanto, fazer uma reflexão a partir de algumas referências históricas do ensino/aprendizagem da arte no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI, bem como das concepções de ensino/aprendizagem engendradas por esses contextos, com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão dos significados que emergem do envolvimento entre arte/educadoras/es e Currículo de Arte, explicitados em suas falas.

A Educação Artística tornou-se obrigatória na educação brasileira no ano de 1971, por meio da Lei Nº. 5692/71. Por sua vez, os cursos de licenciatura em Educação Artística passaram a funcionar a partir de 1973.

No ano de 1977, ou seja, seis anos após a determinação legal da obrigatoriedade, foi redigido o Parecer Nº. 540, do Conselho Federal de Educação - CFE, e, nele, encontramos o seguinte trecho: [...] *confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, "que não é*

uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 26).

Tal Parecer tinha o intuito de apresentar uma manifestação do Conselho Federal de Educação - CFE com relação à maneira como estavam sendo trabalhadas nas escolas até aquele momento, as áreas de Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde (todas frutos da Lei Nº. 5692/71) e afirmava que visava *contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece* (BRASIL, 1977, p. 22). O Parecer aponta, ainda:

Na prática – é preciso que tenham os educadores, a humildade de reconhecê-lo, os objetivos da Educação Artística, da Educação Moral e Cívica, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde, têm sido assiduamente distorcidos. Não por má-fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento, e também, talvez pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda (BRASIL, 1977, p. 24-25).

Portanto, parece haver no discurso oficial - Lei e Parecer - um desejo explícito de que a Educação Artística, além de ser obrigatória nas escolas, tenha sua importância reconhecida. No entanto, Ana Mae Barbosa nos convida a pensar criticamente sobre a própria Lei Nº. 5692/71, quando afirma que:

Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal no. 5692 denominada “Diretrizes e bases da Educação”. [...] Essa foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983 (BARBOSA, 1989, p. 170).

Em verdade, a Lei Nº. 5692/71 oficializa a presença da Arte nas escolas, mas o Parecer Nº. 540/77 parte do princípio de que não se trata de uma matéria, mas sim, de uma “área bastante generosa” e, mais, propõe que os/as professores/as de Educação Artística sejam bem preparados, mesmo tendo sido considerada, essa, uma área do conhecimento sem “contornos fixos” e que flutua por entre tendências e interesses.

Cabe acrescentar, também, que os cursos de licenciatura em Educação Artística criados em 1973 contavam com um currículo que, em dois anos, deveria formar professores/as capazes de ensinar artes visuais, música, teatro, dança, desenho e desenho geométrico (BARBOSA, 1989, p. 171).

O próprio Parecer de 1977 também apresenta um reforço a esse caráter polivalente do ensino de arte quando afirma que *não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão, fala-se em “formação geral estética” e aponta-se (mais uma vez), que é necessário um cuidado urgente com a formação de professores* (BRASIL, 1977, p. 26).

Portanto, por um lado determina-se a obrigatoriedade da Educação Artística na Educação Básica e pede-se que sua importância seja reconhecida. Por outro lado, não se define com clareza a disciplina e nem se investe em formação de qualidade para as/os futuras/os professoras/es. Quais serão, então, os reflexos dessa dissonância de discursos para a formação das/os arte/educadoras/es?

Como já afirmei, muitas foram as concepções com as quais me deparei nas entrevistas realizadas entre os anos de 2013 e 2014 e, nelas ainda, ecoava um lamento pela desvalorização da disciplina de arte na escola, bem como um alento pela criação do Currículo de arte, que poderia, finalmente, conferir valor à disciplina. Com a mesma intensidade as/os professoras/es pleiteavam cursos de formação, afirmando ser necessária uma atualização formativa à fim de lidar com um Currículo eminentemente pautado por paradigmas contemporâneos de ensino/aprendizagem da arte, para os quais não foram formadas/os, em sua maioria. Afinal, como tem se constituído historicamente a formação das/os arte/educadoras paulistas e do que se alimenta?

Nos anos de 1984 e 1985, ou seja, pouco mais de uma década após a criação dos cursos de formação de professores/as de Educação Artística, uma pesquisa realizada por Ferraz & Siqueira, com 150 professores/as da Grande São Paulo, já apontava para alguns aspectos da prática docente relacionados à formação, bem como para outras questões. A pesquisa revelou que a maioria daquelas/es professoras/es (71,5%), não adotava livros didáticos de Arte em suas aulas, no entanto, a grande maioria (82,8%) fazia uso desses livros produzidos pela *indústria cultural* para preparar suas aulas (FERRAZ & SIQUEIRA, 2003, p. 26-27).

Segundo Ferraz & Fusari (1993) essa seria uma forma de apoio à insegurança e ao despreparo desses/as professores/as, oriundos da falta de condições de trabalho (uma grande carga horária que leva a pouco tempo disponível para o preparo das aulas e o aprofundamento dos conhecimentos), de uma formação universitária insuficiente; da falta de contato com obras de fundamentação teórico-metodológica para o ensino/aprendizagem da Arte e da falta de espaço para uma discussão consistente sobre a educação em arte (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 38).

Percebo, tanto pela fala das/os professoras, como pela minha prática docente na Educação Básica, que os livros didáticos são muito mais utilizados hoje em dia em todas as disciplinas e das mais diversas formas e imagino que o investimento das editoras seja, hoje, muito maior do que no momento em que a pesquisa de Ferraz & Fusari foi realizada. Ao mesmo tempo me questiono: o uso mais frequente se deve ao maior acesso ou à uma formação que está sendo moldada por essa relação com o livro didático por programas, como por exemplo, o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD? A quem interessa a venda de livros didáticos? Quem lucra com ela? Alunas/os, professoras/es, gestores, políticos, autores, editoras, fábricas de papel? De qualquer maneira não tenho a pretensão de responder à essas questões, apenas procurei contextualizar o uso do livro didático hoje, em contraponto com o mesmo uso na década de 1980, propondo, também, que não sejamos ingênuas/os quanto à oferta abundante desses materiais.

Em verdade, com base em minha experiência pessoal como docente na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como no que pude perceber a partir das entrevistas com as/os professoras/es, avalio que o uso de livros didáticos não precisa, necessariamente, refletir despreparo, insegurança, falta de condições de trabalho, formação inicial insuficiente ou à ausência de contato com obras de fundamentação teórico-metodológica por parte das/os docentes. O uso de livros didáticos pode ter o sentido de conhecer e de se abrir a outros olhares para o ensino/aprendizagem da arte, com o intuito de ampliar repertórios e possibilitar novos arranjos pessoais e autorais, afinal, aprendemos a ser professoras/es de diversas formas.

Assim, só entendo como indesejável o uso exclusivo do livro didático, pois o vejo como mais uma opção a ampliar possibilidades e não como a única opção. Também entendo que discernimento e autonomia são imprescindíveis às/aos professoras/es para um posicionamento crítico frente à tais materiais, diferenciando aquilo de que desejam se apropriar, daquilo que desejam suprimir, tomando por base as concepções de ensino/aprendizagem da arte pelas quais militam. Esta me parece ser uma discussão e um aprendizado bastante profícuos para os cursos de licenciatura em arte.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão de tantas questões que emergem das relações entre a formação docente e o Currículo, recorro, então, à historização feita por Ferraz & Fusari (1999), sobre as tendências pedagógicas associadas ao ensino de Arte no Brasil ao longo do século XX, sintetizando o pensamento das autoras sobre concepções históricas do ensino de arte, inclusive, de concepções anteriores à obrigatoriedade da arte como disciplina na escola e buscando relacioná-las ao que se revela da prática das/os professoras/es através de suas falas.

Nas primeiras décadas do século XX o ensino de arte pautava-se pelos ideais da Pedagogia Tradicional, caracterizava-se pelas *atividades que seriam fixadas pela repetição* e tinha por *finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral*, bem como, por um ensino *interessado principalmente no produto do trabalho escolar* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 30).

Há indícios, vestígios e também evidências dessa concepção pedagógica na fala de muitas/os professoras/es que entrevistei, quer fosse por suas próprias práticas docentes, quer fosse pela narrativa de seu tempo de alunas/os na escola básica ou nos cursos de graduação. Entendo que não seja possível destruir concepções formativas e substituí-las por outras sem que se tenha consciência delas, sem que elas se tornem indesejáveis ou inadequadas em nossas práticas docentes ou sem que se tenha consciência daquilo que se deseja para substituí-las ou transformá-las.

Quando sugerem o uso das artes visuais para acalmar as/os alunas/os ou quando entendem a história da arte europeia como o único ou grande modelo de beleza e bom gosto que deve perpassar a formação artística de nossas/os alunas/os, as/os professoras/es estão revelando valores pedagógicos, artísticos e estéticos da tradição que se perpetuaram, não apenas no campo do ensino/aprendizagem da arte, mas também no ideário que grande parcela da sociedade brasileira cultua sobre a arte e seu ensino.

Da mesma forma, quando atribuem ao ensino da arte apenas um caráter de expressão pessoal, privando alunas/os do aprendizado de técnicas, entendo que estão se apoiando em outra tradição, a da expressividade como condutora do ensino/aprendizagem da arte.

Seria desejável, a meu ver, que, ao invés de perpetuarmos ou rechaçarmos concepções e valores, nós pudéssemos ter no *continuum* de nossa formação pessoal e profissional, a possibilidade de questionar e compreender a naturalização desses valores e concepções, que ao invés de referenciar exclusivamente uma arte europeia, masculina e branca, nós pudéssemos também, por exemplo, confrontá-la com nossos contextos de latino-americanos, que pudéssemos compreender como nosso olhar colonizado foi construído - a que preço e com quais intuitos.

Desejável seria que pudéssemos também perguntar pelas mulheres, pelos índios e pelos africanos na arte, que tivéssemos igual acesso à arte do Oriente e que com a mesma naturalidade com que nossas/os alunas/os reconhecem a *Monalisa*, de Leonardo da Vinci, elas/es pudessem também reconhecer e se reconhecer na cerâmica Marajoara, nos filmes do diretor argentino Juan José Campanella, nas máscaras angolanas *Mwana Pwo* ou em uma fotografia/performance do brasileiro Rodrigo Braga.

Igualmente desejável seria, aos meus olhos, que pudéssemos recolher dos fragmentos da história, aquilo do que poderíamos, ou deveríamos, nos apropriar com a finalidade de possibilitar às/aos nossas/os alunas/os, uma formação artística, estética e humana condizente com a época em que vivem, que tivéssemos maior clareza sobre qual é a contribuição que podemos dar para que se tornem pessoas capazes de fruir e usufruir crítica, respeitosa e prazerosamente do legado cultural e artístico da humanidade, cientes de que elas/eles mesmas/os estão construindo novos legados, ou seja, cientes de que somos todos sujeitos da história que vivemos.

Retomando o fio da história do ensino de arte no Brasil ao qual me propus, voltemos à década de 1930, quando chegam ao Brasil os fundamentos de um ensino de arte pautado pela Pedagogia Nova, disseminados, no entanto, apenas por volta de 1950/60. Esse ensino dava ênfase à expressão e à *preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho* (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 31). Trata-se do período mais comumente conhecido como da *livre-expressão*.

Quando muitas/os professoras/es, em nossas conversas, lamentam o ensino de arte que ainda acontecia nas escolas públicas anteriormente ao Currículo oficial, em grande parte referem-se aos resquícios de um ensino de arte pautado por essa livre-expressão ou pelo que denomina Ana Mae Barbosa de ideal modernista, o qual:

[...] se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia (BARBOSA, 1997, p. 10).

É importante ressaltar que os resquícios da livre-expressão já se mesclam a outras concepções e que, portanto, não é exatamente como eles aconteceram em sua origem que

as/os professoras/es se referem nas entrevistas, pois, todas/os elas/eles vivenciaram a entrada das imagens da arte nas escolas de Educação Básica brasileiras, a partir da década de 1990. A referência maior que elas/eles ainda fazem é à livre expressão sem contexto ou fundamento, sem clareza de onde se quer chegar.

A virgindade expressiva da criança, à qual se refere Ana Mae para aquele momento, já nem seria mais possível em tempos de tamanho avanço tecnológico e acesso às imagens que as crianças de hoje vivenciam por meio da televisão, dos computadores, dos celulares etc. No entanto, eu ousaria dizer que a virgindade crítica com a visualidade do mundo é ainda mais grave, hoje, para a formação política e identitária dessas crianças que vivenciam diariamente um bombardeio imagético de culturas hegemônicas, especialmente as de língua inglesa, sem que lhes seja possibilitada uma reflexão.

Os ideais escolanovistas de valorização da expressão da criança na escola tem suas origens nas concepções de educação do filósofo norte-americano John Dewey, segundo o qual, o conhecimento se constrói mediante a experiência humana e esta, para que se constitua em *uma experiência* e não em qualquer experiência, deve revestir-se de qualidade estética. A experiência impregnada pela qualidade estética é perpassada pela emoção e pelo intelecto e é aquela que, ao invés de apenas cessar, traz a sensação de completude, de consumação ou, pelas palavras de Ana Mae Barbosa, é aquela que leva à *culminância da ação* (BARBOSA, 1997, p. 23).

Segundo a autora as ideias de Dewey no Brasil receberam *diferentes tratamentos epistemológicos* (BARBOSA, 1997, p. 24). Ela cita a tese de Nereu Sampaio²⁴, a primeira defendida no Brasil sobre Dewey, visto que Anísio Teixeira²⁵ defendeu sua tese sobre o mesmo autor nos EUA. Cita também o trabalho de Artus-Perrelet²⁶ que, segundo a autora, foi a mais fiel intérprete de Dewey, no entanto, houve uma *deturpação da sofisticação teórica* de seu método de ensino do desenho - que propunha a apreciação/exploração do ambiente e posterior estímulo à expressão pessoal evocativa do que foi apreciado - sendo reduzido à reprodução de simplificações massificadas e gerando o *terrível desenho pedagógico*²⁷ que nas décadas de 40 e 50 dominou os cursos normais do país (Idem, 1997, p. 28).

²⁴ Arquiteto formado pela Academia Brasileira de Belas-Artes/RJ e professor de desenho na Escola Normal do Distrito Federal na década de 1920.

²⁵ Líder do movimento Escola Nova.

²⁶ Educadora suíça que veio para o Brasil em 1927, a convite do governo de Minas Gerais, para realizar uma reforma educacional naquele Estado.

²⁷ [...] o desenho pedagógico que consistia em levar os alunos a copiarem da lousa esquemas de figuras feitos pelo professor. A proposta metodológica de Perrelet para o ensino do desenho era fundamentalmente a percepção e introjeção apreciativa da função e expressão dos elementos do desenho. O traçado de uma forma era secundário e fase final de um longo processo de sensibilização, reflexão e ação, algo semelhante ao que hoje é feito nos projetos que procuram relacionar artes visuais e expressão corporal, artes visuais e som etc. [...] Através de uma deturpação do trabalho desenvolvido por Perrelet, o desenho pedagógico tiranizou a capacidade de criação de nossas crianças durante pelo menos duas décadas. (Fonte: Rede São Paulo de Formação Docente, Cursos de Especialização para o Quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio/RedeFor – Disciplina 2: *Ensino da Arte no Brasil – Aspectos Históricos e Metodológicos*; Autoras: Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho; NEAD (Núcleo de Educação a Distância da UNESP).

Enfim, as interpretações diversificadas das ideias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico), afirma Ana Mae (Idem, ibidem, p. 15).

A compreensão de que a apreciação da produção dos artistas na escola influenciaria negativamente a expressão livre e espontânea das crianças teve grandes consequências para muitas gerações que, privadas de estímulo ao seu desenvolvimento estético²⁸, estagnaram, muitas vezes, em níveis iniciais de compreensão estética.

A perspectiva da livre-expressão pode, inclusive, reforçar a ideia de arte como dom – presente na pedagogia tradicional e com raízes no romantismo do século XIX – segundo a qual, a arte é feita apenas por algumas/alguns eleitas/s por um dom divino ou natural. Se não ensinamos arte, se não possibilitamos a ampliação de referências estéticas e deixamos as/os alunas/os expressarem-se livremente sem objetivos, apenas aquelas/es com iniciativa pessoal ou outros estímulos externos à escola darão continuidade ao desenvolvimento do desenho, por exemplo, como recurso para expressão de suas ideias. Aos olhos de toda a escola, essas/es são as/os boas/bons alunas/alunos em arte, as/os alunas/os com dom, a despeito da ausência de propostas pedagógicas que permitam a todas/os o acesso aos conhecimentos em arte.

Partindo também de concepções excludentes, mas especificamente no campo do acesso à arte e não de sua produção, Pierre Bourdieu e Alain Darbel no livro *O Amor pela Arte: os Museus de Arte na Europa e seu Público* (2003), defendem que o acesso aos bens culturais não deve ser visto como um privilégio natural, mas sim, como uma apropriação cultural que precisa ser viabilizada pela educação formal e não formal, caso contrário, grande parte das pessoas não se sentirá capaz ou incluída em conversas sobre arte e/ou nos espaços habitados pela arte.

Portanto, partindo do pressuposto do dom, não faria sentido ensinar arte na escola, pois, se ela é dom, se ela é expressão natural de apenas algumas pessoas, não poderia ser ensinada nem aprendida por todas/os²⁹. Assim acabamos por segregar a arte e os artistas do mundo das pessoas comuns e os vemos como algo sublime, sagrado e distante de nós, como algo exclusivo às pessoas cultas e de bom gosto. Essa postura esvazia de sentido a arte para muitas/os alunas/os que não reconhecem os grafites de seus bairros como uma arte tão relevante quanto àquela que está nos museus. Negamos a elas/eles o acesso a muitos códigos culturais e ao entendimento dos mecanismos que determinam a presença e o valor da arte que está nas ruas ou nos museus.

Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 03 mar.2016. Páginas 18 e 19.

²⁸ A pesquisa que desenvolvi no mestrado envolveu as teorias do desenvolvimento estético, segundo as quais, a compreensão que temos da arte está relacionada às experiências significativas que possivelmente tenhamos com a arte e não depende apenas ou exclusivamente de nosso desenvolvimento cognitivo/intelectual.

²⁹ É importante ressaltar também que, quando falamos da livre-expressão na Escola Nova, estamos falando de um período em que não havia, como há hoje, um entendimento de que aprendemos arte não apenas fazendo arte, mas também conversando, discutindo, interpretando, questionando, criticando, relacionando e contextualizando a arte.

No contexto da Escola Nova cabe, também, abordar uma importante iniciativa no campo do ensino/aprendizagem da arte, bem como da formação de professoras/es no Brasil. Refiro-me ao Movimento Escolinhas de Arte - MEA, que surgiu com a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, pelo pernambucano Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro. Os cursos de formação de professoras/es da Escolinha, com ênfase nos ideais da educação através da arte³⁰ e da livre-expressão, tiveram grande influência sobre vários estados brasileiros, pelo uso de fundamentações da psicologia, que defendiam a necessidade da livre expressão da criança, uma livre-expressão fundamentada na construção de um percurso expressivo e não na ausência de proposta sistematizadora de saberes. Infelizmente, não foi essa vertente comprometida com a expressão da criança que chegou às aulas de arte nas escolas formais.

Retomando nossa história com o ensino da arte, a partir das décadas de 1960/70, a Pedagogia Tecnicista contribuiu para com um ensino de arte que mesclava metodologias tradicionais e escolanovistas, mas que dava ênfase aos *aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo)*, e um *"saber exprimir-se" espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas* (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 32).

Quando 'revivo' na memória as referências de ensino/aprendizagem da arte que eu presenciava na atuação da minha mãe, como arte/educadora nas décadas de 1970 e 1980, eu vou ao encontro dessa 'miscelânea' de concepções. Lembro-me dos vitrais e dos mosaicos, das pastas de desenho técnico e geométrico, da letra de forma tipo bastão, dos desenhos mimeografados em casa (trago viva a memória do cheiro do álcool e das folhas de sulfite esparramadas pela varanda para secar), dos *slides* que ela e as outras arte/educadoras trocavam entre si para passar em sala de aula, lembro-me que a coleção dos Mestres da Pintura nunca saiu da minha casa para a escola, pois não foi adquirida para servir de recurso didático, apenas para o deleite da família e, finalmente lembro-me que minha mãe era habilitada em artes plásticas, mas também trabalhava com teatro e organizava a fanfarrinha da escola, desde a indumentária até as viagens para participação em concursos estaduais de fanfarras e as participações em festividades locais, como o desfile de aniversário da cidade ou do Dia da Independência. Também me lembro que minha mãe decorava a escola para os eventos comemorativos e/ou para reuniões diversas, ela se responsabilizava pelos murais, pela decoração das mesas de cerimônia, pela confecção de lembranças artesanais para os eventuais convidados e por ensaiar o jogral ou o coral de alunos nessas ocasiões.

Enfim, além da sobreposição de concepções, fica claro para mim hoje o caráter polivalente da atuação de minha mãe no contexto da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. Ela abraçava o ensino das artes plásticas, do desenho geométrico, do desenho técnico, da música, da dança e do teatro, mas tinha habilitação apenas em artes plásticas. Não me recordo de vê-la questionar ou se lamentar por essa atuação polivalente, essa era, e foi, uma atuação naturalizada para muitas e muitas de nossas professoras de arte por um longo período...

Mas eis que chegamos à década de 1980 no Brasil, com um ensino de arte que sobrepuja influências dessas três pedagogias – tradicional, escolanovista e tecnicista - e muitas/os de nós,

³⁰ Segundo a concepção de Herbert Read no livro *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, 1982.

que hoje somos professoras/es de arte, não só fomos alunas/os nesse ensino de arte nas escolas, como também nas licenciaturas, bem como, atuamos como docentes dentro dessa perspectiva de sobreposição de teorias educacionais e, na maioria das vezes, sem termos consciência das concepções pedagógicas, filosóficas e estéticas que pautavam nossa relação com o ensino e a aprendizagem da arte. Muitas dessas concepções se fazem presentes nas falas das/os professoras/es, mas serão especificamente abordadas no Quarto Deslocamento.

Em meio a esses contextos de consciência histórica e política frágil ou inexistente, despontam insatisfações docentes e a partir da década de 1980, surgem os movimentos de organização política das/os professoras/es de arte brasileiras/os. A Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo - AESP foi a primeira a ser criada, em 1982, seguida de outras associações estaduais e/ou regionais e em 1987, é criada a Federação de Arte-Educadores do Brasil - FAEB.

A educação nesse período já se encontra imersa em novos paradigmas filosóficos, sociológicos e pedagógicos e vivencia no Brasil, uma transição entre as pedagogias idealistas liberais (tradicional, novista e tecnicista) e as pedagogias progressistas (libertadora, libertária e histórico-crítica ou crítica dos conteúdos), segundo José Carlos Libâneo (2001).

Da mesma forma o campo da arte e de seu ensino/aprendizagem vivencia profundas mudanças de concepções decorrentes da transição dos princípios da Modernidade para a Pós-Modernidade. Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr, no livro *Postmodern Art Education* (1996), apontam e discutem tais mudanças no campo das concepções de arte, currículo de arte, cultura, beleza, estilo, interpretação e artista.

A Arte passa a ser vista como um produto cultural – e não apenas como fruto da expressão pessoal do artista - que pode e deve ser compreendido a partir do diálogo entre o contexto de criação e o contexto de recepção das obras. O próprio conceito de obra de Arte se expande e rompe com as barreiras entre as Belas Artes e as Artes Populares. A originalidade, aclamada pela Modernidade, dá lugar à interação entre o passado e o presente. A visualidade do mundo, expressa pelo *design*, pela publicidade, pela moda, pela fotografia, pelo cinema, pelos grafites, pelo artesanato, precisa se fazer presente nas aulas de arte a fim de que nossos/as alunos/as possam ter subsídios para uma compreensão crítica dessas visualidades em seus contextos culturais.

A concretização dessas mudanças se dá, no Brasil, por meio da sistematização de uma proposta de ensino/aprendizagem da arte, conhecida hoje como *Proposta Triangular*, uma abordagem pós-moderna de ensino/aprendizagem da arte, de autoria da professora Ana Mae Barbosa, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990.

A Proposta Triangular, segundo a própria autora, ancora-se em uma dupla triangulação: a primeira diz respeito às três ações epistemológicas que preconiza para o ensino/aprendizagem da arte – o fazer artístico, a compreensão da arte e a sua contextualização – e a segunda está relacionada à sua gênese conceitual, com influência teórica de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* no México, o *Critical Studies* na Inglaterra e o *Discipline Based Art Education* – DBAE, nos Estados Unidos Para que possamos entender o caráter pós-

moderno da Proposta Triangular é preciso também compreender as contribuições dessas outras abordagens.

As *Escuelas al Aire Libre* surgiram após a Revolução Mexicana de 1910 como um movimento educacional que visava resgatar padrões de arte e artesanias mexicanas, valorizando e incentivando a apreciação da arte daquele país e a expressão pessoal de seus artistas, o que, segundo Ana Mae, alimentaria o próprio movimento muralista mexicano - importante movimento de pintura mural com cunho social (BARBOSA, 1998, p. 34).

A concepção dessas escolas, dando ênfase à produção artística nacional, bem como conferindo à arte um caráter de instrumento de crítica e reflexão social, foi ao encontro de alguns dos valores que a pós-modernidade consagraria mais tarde.

Da mesma forma, a concepção de *linha de ensino integradora da ideia de arte como expressão e como cultura*, do *Critical Studies* inglês, refletiu-se nas escolhas teóricas para a Proposta Triangular, assim como o movimento de *apreciação estética surgido nos Estados Unidos em meados dos anos 60*, seguido do contato de Ana Mae com os autores do DBAE que também enfatizavam o *posicionamento culturalista em relação às políticas artísticas*, sustentado pela autora em sua abordagem (Idem).

No movimento de crítica literária e ensino de literatura americana *Reader Response*³¹, Ana Mae encontrou eco para suas aspirações enquanto arte/educadora brasileira (sua formação traz as marcas de Paulo Freire), rumo à leitura como interpretação cultural do mundo, designando uma das ações da Proposta Triangular de *leitura de obra de Arte* (Ibidem, p. 34-35). Assim, a Proposta Triangular³² promove um diálogo entre concepções e demandas pós-modernas para o ensino/aprendizagem da arte no Brasil e em outras partes do mundo, o que pode ser apreendido pelas próprias palavras de Ana Mae:

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multicultural e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (Ibidem, p. 41).

A presença das concepções da Proposta Triangular ecoa no quadro de concepções formativas de muitas/os arte/educadoras/es brasileiras/os contemporâneas/os, como pude perceber nas entrevistas. Quando as/os ouço falar em *qualidade da experiência estética*,

³¹ O movimento "Reader Response" não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultura, como os deconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto ("reader-response") são os processos fundamentais que se impõem (BARBOSA, 1998, p. 35).

³² Muito me agrada outra denominação que Ana Mae confere à sua abordagem, que é a de *Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil* (1998, p. 33). A denominação Pós-Colonialista, a meu ver, conclama e fortalece em nós, arte/educadoras/es brasileiras/os, o compromisso com um ensino de arte crítico, político e humanizador, condizente com a demanda dos povos colonizados em toda a América-Latina.

remeto-me às seguintes palavras de Ana Mae: *O grande guarda-chuva dewiano, a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação), define o pós-modernismo em arte-educação, ou na contemporaneidade...* (Ibidem, 1998, p. 41).

Da mesma forma, quando ouço um professor afirmar que o ensino de arte não pode prescindir da *discussão estética*, da *discussão das inter-relações* e da *dialogia*, entendo que o caráter construtivista, interacionista e dialogal que Ana Mae aponta, já compõem o seu discurso docente. Quando as professoras defendem a ideia de que é preciso contextualizar o Currículo em suas escolas, de que é preciso construir sentidos para ele dentro de cada contexto, eu percebo que elas internalizaram a noção de que contexto é circunstância. Assim, quando afirmam que o Currículo não funciona na íntegra em suas regiões, quando pedem por maior participação das cidades do interior na elaboração do currículo de arte, as/os arte/educadoras/es paulistas estão dizendo, a meu ver, que não estão mais lidando passivamente com um conhecimento universalizante que emana de um centro e que desrespeita as peculiaridades locais e regionais.

Estão afirmando e reafirmando que não há sentidos fixos para a cultura e que, ao contrário, os sentidos são construídos pelos grupos que dela partilham e que, portanto, em cada canto do Estado de São Paulo há especificidades culturais que precisam ser conhecidas e preservadas. Nesse sentido, as aulas de arte podem ter e ser uma grande contribuição para a estruturação da identidade cultural de nossas/os alunas/os. Enfim, a partir daquele campo de conhecimento vago e sem contornos nítidos da Educação Artística e daquelas múltiplas e justapostas concepções de ensino de arte engajamo-nos na reconstrução e na ampliação da imagem não só da disciplina que hoje denominamos de Arte, como também de nossa própria imagem de arte/educadoras/es.

Acredito que estejamos, paulatinamente, desconstruindo o estereótipo de professoras/es sem conteúdo definido, cuja prática se caracterizava pela confecção de capas de avaliações de outras disciplinas, pela decoração de murais e festas escolares, pela proposição de desenhos mimeografados para colorir em datas comemorativas ou de desenhos livres descontextualizados, pela apresentação de "dancinhas" ou "teatrinhos", pela produção de presentes para o dia das mães e dos pais ou pelas máscaras do Dia do Índio, do Carnaval, do Coelho da Páscoa e tudo o mais que outrora tinha exclusividade em nosso repertório, referências e preferências. Acredito que muitas/os de nós já têm condições de rever, refletir, ampliar e transformar criticamente a sua prática e a sua formação.

A disciplina de Arte que outrora caiu no descrédito da própria instituição escolar, dos demais professores/as e, principal e infelizmente, das/os alunas/os, vem se transformando em um espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica sobre a valorização e preservação do patrimônio artístico/cultural da humanidade, um espaço que diferencia liberdade de expressão de espontaneísmo e que entende a Arte como um campo de conhecimento que muito pode contribuir para uma formação humanizadora e para a construção de identidades culturais críticas e verdadeiramente transformadoras.

Inúmeras foram, e têm sido, portanto, as lutas históricas para se garantir, inclusive, a própria continuidade da obrigatoriedade do ensino da arte no Brasil. No livro *Ensino da Arte – Memória e*

História (2008) a professora Ana Mae partilha de suas memórias e da história que vivenciou e partilhou com outras/os tantas arte/educadoras/es, na construção do campo de conhecimento da arte/educação e da história do ensino de arte no Brasil. A luta dessas/es pioneiras/os é um legado desafiador para que sigamos desafiando os retrocessos com compromisso político.

Quer falemos do ensino/aprendizagem da arte nas escolas, nas universidades, nos museus, nas ONG, ou em outras instituições culturais e/ou educacionais, estamos falando de espaços conquistados politicamente por professoras/es de arte que se agruparam para dar visibilidade e voz às/aos futuras/os arte/educadoras/es do Brasil.

Alguns momentos foram historicamente decisivos para a arte/educação brasileira, como o Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação³³ (em Brasília, promovido pelo MEC e UNB, em 1973); o 1º. Encontro Latino-Americano de Arte Educação (no Rio de Janeiro, em 1977); a Semana de Ensino e Arte (em São Paulo, na USP, em 1980); os Festivais de Ouro Preto/MG e Campos do Jordão/SP (esse último, em 1983) e o Primeiro Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (em 1987).

Além disso, congressos e simpósios (como aquele em que ouvi a professora Ana Mae pela primeira vez), a criação de associações regionais e estaduais e da Federação de Arte Educadores do Brasil (e seus congressos anuais - ConFAEB - dos quais participo, quase que ininterruptamente, desde o ano de 2006), a criação das linhas de pesquisa em arte educação na USP, em 1982/1983; na UFRGS, em 1990, e, atualmente, em inúmeras universidades pelo Brasil afora (BARBOSA, 2008, p. 11- 13), são todos momentos e oportunidades construídas histórica e politicamente por arte/educadoras/es.

São oportunidades de formação e de atualização nas quais percebemos-nos como agentes da história da arte/educação brasileira, quer seja com nossas/os alunas/os nas salas de aula de tantas escolas, na partilha do primeiro pôster apresentado em um congresso ou na mediação de uma mesa de discussões do ConFAEB, momentos em que o caráter político e histórico de nossa formação se revelam e se constroem.

Quando as/os professores cobram pela presença da história da arte no Currículo estão tentando manter viva uma prática de sua história formativa, e/ou de atuação, com a qual se sentem seguras/os; quando entendem que o ensino da arte é uma forma de libertação das/os alunas/os por conferir-lhes autonomia de pensamento, estão fazendo referência aos paradigmas pós-modernos de um ensino/aprendizagem de arte crítico; se entendem que a arte é uma forma soberana e inquestionável de expressão, estão também revelando concepções formativas históricas.

Um professor me disse que teve uma formação tecnicista e que isso foi bom naquele momento de sua vida, pois precisava trabalhar para ajudar no sustento da família, no entanto, hoje, próximo de sua aposentadoria, afirma acreditar em um ensino de arte mais humanista e afirma que a Proposta Triangular foi o grande marco para as/os arte/educadoras/es brasileiros nessa direção.

³³ Em 1965 ocorreu outro Primeiro Encontro de Arte Educação na UNB, o primeiro em uma universidade brasileira, no auditório do Instituto Central de Artes – ICA, atual IDA.

Historicamente, desde o final do século XIX, quando a disciplina de arte se chamava Desenho, houve currículos listando conteúdos, objetivos e metodologias a serem abordados nas aulas de arte. No entanto, Ana Mae afirma que em nível nacional, no ano de 1971, ou seja, quando a disciplina de Educação Artística se tornou obrigatória nas escolas, o Ministério de Educação - MEC organizou um curso com parceria entre a Escolinha de Arte do Brasil e as Secretarias de Educação estaduais com o intuito de *orientar a implantação da nova disciplina* (BARBOSA, 2008, p. 10-11). O representante de cada Secretaria de Educação ficou responsável por *elaborar o guia curricular de educação artística do Estado* e isso aconteceu dentro do entendimento e das necessidades intrínsecas a cada contexto (Ibidem, p. 11).

Outro momento em que a questão curricular em arte recebeu especial atenção, mas agora em nível municipal, foi durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura da cidade de São Paulo, de 1989 a 1993. Nessa gestão Paulo Freire foi Secretário da Educação³⁴ e realizou uma reforma curricular, tendo como colaborador, na área de arte, o Museu de Arte Contemporânea - MAC/USP.

Em 1997 e, novamente em nível nacional, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre os quais, discorre Ana Mae Barbosa, de forma bastante crítica:

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi agenda escondida da área de arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu enquanto Secretário Municipal de Educação (1989/1990), com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCN brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da primeira à quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta à oitava séries). Infelizmente os PCN não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCN, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou (BARBOSA, 2008, p. 15).

Finalmente, devo dizer que, quando penso nos significados e nas implicações do Currículo de Arte de São Paulo, em meio a tantos contextos históricos, políticos e formativos, não consigo dissociá-los das múltiplas concepções de ensino de arte historicamente construídas, das tantas conquistas e lutas travadas em nome da arte/educação, das experiências curriculares e, principalmente, não consigo dissociar os significados do Currículo de Arte paulista daquilo que cada arte/educadora/or paulista construiu como repertório para a sua prática em cada escola

³⁴ Trabalharam também nesta gestão: Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Joana Lopes, Christina Rizzi, M. Cristina Pires Fonseca, Rosa Iavelberg, Isabel Marques, Maria José Sanches, Marina Carrasqueira, Heloisa Ferraz, Marizinha Fusari e outros (BARBOSA, 2008, p.15).

e sala de aula do Estado de São Paulo ao longo de sua experiência docente e que passou a se confrontar com o Currículo oficial.

Poderia o Currículo de Arte de São Paulo representar para as/os arte/educadoras/es paulistas uma definição mais clara e comprometida sobre o que se espera do ensino de Arte? Seria ele uma afronta ou um desafio à experiência docente construída ao longo de suas vidas profissionais? Em que medida a existência de um currículo oficial representa a real valorização da disciplina de Arte? Aonde reside o valor de uma área de conhecimento? Sua presença oficial no currículo escolar garante a construção social de seu valor e poder junto às demais disciplinas na educação escolar?

Se nos debruçarmos sobre a proposta de Base Nacional Curricular Comum - BNCC, lançada em versão para consulta pública em 2015, a fim de refletirmos um pouco sobre a questão da valoração de nossa área de conhecimento, nos deparamos, por exemplo, com o inapropriado termo atribuído às linguagens da arte como "subcomponentes", nessa versão. Volto a perguntar: aonde reside o valor de uma área de conhecimento?

Reunidas/os³⁵ estivemos no XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, no período de 05 a 09 de Novembro de 2015, no Instituto Federal do Ceará, em Fortaleza, analisando e discutindo a BNCC e, posteriormente ao congresso, encaminhando um ofício ao MEC, com análise pormenorizada de vários aspectos, denominados no ofício por "equivocos e contradições" presentes naquela proposta e apontando para a *necessidade de alteração de pontos cruciais para dirimir questões pertinentes ao conhecimento "Arte" na Educação Básica e ao exercício da profissão do Professor de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro*³⁶.

Dentre outros aspectos o ofício opõe-se ao termo "subcomponente", justificando-se a partir das próprias resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior – CES, do Conselho Nacional de Educação - CNE, sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação nas especificidades da arte³⁷, bem como, solicita que o documento se dedique mais amplamente à área de arte, para além das onze páginas que se contrapõem as vinte ou trinta páginas dos demais componentes. Penso, então, que se a presença obrigatória de uma área de conhecimento em currículos nacionais ou estaduais já não é garantia de sua real valorização na

³⁵ A Federação de Arte-educadores do Brasil - FAEB, bem como, suas diversas associações regionais, juntamente com representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - ABRACE e da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA.

³⁶ Ofício nº 06/2015/FAEB (Ponta Grossa/PR, 30 de novembro de 2015): encaminhado ao Excelentíssimo Senhor Dr. Aloizio Mercadante Oliva (Ministro da Educação), com cópia para os senhores Dr. Manuel Palácios da Cunha e Melo (Secretário da Educação Básica do Ministério da Educação), Dr. Ítalo Modesto Dutra (Diretor de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação), Dr. Marcos Villela Pereira (da equipe de especialistas da área de Arte da BNCC) e para a senhora Dra. Márcia Ângela Aguiar (Presidente da Comissão Bicameral da BNCC), versando sobre a *Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública*. Esse ofício foi disponibilizado aos integrantes do Grupo sobre as Discussões da FAEB sobre a BNCC, no Facebook, no dia 11 de dezembro de 2015.

³⁷ Música na Resolução CNE/CES nº 2/2004; Dança na Resolução CNE/CES nº 3/2004; Teatro na Resolução CNE/CES nº 4/2004; Artes Visuais na Resolução CNE/CES nº 1/2009.

escola ou na sociedade, muito menos o será se tais documentos prescindirem de abordá-la com relevância e com o cuidado necessário com as palavras, carregadas que são de significações.

Além dessas questões, o ofício faz referência à necessidade de que a atuação docente em arte se dê no campo específico da formação das/os professoras/es nos Cursos de Licenciatura, os quais, como já mencionado anteriormente, são regidos por Resoluções aprovadas pela própria CES, não havendo sentido, portanto, que a formação seja específica e a atuação se pautar polivalente.

No dia vinte e três de fevereiro de 2016, foi aprovado o substitutivo da Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação no Senado, tornando obrigatórias na Educação Básica as "disciplinas" de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, apesar de se tratar de uma vitória no campo da arte/educação brasileira, há que sermos cautelosas/os com as possibilidades de interpretação que ficaram abertas no texto do projeto de lei e que podem ser compreendidas, mais uma vez, como uma proposição de ensino de arte polivalente, pois foi mantido um único componente curricular – Arte – composto por quatro linguagens obrigatórias. Tratarei dessa questão novamente no Sexto Percurso, mas, considero importante apresentar a atualização da lei neste ponto do texto, visto que ele foi conduzido pelo desenrolar da história do ensino de arte no Brasil³⁸.

Se nos é possível relacionar a formação e a atuação das/os arte/educadoras/es com concepções históricas e assim compreender um pouco melhor os significados que vêm sendo construídos para o Currículo paulista, há também que termos clareza de que a história e as concepções continuam sendo construídas por nós e que há muitos desafios a nos provocar rumo à uma atuação política na arte/educação, quer seja em São Paulo ou em outros cantos do Brasil...

³⁸ A Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) aprovou nesta terça-feira (23) proposta que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ponto referente ao ensino de artes. Pelo texto, a música, o teatro, as artes visuais e a dança serão as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de artes. A matéria é proveniente de um Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD 14/2015) ao projeto de lei apresentado pelo então senador Roberto Saturnino (RJ), em 2006. Pela legislação atual, apenas a música é citada como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, nesse componente curricular. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. O relator foi o senador Cristovam Buarque (PPS/DF). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/23/comissao-quer-ensino-obrigatorio-de-artes-visuais-teatro-musica-e-danca-nas-escolas>>. Acesso em: 06 mar.2016.



1

Quarta Parada...

São Bernardo do Campo e Piracicaba



2



3



4



5

Novamente eu saía em viagem para duas entrevistas: uma em São Bernardo do Campo e outra em Piracicaba. Portanto, dois dias de entrevistas.

Como já era de costume tomei o ônibus para São Paulo. Um ônibus especial, que passava pela rodoviária de São Bernardo, e lá desci. Era bem cedo e não fazia sentido eu ir para a escola ainda, então, fiquei sentada na rodoviária relendo algumas entrevistas, tomei café por lá mesmo e conferi as informações sobre o ônibus que me deixaria próxima à escola.

Eu estava tensa com essa entrevista, pois nunca tinha ido à São Bernardo e o professor tinha me informado que o bairro em que ficava a escola era já na direção da saída para Santos, portanto, longe da rodoviária. Realmente, foi um longo caminho até a escola, mas achei interessante passarmos por regiões menos habitadas e mais arborizadas, percebi que a paisagem era diferente, mas, como uma boa interiorana, enquanto não avistei a escola, não relaxei. Pensava: “Será que é esse mesmo o caminho, será que estou no ônibus certo?”.

O ônibus me deixou, praticamente, na porta da escola e, ao chegar, me identifiquei junto a um portão com grades. As pessoas já sabiam da minha visita e abriram o portão para que eu pudesse entrar. Fiquei sentada no corredor da escola, ao lado de uma estante de revistas, e gostei de ver que a escola assinava revistas diversificadas. Peguei uma revista de filosofia e me pus a folheá-la.

Logo tocou um sinal e o pátio – pequeno e fechado com grades – se encheu de alunos, todos adolescentes, com seus jeitos despojados ou inibidos. Aqueles sons eram familiares... O professor que eu entrevistaria chegou, me levou à sala dos professores, me apresentou aos demais professores e, em seguida, nos dirigimos à uma sala com bancadas, como se fosse um antigo laboratório.

Foi uma conversa e tanto! Nós havíamos sido colegas de trabalho, como tutores, na especialização do programa RedeFor, e ele era o professor mais crítico com relação ao Currículo de São Paulo que eu havia entrevistado, até então. Pensamos juntos, trocamos ideias, ele me pôs a pensar muito...

Conversamos por cerca de duas horas e meia e, depois, ganhei uma carona até uma estação do metrô, no caminho dele para Santos. Ele tinha aulas, no período seguinte, em uma faculdade em Santos...

Passei a noite na casa de uma das amigas paulistanas que sempre me acolhem e, pela manhã, me dirigi ao Terminal Rodoviário do Tietê, aonde eu não pisava havia anos. Aliás, desde que voltei do Rio Grande do Sul, ou seja, cerca de vinte anos!

Sentei-me em um café, aguardando o horário do meu ônibus para Piracicaba, e me lembrando das 'peripécias' em família que já havia passado naquele terminal... Certa vez, cerca de umas vinte pessoas da minha família tomaram o trem em Fernandópolis para ir a São Paulo e, dali, para Santos, de ônibus. Aquele era outro mundo para a gente, minha bisavó nunca tinha estado em uma escada rolante e caiu ao final dela, espalhando tudo que havia em sua

frasqueira. Uma cena história e novelesca. Eu tinha por volta de doze anos de idade, por muitos anos nos lembramos daquela viagem em família, a porção da família com descendência italiana.

De repente, naquele café de rodoviária, ouço um som magnífico e, ao olhar, vejo uma menina tocando o piano de cauda para o qual eu já tinha olhado várias vezes desde que estava ali, mas sem coragem para me arriscar a tocar, há anos eu não tocava mais. Memórias remexiam-se dentro de mim e tornavam aqueles instantes de espera algo singular...

Enfim, chegou a hora do meu ônibus e lá fui eu para Piracicaba. Estava curiosa. Adoro cidades que se constroem ao redor de rios e ouvia, desde a infância, as músicas sertanejas que falavam do Rio de Piracicaba. Pensei que, talvez, fosse possível ir conhecer o antigo prédio em que acontece o Salão de Humor, mas, infelizmente o tempo não permitiu. O rio estava baixo, muito baixo, mas era um rio atravessando uma cidade e isso já me bastava!

Cheguei à escola de ônibus de linha e fiquei surpresa. Um prédio belíssimo, um jardim belíssimo. Entrei. O portão que dava para o jardim estava aberto, assim como a porta da escola. Pensei: "coisa de interior". Bem diferente do dia anterior, em São Bernardo do Campo...

Me identifiquei e imediatamente chamaram a professora que me havia sido indicada por uma PCNP que fora cursista no RedeFor. Nos sentamos em uma pequena sala, talvez da coordenação, e lá conversamos. Eu percebi que ela estava apreensiva com a entrevista, mas, aos poucos, fomos ganhando mais naturalidade...

Voltei de Piracicaba para São Paulo e, de lá, para Fernandópolis.



Imagem 1: Detalhe de uma fotografia feita no centro histórico de Bogotá/Colômbia, em maio de 2013, durante o *Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos*; ênfase à tensão entre o que é cultural e o que é natural nas paisagens.

Imagem 2, 3, 4, 5 e 6: Detalhes de fachadas entre as quais perdi o olhar de encantamento em meio às ruas estreitas do centro histórico de Bogotá/Colômbia.

Imagem 7: Mapa do Estado de São Paulo com ênfase a São Bernardo do Campo e Piracicaba.

... eu posso dizer que a minha história com a arte começou já na infância e na adolescência quando certa habilidade para o desenho foi se construindo. Na década de 1980 eu cursei Desenho Técnico no SENAI e comecei a atuar profissionalmente, na condição de aprendiz, na antiga Chrysler Motors do Brasil, aqui em São Bernardo do Campo. Eu era ferramenteiro mecânico, tinha um bom salário para aquela época e poderia até me efetivar, mas não gostava de ser ferramenteiro, eu gostava mesmo era do desenho!

Eu não me lembro de ter sido estimulado para o desenho na escola, apenas me lembro de um tio que também desenhava e me motivava, ele não me ensinava, mas motivava. Foi no colegial técnico em publicidade que eu tive dois professores que me orientaram quanto ao desenho e quanto ao curso de artes que era o que eu queria fazer, muito embora não fosse do agrado da minha família, marcadamente de formação técnica. Na faculdade comecei a aprimorar o meu desenho e também comecei a ter contato com a escola e aí começa a minha trajetória como professor, a minha relação com a educação começa em 1989.

Eu iniciei tanto na escola particular quanto na pública e naquela época as aulas eram de desenho geométrico, portanto, eu nadava de braçada! No entanto, em uma dessas caóticas atribuições de aulas, em que a gente se sente afrontado e desrespeitado, eu desisti das aulas e só retornei como efetivo a uns oito anos atrás, ou seja, por volta de 2005, 2006, nesta escola.

Aqui nós tínhamos um projeto pedagógico forte, baseado em temas escolhidos pelos professores, havia coesão no corpo docente, superamos todas as dificuldades de se trabalhar um tema único em todos os componentes curriculares e construímos nossa proposta, o tema saía de nossas reuniões, era negociado dentro do próprio grupo e tinha relação com as necessidades e possibilidades da nossa clientela escolar.

Mas eis que aí, em 2008, chega a Proposta Curricular do Estado e eu recebi aquilo com bastante estranhamento, afinal, nós tínhamos um projeto funcionando bem, um projeto que respeitava a nossa realidade específica, pois há momentos em uma escola nos quais o currículo é o que menos preocupa, momentos em que é preciso estabelecer vínculos com nossos alunos, manter uma proximidade, pois aqui nós temos realidades tão fortes e cruéis que em alguns momentos o que faz sentido é só essa aproximação humana...

Enfim, essa ideia de uniformizar um currículo me parece maniqueísta, no Brasil a gente tem sempre essa vontade de ter coisas grandes e padronizadas! Eu acho isso uma tremenda bobagem num país tão diverso! Quando as pessoas se mudam de uma região para outra elas têm que vivenciar mesmo o choque cultural, elas têm que conviver com os novos costumes, as novas experiências, então, por que uniformizar?

Essa ideia de uniformizar um currículo me parece maniqueísta, no Brasil a gente tem sempre essa vontade de ter coisas grandes e padronizadas, isso me parece uma tremenda bobagem!
Professor SBR

[...] eu acho que foi em 1990 que eu fiz o vestibular para o curso de Educação Artística no Instituto de Artes da UNESP em São Paulo, mas como eu não pude ir fazer a prova de aptidão, acabei fazendo CEFAM em Marília, onde eu morava. Tive professores muito bons que me abriram a cabeça a ponto de eu decidir fazer Ciências Sociais!

Terminei o curso em 1997, mesmo sofrendo e me sentindo sufocada por que não criava mais e em 1998 fui fazer arte na UNESP de Bauru. Tranquei o curso por um ano, pois eu precisava trabalhar e, então, lecionei geografia por cinco anos em escolas particulares e acabei lecionando arte também, mesmo antes de terminar a licenciatura.

Eu não seguia currículo nenhum, eu seguia os livros didáticos que as editoras mandavam para escola ou seguia apostilas, mas não gostava de ficar fechada em um material só, eu gostava dos desdobramentos que surgiam e da proporção que a coisa toda tomava!

Em 2005 eu acabei prestando o concurso do Estado e me efetivando em arte em Votorantim por que não tinha vaga nem em Marília, nem em Bauru. Fiquei lá só um ano e depois me removi aqui pra Piracicaba e aqui sim eu me encontrei como professora de arte! Foi principalmente um processo interno, mas esta cidade ajudou muito, ela respira cultura no interior! Aqui tem o Salão de Humor, o Salãozinho de Humor, o Salão de Arte Contemporânea, o Salão de Belas-Artes, a Bienal Naïf, a mostra Almeida Junior...

Quando eu comecei a lecionar arte no Estado, foi tudo por intuição, por instinto mesmo ou vendo como outras colegas faziam e eu estranhei muito por que na escola particular eu tinha poucos alunos por sala de aula e a gente produzia muito! Quando chegou o Caderninho eu percebi que teria que engolir, digerir, tentar... Quando eu percebi que poderia modificar aquilo e inventar a partir dos conteúdos básicos de cada bimestre, aí eu comecei a enxergar muita coisa e a aceitar o desafio.

Escolheram um pessoal com pensamento artístico de vanguarda para fazer esse Currículo, mas a formação dos professores não foi assim e, então, ficou muito confuso! Mesmo assim, eu acredito que a arte é o único meio de libertação de um aluno, de liberdade e flexibilidade de pensamento, de autonomia...

A arte é o único meio de libertação de um aluno!

Professora PRE



...antes de fazer...
sua narrativa...
do documento...
2. FAZER
COMO...
...INTO?

Quarto Deslocamento...

1. O que nos move e nos define...

Imagem: Detalhe de uma das anotações que vou fazendo nos livros

[...] eu não acho que arte serve para ou tem que servir para o aluno ficar mais comportado ou saber se emocionar com... não! A arte é a arte, ponto! Ela em si já se justifica!

[...] mas eu acho que ele tem que saber que existem vários caminhos para ele seguir ali, sabe? [...] Repertório, essa palavra não pode fugir da minha boca! [...] Eu acho que a arte, ao contrário do que muitos pensam, a arte se justifica por si, a arte não serve para nada, não serve para outra coisa, não serve para se concentrar e aprender matemática ou qualquer coisa, ela é a expressão soberana do ser humano!

A gente como educador está formando público para nossa própria área, quer dizer, a gente tem que correr atrás de fazer a pessoa se interessar para ver se muda essa visão! Se eu não dou repertório para essa pessoa, eu estou formando um público muito específico!

Professora BPL

Mudou bastante. [...] acho que a liberdade que você dá para o aluno se expressar, a oportunidade do aluno se expressar e a gente tem aluno que ainda acha que tem que ser tudo certinho...

[...] se hoje na escola você dá a oportunidade para o aluno expressar o que ele está sentido, para trabalhar a criatividade dele, para se conhecer, isso vai fortalecer em outras disciplinas, eu acho que vai melhorar a autoestima.

Se o aluno se conhecer e tiver uma autoestima mais elevada, se tiver alguém que acredite nele, eu acho que o trabalho dele vai fluir muito melhor e ele pode usar aquilo em outras disciplinas também. Eu acho que a arte é importante para isso, para promover não só a criatividade e o autoconhecimento [...] a valorização dele, às vezes ele nem sabe que é capaz de fazer aquilo...

Professora LNJ

Mudou! Mudou, mesmo que ainda tenha um pouco... Acho que a gente mesmo mostra para os outros professores que não tem tempo, que temos que dar a matéria, fazer o simulado... Às vezes até o próprio professor não se achava importante e deixava de fazer um trabalho de argila com os meninos e ia enfeitar o mural lá fora, com todo mundo...

Outra coisa que eu faço é que eu não limito muito eles, eu os deixo criar, sabe? Eles são realmente os protagonistas, eu sou a escada, eu adoro ser escada! Quando tem apresentação, são eles que anunciam, realmente é o que o Currículo fala, eles é que têm que fazer, eu gosto dessa parte de me omitir, adoro! E aí, eles voam mesmo!

[...] eu gosto mesmo de dar linha para eles...

Professora FDO

[...] se a gente for estudar como o ensino da arte entra nas escolas do Brasil, a gente já enxerga que há um preconceito tremendo! [...] nós demoramos para sermos compreendidos como curriculares, então, pelo simples fato de não sermos curriculares, somos desprezados dentro da formação humana, ou seja, por muito tempo e até hoje, o ensino de arte é uma perfumaria das escolas e uma perfumaria muito barata!

Para quem já viveu em várias escolas sabe que a arte acaba sendo usada como o ópio, então, são frases me tiram do sério, tipo: "A arte é bom na escola por que os alunos gostam!" [...] houve uma época em que eu resolvi cortar minha própria carne e falar que o ensino de arte tinha que ser banido!

Seria muito mais eficaz para a apreciação, para o desenvolvimento estético, que os outros componentes curriculares se encarregassem dessa sensibilidade por que se depender do ensino de arte, eles estão nos tratando como seres técnicos, com milhões de ruídos para que as linguagens se dividam na grade curricular, ou seja, a questão do estudo da arte em si, do distanciamento, do olhar, das relações, dessa rede, desse emaranhado que o estudo da arte proporciona - e não o estudo da música, da pintura, isso daí é uma outra coisa que eu acredito que poderia ser muito bem contemplado como atividade optativa na escola - esse olhar sobre os objetos - considerados artísticos ou não - esse olhar que faz o objeto se desdobrar, isso não é compreendido!

[...] vamos tentar fazer um paralelo [...] a arte, do jeito que ela é compreendida, é como ensinar a Língua Portuguesa apenas a gramática, então, eu ensino toda a questão técnica, eu ensino toda a questão estrutural da língua, mas eu não ensino a pessoa falar! [...] Eu enrijeço tanto o ensino da Língua Portuguesa com a gramática que essas pessoas vão aprender a ter medo da escrita, elas não vão se jogar ao desafio de escrever, talvez...

Professor PDF

Eu acho que a gente não pode engessar o pensamento do aluno – até me emociono – eu acho que nós, professores de arte, vivemos a sensibilidade à flor da pele e vamos nos apaixonando cada vez mais por esse meio e, de repente você não tem tal recurso que gostaria para propor uma atividade diferenciada, mas é lá no lixão da escola que você vai achar recurso. Quantas vezes nas caixas de papelão foi que eu vi aulas saindo e aquele aluno que não fazia nada, trabalhando.

Então, o meu pensamento mudou [...] eu fui formada dentro da faculdade cheia de recurso que eu tinha que comprar, um gasto enorme! E quando eu caio na sala de aula, o que eu faço? A criatividade. [...] Então, para mim, a arte é usar não só o sentimento e a expressão, mas também o processo criativo, é trazer seu sentimento, organizar seu pensamento para poder contextualizar uma obra, trocar, partilhar ideias

[...] eu acredito que trabalhar com a arte é despertar o pensamento [...] é fazer reflexão, por que a gente está produzindo isso? Por que em tal Bienal o artista colocou urubu solto? Será que o artista já não sabia que lançaria uma polêmica? É lógico que ele sabia! Então, eu sempre questiono isso com eles e a arte para mim é pura emoção, é muito bom trabalhar com arte!

Professora TBR

Arte seria um dos únicos meios de libertação de um aluno, no caso, de liberdade de pensamento, escolha, flexibilidade de pensar, autonomia, liberdade! Olha, não me peça para explicar, é isso! [...] está muito pesado para a arte com esse fim que eu enxerguei, por que matemática, português, geografia são levadas mais a sério!

[...] o próprio corpo do aluno na aula de matemática muda, a tensão é outra e quando chega na aula de arte, que o aluno desde a 1ª. série está vindo com uma arte que não é a libertadora, na minha opinião, ele confunde essa que se propõe libertadora, então, ele não tem um pré-requisito para receber isso tudo!

[...] para os conteúdos do Ensino Médio do Currículo e o Ensino Médio que eu estou vendo na realidade, eles estão super imaturos, principalmente para dança, expressão corporal... Por que não existe na escola, não tem estudo!

Professora PIE

[...] eu vejo o ensino de arte como algo que vai fazer com que eles comecem a pensar de uma forma diferente, nem que seja um pouquinho, mas eu vejo a arte como algo imprescindível na sociedade [...] não por eu ser professora de arte, mas eu acho que ela é uma das mais importantes disciplinas em uma escola.

[...] a gente vem de uma cultura fechada, muito arisca, de quando a arte foi podada, por que era Educação Artística, então, era trabalho manual, aprender a fazer crochê, dobradura, ficar sentado fazendo aquilo que o professor manda, mesmo que não queira...

[...] para mim a arte é aquilo que abre e te leva a novas formas de pensar, a novas formas de ver as coisas, mesmo em uma matéria lógica como a matemática ou como a física. A arte vai te dar mais visão ou talvez outra ideia por que ela vai trabalhar seu lado sensível, seu lado intuitivo e isso foi muito podado na nossa sociedade, foi deixado de lado e arte faz com que você não se torne um robô [...] ela vê o individual, a diferença de cada um.

Quando você olha uma obra contemporânea, você tem a sua ideia sobre aquela obra e você traz a sua ideia a partir da sua vivência, não é alguma coisa que você ouviu e falou, é seu!

Então, por isso que eu acho que a arte, principalmente a arte contemporânea - apesar de ser estranha, esquisita, tem aquelas que são bonitas, mas tem aquelas que não - mas ela traz isso, ela provoca isso! [...] eu tive uma formação técnica em Design [...] e eu trabalhava em uma empresa também burocrática.

E aí quando eu vi ali essas possibilidades [...] eu me soltei e quando veio a arte contemporânea, melhor ainda por que você percebe que pode trabalhar com o ser humano e você vê ele crescendo, se transformando nele mesmo, não numa produção que alguém queira que ele se transforme! Ele vai se transformar no que ele realmente quer, ele vai dar a sua contribuição para a sociedade, a sua própria contribuição!

Professora PGA

Talvez seja por que eu não seja exatamente um professor de arte, eu seja um artista que virou professor de arte! [...] que viveu um período de confusões, sem saber o que fazer com o ensinar arte, usou da vaidade para sobreviver como professor, ou seja, fazendo o que todo mundo faz mesmo por que era nisso que eu era avaliado! Apresenta o coral, apresenta o mural, faz um teatrinho...

Poxa, eu tenho o melhor professor de arte na minha escola! Fiquei um bom professor de arte fazendo isso! Hoje eu acho que eu sou um péssimo professor de arte na visão dessas pessoas por que eu já não faço mais isso! Até proponho a produção, mas de uma maneira muito mais liberta, de uma maneira que tenha que revelar a identidade de cada um!

[...] Eu como produtor, eu tenho que existir, eu não posso produzir o que já foi produzido, é isso que a escola faz! Dá nome de releitura e ficam copiando coisas de quem já fez!

Professor PDF

[...] a única coisa que eu acho que seria muito importante é se todo mundo produzisse, eu acho que isso é fundamental, essa visão de quem produz para ensinar [...] eu acho muito triste quando a pessoa é só professora ou só professor, por que vai ficando muito distante dos processos criativos, desses percursos do eu, da leitura, fica sempre fazendo leitura do outro e a dele vai ficando!

Quando você produz, está dialogando com você, com a sua história, com o seu meio, seja lá o caminho que você escolha [...] a gente está sempre mandando o outro produzir [...] a gente dá aula de desenho e não desenha [...] esse distanciamento eu acho que prejudica [...] quem é só professor, fica mandando fazer, perde um pouco da referência para avaliação [...] o Estado oferece pouco, os alunos sabem menos que você, então, você se acostuma com menos, sempre com menos e empobrece, sabe? [...] eu acho que o ideal seria que a gente tivesse professores artistas, que o músico fosse músico mesmo, que o professor de teatro fosse ator mesmo!

[...] a sala de aula para mim é laboratório para as minhas ideias, para testá-las mesmo, como que as pessoas reagem, não só se elas funcionam ou não, eu acho que a produção, a poética, essa sensibilização, tudo isso é extremamente necessário para você conseguir também mostrar isso para o aluno, senão fica vazio, sabe aquela pessoa que fica só falando as palavras?

[...] ele vai perdendo um pouco da referência... por isso eu acho que é fundamental que todo mundo vivencie a Proposta, o Currículo está aí...

Professora AQF

Nós temos um Currículo hoje, olha o presente que nos deram! Nós nunca tivemos isso! Deveríamos estar muito felizes, nós tínhamos livros horrorosos que ensinam proporção de corpo e paletas de cores e coisas assim! [...] hoje eu acho que eu posso usar isso, mas para ensinar, o que eu vou propor ao meu aluno com isso? [...] a nossa sociedade está carente de apreciadores!

[...] A arte como redenção, você cria periferias de talentosos, todos acreditam que vão enriquecer com o seu talento e vão se tornar frustrados! [...] ensinar arte do jeito que a gente sempre ensinou é querer produzir Michelangels, Rafaéis e Guimarães Rosa, quarenta por sala de aula em todo o país [...] e nós produzimos mesmo é pessoas frustradas [...] a gente convence alguns que eles são incapazes [...] a gente atrapalha aquele que poderia realmente estar usando bem a linguagem por que a gente coloca essas pessoas dentro de um molde, a gente não liberta!

[...] se eu ficar ainda com o filtro de Machado de Assis, José Saramago é um imbecil para a literatura! Então, nós não estamos propondo olhares [...] provocando para que esses olhares se tornem cada vez mais preparados, mais críticos, mais observadores, que consigam observar a massa da paleta, mas também consigam observar o pingo nela! É isso que eu penso que seja a importância do ensino de arte!

Professor PDF

[...] por exemplo, no 6º. Ano, já começa com tridimensionalidade, que a maioria dos professores, inclusive eu, acha absurdo já ir para uma coisa tão complexa, o 6º. ano ainda está naquela infantilidade, ainda querem fazer lembrancinha para o dia das mães e aos pouquinhos você vai cortando isso por outras coisas, você tem que trabalhar conteúdos...

[...] aqui na minha cidade, o Ciclo I, eu acho que é todo Municipal, então, aí já tem uma quebra e para eles, arte é para fazer a capa da prova ainda. [...] então, acaba sendo o fazer artístico, o fazer pelo fazer mesmo!

[...] a professora mais esperada do 6º. Ano é a professora de arte, a de inglês e a de educação física, que são as novidades para eles, então, a hora que você entra na sala, eles até batem palma! Ficam felizes da vida! E de repente eles dizem assim, "Poxa, mais vai ter que escrever?" Por que tem coisa que a gente tem que dar o conceito por que se ficar só na fala eles esquecem. "Mas arte não é para escrever!"

Professora RGL

[...] mudou essa preocupação com as linguagens, com o uso das tecnologias [...] eu desenvolvo um trabalho isolado [...] com informática em uma plataforma de ensino à distância e desenvolvo uma série de atividades que vinculam e pretendem discutir as linguagens e a arte junto com os alunos.

Então, isso mudou por que eu não fazia isso, eu sou muito prático e eu gosto de estar muito confortável naquilo que eu vou ensinar, então, por exemplo, eu já não sinto a necessidade de ficar ensinando só desenho ou de ficar ensinando os cânones, as técnicas de desenho. [...] antes eu fiz o meu aluno sofrer, coitadinho!

[...] eu percebo que a minha aula mudou, eu tenho certeza que ela não está pronta e eu tenho certeza que ela necessita de muito mais coisas, mas eu tenho certeza que ela mudou por que, por exemplo, o ano passado eu fiz um laboratório de fotografia no banheiro do cadeirante, aqui nessa escola. Coisa que eu nunca fiz na minha vida docente, eu nunca me atrevi a fazer! E nós fizemos aqui e saíram aquelas fotos com "pinhole" [...] foi um trabalho bárbaro!

Então, coisas assim que eu tinha medo, receio ou então eu pensava que ia dar trabalho! [...] eu tive que gastar [...] eu entendo que a Direção [...] precisa comprar outras coisas urgentes, eu entendo isso! Mas eu percebo que muita coisa mudou, apesar de eu estar assim cansado, já há muito tempo na sala de aula, eu sinto vontade de fazer muitas coisas novas.

Professor SBR

Eu acho que alguns avanços foram feitos, se eu pensar na questão de como a gente entende arte hoje, da arte para além do se expressar, da subjetividade da alma [...] durante muito tempo o que a gente teve foi isso! [...] Não pode mexer no desenho do aluno ou então, era aquela coisa extremamente tradicional, era esse cânone, ninguém muda, ninguém faz diferente.

[...] Eu quero acreditar que hoje a gente pensa em uma concepção de arte como linguagem, existem outras demandas - talvez daqui a dez anos eu pense diferente - mas o que me pauta hoje é uma concepção de arte como linguagem, como uma maneira de simbolizar o mundo, de metaforizar o mundo [...] outras relações que não são as relações racionais, que passam por afeto, mas que também passam por pensamento, por reflexões, então, nesse ponto, eu acho que a gente avançou muito, a gente não está mais naquela fazeção da década de 70 [...] do friso, do desenho geométrico...

[...] a gente também não está no laissez faire total de deixa e faz o que quiser e vira aquela coisa sem pé nem cabeça, eu acho que a gente não tem esses extremos, acho que a gente progrediu muito e a gente tem que citar as contribuições das pesquisas da Ana Mae e de outros pesquisadores, a Rejane, a

Mirian Celeste, a Rosa, a própria Sumaya, enfim, tem uma série de pessoas que pensam arte por um viés mais bacana...

[...] entretanto, eu não sei qual é o seu ponto de vista quanto a isso, mas o meu é de que às vezes, as práticas vivenciadas nos bancos escolares falam mais alto do que a concepção de formação que se tem. [...] de vez em quando a gente observa uma necessidade de fazer aquilo que você fez quando você era aluno e que isso contradiz tudo que a gente pensa de arte/educação hoje [...] por isso eu quero acreditar que a gente não está nos extremos, muito embora eu ainda veja! [...] como é que as experiências que você vivenciou enquanto aluno, são tão fortes que delimitam uma prática, induzem um pensamento? É interessante pensar nisso, eu não sei te responder...

[...] outra situação que é bacana dizer, qual é a concepção que os outros colegas têm da nossa área? Por que eles são formados em uma época em que muitos de nós somos e que a arte era isso! [...] eu acho que a maturidade e a vivência trazem para a gente uma oportunidade de olhar para o passado sem condenar, sem buscar certos e errados, mas buscando entender [...] O que foi possível naquele momento?

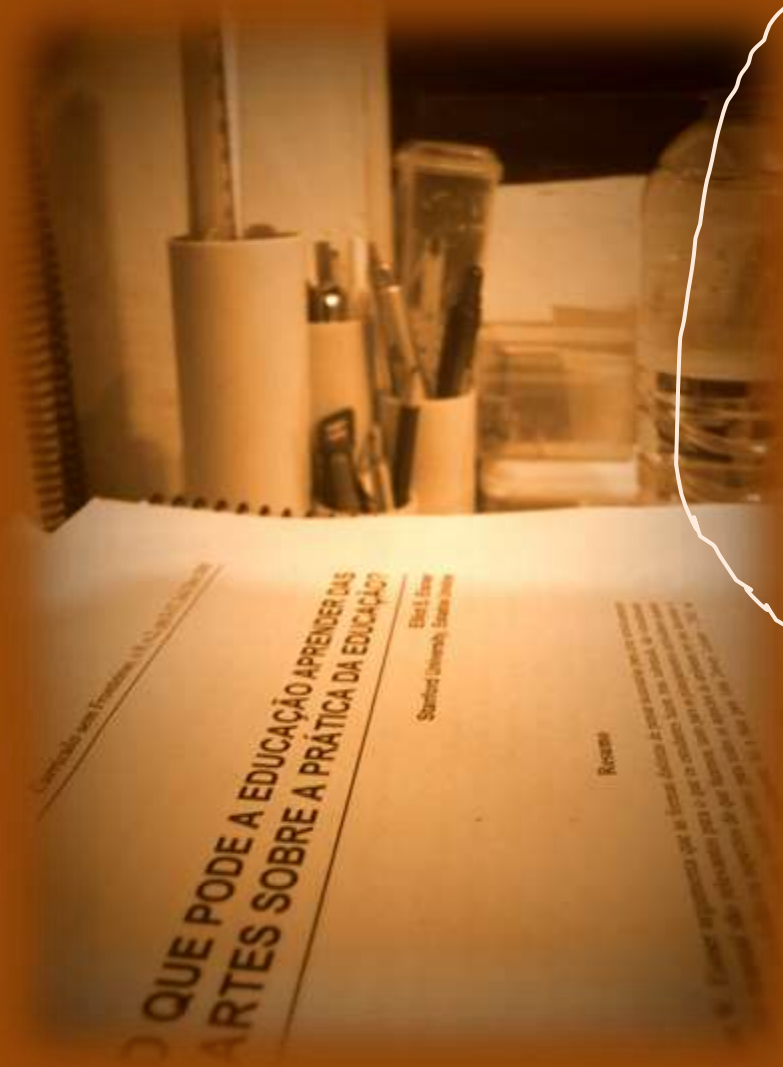
[...] eu venho de uma escola de ensino fundamental em arte que o que se ensinava era desenho geométrico puro, única e simplesmente! [...] mas a gente tem que ver qual era a necessidade disso naquele contexto, com uma legislação que tinha uma proposta voltada para o mercado de trabalho, tem todo um contexto para analisar

[...] eu acho que a gente deu grandes passos com relação a conceitos, com relação a entender a questão da arte com as outras linguagens, que as coisas não são separadas em caixinhas e fragmentadas, mas que as coisas são híbridas, que dialogam, que as fronteiras são líquidas e que se relacionam muito mais do que a gente pode imaginar.

[...] E acredito que os professores que estejam sendo formados agora, mais recentemente, tragam para a escola esse ar novo de que é preciso que as coisas conversem entre si, de que não dá mais para pensar, "Agora fecha a gaveta das ciências e abre a arte e por aí vai!", não dá mais para pensar ou termina primeiro bimestre arte, começa o segundo bimestre música e a coisa não conversa? Isso não existe!

É o Canclini que vai falar isso, que não dá para entender como é que os alunos de música nunca viram um quadro, que os alunos de arte nunca foram a um concerto! E aí, nesse sentido, não dá para pensar em um currículo que seja tão fragmentado assim! Não sei, pode ser...

Professora CMA



Quarto Deslocamento...

2. Quem esse Currículo pensa que você é, professora/or?

Imagem: Detalhe da minha escrivaninha, com ênfase ao texto de Elliot Eisner.

Quem este Currículo pensa que você é, professora/or? Afinal, quem somos nós, arte/educadoras/es? Que tipo de ensino de arte ministramos ou gostaríamos de ministrar? Quais concepções de arte nos acompanham e como elas se ampliam e se renovam? Como o Currículo de Arte de São Paulo viabiliza ou não a revisão, a desconstrução e a reconstrução dessas concepções? Quais concepções traz esse Currículo e o que ele espera de nós? Qual é ou deve ser o objetivo de se ensinar arte na escola? O que mudou desde o tempo em que éramos alunas/os da educação básica, alunas/os da graduação ou do início de nossa carreira como arte/educadoras/es?

Elliot Eisner (1995, p. 2) nos falou sobre duas justificativas historicamente definidas para o ensino de arte, que ele denominou de *contextualista* e *essencialista*. O ensino de arte na vertente contextualista entende a arte como uma ferramenta para atender necessidades da sociedade (do mundo do trabalho, por exemplo), aprendizagens como o desenvolvimento da criatividade, a organização, a precisão, a desinibição e a limpeza, por exemplo. Enfim, saberes que podem ser desenvolvidos por toda e qualquer disciplina escolar. Já o ensino da arte essencialista volta-se para a aprendizagem de conteúdos específicos da área da arte, aos conhecimentos humanos ligados ao saber artístico, como por exemplo, a apreciação da arte em suas linguagens, os processos criativos em arte e outros.

Em um tempo de fronteiras líquidas [pensando em Zigmunt Baumann] e de educação que se pretende interdisciplinar, essas justificativas de Eisner podem parecer diluídas, misturadas, híbridas e acredito que estejam mesmo, mas, certamente, pude percebê-las nas falas das/os professoras/es, o que reforça a ideia, que sustentei anteriormente, de que nossas concepções de formação nos constituem e acompanham, mas também se transformam, mesclando-se à novas concepções, possibilitando-nos ampliar nossos olhares. Por isso, ao mesmo tempo em que ouço professoras/es dizendo que o ensino da arte tem, hoje, a função de construir olhares críticos e de libertar o pensamento, também ouço professoras/es reafirmando o caráter de expressão, criatividade e sensibilidade do ensino da arte.

Na minha concepção de arte/educadora cabem todas essas concepções, cabe a expressão, a criticidade, a sensibilidade, a técnica, a intuição e a criatividade, mas eu gostaria de destacar o que percebi nas conversas com as/os professoras/es.

No que tange às concepções de arte, eu as/os ouvi dizer que: a arte é a expressão soberana do ser humano e, portanto, seu ensino justifica-se por si mesmo; a arte trabalha a sensibilidade, a intuição, a criatividade, a expressão e a emoção para que não nos tornemos robôs; a arte abre o pensamento e leva a novas formas de compreender o mundo; a arte possibilita o autoconhecimento e reforça a autoestima; a arte não é apenas sentimento e emoção, ela é também processo criativo e desperta o pensamento reflexivo; a arte liberta as/os alunas/os, pois torna o pensamento mais flexível e desenvolve autonomia; hoje pensamos em arte como linguagem, como forma de simbolizar e metaforizar o mundo; a arte passa pelo afeto, mas passa também pelo pensamento, pela reflexão e não estamos mais no *laissez faire*, acredito que saímos desse extremo!

Por sua vez, sobre o ensino da arte elas/eles disseram que, desde às suas origens, houve muito preconceito e que demoramos muito para estarmos presentes nos currículos oficiais, por

isso, ensinar arte ainda é muito visto como perfumaria; o ensino da arte deve possibilitar o distanciamento do olhar para desdobrar os objetos em suas relações a fim de compreendê-los; a formação de cada uma/um ainda é muito forte e mesmo que estejamos cientes do que se espera hoje do ensino de arte, insistimos em fazer aquilo que também nos foi proposto, ainda há aquele velho ensino de arte para fazer lembrancinhas no dia das mães ou para fazer as capas das avaliações das outras disciplinas; ainda há o fazer pelo fazer e, quando o Currículo pede que as/os alunas/os escrevam sobre arte, há um grande estranhamento ainda; o ensino da arte deve formar públicos menos específicos, mais amplos, pois deve propor que se vá além das próprias referências pessoais de cada aluna/o; o ensino de arte hoje precisa entender que os conhecimentos não são fragmentados, que não estão separados, mas que são híbridos e que ultrapassam fronteiras; hoje devemos olhar para o ensino de arte no passado sem condenação, devemos olhar para o que foi possível naqueles contextos; o ensino da arte não deve ser visto como redentor e nem deve criar periferias de talentosos, negligenciando aqueles que são considerados *sem dom!*

Finalmente, também falamos sobre concepções de professoras/es de arte: hoje precisamos conhecer muito mais, pois a comunicação pulveriza a informação com rapidez; não somos mais as professoras/es que enfeitam os murais, que fazem os corais ou os teatrinhos, hoje somos propositoras/es de uma produção liberta que revela identidades; as/os alunas/os são as/os protagonistas nas aulas de arte; o ideal seria termos professoras/es artistas, pois quando nos afastamos demais dos processos criativos, perdemos parte da referência para avaliar as/os aluna/os e mais, passamos a ler apenas o outro, abandonando nossos próprios percursos pessoais; no passado nós mesmas/os não nos valorizávamos, aceitávamos fazer o que nos pediam, mas hoje mudou; as/os professoras/es de arte devem propor olhares críticos, observadores e preparados para o mundo; ainda há a imagem de professora/or de arte decorando a escola e dando desenho livre; muita coisa mudou, já não estou preso a ensinar os cânones e as técnicas de desenho...

Todas essas falas ecoaram dentro de mim nas entrevistas com as/os professoras/es e ecoaram como uma identificação pura, quer fosse por aquilo que eu fui e que vivenciei outrora (como aluna e/ou professora em todos os momentos da vida em que aprendo e ensino), quer fosse pelo que sou ou pelo que almejo continuar construindo para mim, enquanto arte/educadora.

Certamente muita coisa se transformou no meu pensamento ao longo desta pesquisa e a percepção de que não há respostas únicas ou simples para as minhas perguntas foi a chave que me permitiu sair de um estado de espanto e desassossego permanentes, para experimentar certa conciliação interna, ciente de que tal conciliação é um acordo interno transitório...

As palavras de Tomaz Tadeu no trecho a seguir, uniram-se às falas das entrevistas na construção de uma percepção menos fatalista para as relações entre as/os professoras/es e o Currículo de arte, as quais, *a priori* – e como já explicitarei mais de uma vez – me pareciam ser unilaterais, ou seja, o Currículo foi implantando na rede pública e não havia nada que pudesse ser feito por essas/es professoras/es no sentido de manterem sua identidade e autonomia docentes. O autor afirma que:

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também o ver como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política (TADEU, 2012, p. 189).

As concepções que as/os professoras/es apresentaram em suas falas revela a dialética do envolvimento com o Currículo, revelam o que elas/eles trazem de sua formação ao longo da vida (pessoal e acadêmica), sendo ampliado a todo momento, sendo revisto, sendo discutível e passível de transformação. Assim, ao invés de tão somente me indispor com a falta de conversa e parceria na produção e implantação do Currículo de São Paulo, comecei a olhar também para as recriações do Currículo que as/os professoras/es tornavam reais em suas salas de aula e que me revelavam em nossas conversas por meio de suas concepções de arte, de ensino de arte e de professoras/es de arte.

Se o Currículo agia sobre elas/eles a partir das intenções e ações da Secretaria de Educação - SEE/SP, a partir das intenções das autoras e dos paradigmas que ele representa, as/os professoras/es também agiam sobre o Currículo, quando tomavam suas concepções formativas como ponto de partida para dele se apropriarem, adequando-o aos seus contextos de trabalho e estabelecendo relações diversas, as quais eu resumiria pela palavra *reinvenção*.

Já no último ano da pesquisa, em uma de nossas conversas, a professora Rejane me apresentou uma autora no momento em que falávamos sobre acordos e diálogos, momento em que ela me atentava para as relações de força e poder que há também nesses acordos e diálogos.

Fiquei curiosa, procurei pela autora³⁹ e a encontrei, bem como o seu livro traduzido para o espanhol e a tradução para o português dos dois primeiros capítulos do livro original em inglês, feitas por Tomaz Tadeu da Silva em um de seus livros. Enquanto importava da Espanha a versão completa em espanhol, eu lia a tradução dos dois capítulos de Tomaz Tadeu e em nenhum outro

³⁹ Elizabeth Ellsworth: livro original do ano de 1977, *Teaching Positions: Difference Pedagogy and the Power of Address*; tradução para o português dos dois primeiros capítulos do livro, por Tomaz Tadeu da Silva, em 2001, no livro *Nunca fomos humanos – nos Rastras do Sujeito*; tradução do livro todo para o espanhol, por Laura Trafí Prats, em 2005, com o título *Posiciones en la Enseñanza – Diferencia, Pedagogía y el Poder de la Direccionalidad*. O livro de Tomaz Tadeu integra uma coleção sobre Estudos Culturais, o que nos permite situá-los – autor e livro – no campo das concepções pós-críticas, juntamente com outras concepções: Multiculturalismo, Feminismo, Teia Queer, Identidade Étnicas e Raciais, Pós-Colonialismo, Pós-Modernismo e Pós-Estruturalismo.

momento desta pesquisa eu encontrei algo que me fizesse tanto sentido, algo que se encaixasse tanto e de forma tão significativa com as compreensões que eu vinha desenvolvendo sobre as relações entre as/os professoras/es e o Currículo de Arte de São Paulo!

Elizabeth Ellsworth é uma estudiosa da área do cinema (o que possivelmente explique parte da identificação que tive com suas ideias, visto que me considero razoavelmente cinéfila) e, ao adentrar o campo educacional, trouxe consigo o conceito de *Modo de Endereçamento*.

Trata-se de um conceito com origem nos estudos do Cinema, trazido pela autora para a educação assim que se tornou professora e, segundo ela, deparou-se com teorias educacionais e curriculares caracterizadas pela *ausência absoluta de qualquer suspense, romance, sedução, prazer visual, música, enredo, humor, dança de sapateado ou páthos*, o que a levou a decidir que não queria *ensinar ou aprender na ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de envolvimento e interação com o público* (ELLSWORTH, 2001, p. 10-11).

O Modo de Endereçamento informa – de maneira simplista – sobre quem um filme pensa que é o público ao qual ele se dirige e Ellsworth o trouxe para o campo da educação para poder pensar tanto na formação de educadoras/es, quanto na formação de estudantes. Assim, em seu texto, ela aborda a relação das/os professoras/es com o currículo, bem como das/os alunas/os com o currículo, no entanto, como o meu foco é a relação entre as/os professoras/es e o Currículo, a apropriação que faço de suas ideias se deu sempre nessa direção e mesmo que em algum momento uma citação faça referência a estudantes, o meu exercício na leitura das ideias de Ellsworth – ao menos para esta pesquisa – foi sempre o de trazê-las para provocar reflexões sobre o meu objeto de pesquisa.

A autora acredita que a noção de Modo de Endereçamento deveria ser utilizada na educação, mas, para que possamos compreender as relações que ela propõe, é preciso adentrar alguns de seus exemplos da área do cinema. Ela afirma que produtores, roteiristas e diretores, ao criarem um filme, o fazem cientes do público que desejam atingir, ou seja, criam um filme com um Modo de Endereçamento.

Ela exemplifica: o filme *Jurassic Park* foi feito para meninos de doze anos de idade, brancos, estadunidenses e ricos e esperava-se que esses meninos, ao se sentarem nas poltronas do cinema, sentissem uma enorme identificação com o protagonista do filme, que quisessem ser aquele personagem, que o admirassem, que após o filme quisessem comprar os produtos relacionados a ele – livros, filmes, quadrinhos, vídeos, jogos, brinquedos, roupas – e que continuassem a ser espectadores para os próximos filmes da série, ou seja, o filme seria uma convocação daqueles meninos para que assumissem o posicionamento que lhes era proposto, para que ocupassem aquele espaço social e ideológico do menino, sendo assim, empoderados.

É claro que o filme não agradaria apenas a esses meninos, pois outras pessoas poderiam se identificar com os demais personagens, como a cientista, por exemplo, ou mesmo com os criadores dos efeitos de computação gráfica, pois um filme não comporta um único Modo de Endereçamento. Os Modos de Endereçamento se multiplicam tanto pelas disponibilidades que o filme cria quanto pelas possibilidades que cada espectadora/or inventa ou torna possível.

Mesmo assim, apesar de toda a concatenação de dados pensada para que o filme receba uma resposta positiva ao seu principal Modo de Endereçamento, não há garantia de que o menino branco estadunidense e rico na poltrona no cinema não seja gay ou que ele seja branco, rico, tenha doze anos, mas seja latino-americano ou que seja uma garota com doze anos, estadunidense, branca e rica. A autora afirma que *o espectador ou a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é*, e mais, *o espectador ou a espectadora nunca é tampouco exatamente quem ele ou ela pensa que é...* (ELLSWORTH, 2001, p. 20).

Além disso, não é suficiente à resposta do Modo de Endereçamento que o menino atenda a todas as expectativas sobre quem ele seja, é necessário também que ele seja capaz de fazer uma leitura do filme a partir do ponto de vista social, ideológico, cultural, estético e político do filme.

Isso faz com que a experiência de ver filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder. [...] Sua experiência do filme inclui a experiência consciente e inconsciente de ser endereçado – por meio, por exemplo, da câmera e do espaço social que ela constrói “para” ele – como se ele fosse aquele alguém que o filme quer que ele seja, que o filme pensa que ele é, ou ambas as coisas (Ibidem, p. 19).

Não é difícil deduzirmos, então, que o Modo de Endereçamento de um filme não consegue nunca atingir a todo o seu público alvo ou que todo o público que ele atinge não seja o seu alvo inicialmente, pois há uma margem de erro que, segundo a autora, reside no conflito entre aquilo que é pessoal e aquilo que é social em nossas experiências de ver filmes, ou seja, aquilo que eu sou ou que eu penso que sou ou que o filme pensa que eu sou ou quer que eu seja, nunca é exatamente como pensamos ser ou somos, pois há aspectos da psique humana, aspectos inconscientes de nossa experiência, de nossa história e de nossa personalidade que nem mesmo nós conhecemos e que entrarão em cena na hora do filme.

Há em nós um espaço povoado por fantasias, sonhos, terror, paixão e medo fazendo com que não sejamos apenas aquilo que os filmes pensam que somos, um espaço não só desconhecido, mas instável, mutante, improvável e real. Quando li sobre isto pensei imediatamente nos filmes aos quais assisto e que são, na minha própria definição: “água com açúcar”, e que, apesar disso, encontram em mim um espaço de realização, de identificação, uma permissão não apenas para serem vistos, mas para se tornarem uma boa lembrança.

Os estudiosos do cinema lidam com esse espaço desconhecido e instável propondo que pensemos em negociações. Se o filme pressupõe – metaforicamente – que você seja aquela pessoa que vai sentar-se bem no centro da sala de cinema, à frente das cenas, ele é produzido para acertar esse “alvo”, no entanto, se você se sentar duas poltronas à esquerda daquilo que era esperado ou se você se sentar totalmente distante do centro da sala, o filme vai errar o alvo certamente e exigirá de você, espectadora/or um rearranjo para que ele possa ter para você o

mesmo foco que teria, caso você estivesse sentada/o na poltrona idealizada. Ellsworth afirma que

Ver um filme do assento situado junto à parede, na primeira fila, exige uma tradução perceptual constante da imagem, solicitando que a espectadora se projete como estando situada naquele assento perfeito no centro da sala de cinema e imaginando como seria muito melhor e mais agradável ver o filme daquela poltrona onde ela “deveria” estar sentada (ELLSWORTH, 2001, p. 20-21).

A esse ajuste, rearranjo, reinvenção do seu lugar, as/os estudiosas/os do cinema denominam de “negociação”. Assim, eu posso ver *Jurassic Park* e gostar do filme, mesmo não sendo um menino de doze anos, estadunidense, branco e rico, ou seja, mesmo me sentando distante do centro da sala de cinema, mesmo não sendo o alvo central do Modo de Endereçamento desse filme.

Do mesmo modo, embora a escola e seus currículos sejam pensados como modos de endereçamento, os alvos para os quais eles apontam nunca são certos, pois há uma dimensão pessoal que os torna únicos. Ellsworth afirma que o espaço da individualidade que nos coloca em poltronas que não são aquelas projetadas pelo filme para nós, são os espaços que deveriam ser explorados pela educação, são os espaços da incerteza no endereçamento de nossas aulas, são os espaços para a discordância, para a identificação pessoal ou para a negação, para a compreensão e a incompreensão, enfim, são os espaços que permitem a cada uma/um de nossas/os alunas/os assumir relações intrínsecas e únicas com nossas aulas e não necessariamente aquelas relações que desejamos, planejamos e para as quais tanto nos empenhamos.

Foi exatamente esse espaço aberto e fluido que me confundiu, nas conversas com as/os professoras de arte, pois eram tantas as variantes de suas formas de ver e lidar com o Currículo – eram tantos os assentos que elas/es ocupavam naquela sala de cinema, que eu chegava a pensar, em alguns momentos, que não estávamos falando da mesma coisa, ou seja, que não víamos o mesmo filme!

A leitura desse texto de Ellsworth e o contato com o conceito de Modo de Endereçamento que ela trouxe para a educação, foram, sim, para mim, aquele filme que me atingiu em cheio na poltrona bem no centro da sala de cinema. Imediatamente me coloquei a pensar em muitas e muitas relações, tantas que vou apresentá-las sob a forma de uma lista, afinal:

- Qual é o Modo de Endereçamento do Currículo de Arte de São Paulo? Quem ele pensa que são as/os professoras/es de arte e as/os alunas/os da rede pública ou quem ele quer que elas/es se tornem?
- De que maneira o Modo de Endereçamento do Currículo paulista convidou, convocou, instigou, motivou, empolgou, provocou ou atraiu as/os professoras/es para o seu roteiro? Quantos Modos de Endereçamento ofereceu o Currículo às/aos professoras/es de maneira a lhes possibilitar construir sentidos vários para esse filme?

- Quais poltronas ocupam cada professora/or e o que lhe é possível apreender deste filme a partir desse seu lugar que é, ao mesmo tempo, pessoal, social, histórico e cultural? Quantas professoras/es estiveram dispostas/es a rever, traduzir ou transformar o seu olhar por perceber que o Modo de Endereçamento do Currículo não tinha como alvo a sua poltrona?
- Quais recursos e negociações o Currículo possibilitou, viabilizou ou instigou nas/os professoras/es para que pudessem se identificar com sua convocação epistemológica, metodológica e ideológica? Como as/os professoras/es negociaram seus posicionamentos históricos, conceituais e pessoais em favor daquilo que lhes oferecia o Currículo?
- Como elas/es resistiram ou se identificaram com o roteiro, as/os personagens, a trilha sonora, o figurino e a fotografia desse filme curricular? Houve espaços para quem não gostou do filme, para quem não quis mais vê-lo ou para quem desejou subvertê-lo? E se o gênero desse filme fosse desconhecido ou não fosse do agrado das/os professoras/es?
- É possível sair ou dormir nesta sessão? Devolver o ingresso é uma escolha? Quem anunciou e vendeu os ingressos para a estreia do filme? Qual é sua censura? Qual foi ou é sua bilheteria? Quem lucrou com ele?

Afinal, a que veio e a quem veio esse Currículo? Entendo hoje que, assim como o Modo de Endereçamento de um filme, um currículo nunca é neutro, ele é diretivo e exige que professoras/es compreendam suas concepções, que adotem sua metodologia, que acreditem na relevância de sua seleção de conteúdos e que partilhem de sua definição de educação em arte. Traçando novamente um paralelo com as ideias de Ellsworth e suas relações entre Modos de Endereçamento e Educação, entendo que [...]

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação "para" alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Estaríamos falando de formação de público? Quem sabe, de formação de professoras/es? Para apreciar e compreender um filme do gênero *Cult*, por exemplo, eu preciso minimamente lidar com os códigos desse gênero, eu preciso me abrir aos elementos fílmicos que o compõem, preciso que eles se liguem às referências fílmicas que eu já possuo para poder ampliá-las. Sim, a meu ver, trata-se de formação, o Currículo tem um endereçamento formativo também para as/os professoras/es.

No entanto, se não há garantia de que um Modo de Endereçamento obtenha a resposta esperada de seu público, também não há tal garantia para uma relação assertiva entre professoras/es de arte e o Currículo de São Paulo e mais, qual seria o público ideal ou o público esperado por esse Currículo, a quem ele deveria endereçar-se? Ou esse público não existe e ele

deseja formá-lo? Como equilibrar o público que temos com o público que desejamos ter ou formar?

Assim como no cinema e suas teorias há, também no campo da educação, um público que foge às expectativas, os quais são chamados, nas teorias do cinema, de "marginais" ou "resistentes". É um público cujo potencial para lidar com o Currículo foge ao que ele próprio demanda e quiçá, ao que a Secretaria Estadual de Educação - SEE espera com a inovação curricular.

Segundo as falas de diversas/os professoras/es, nas entrevistas, há uma identidade docente requisitada pelo Currículo que aponta para professoras/es pesquisadoras/es, propositoras/es e mediadoras/es. Seria esse o público esperado para esse filme? É a ele que o Currículo se dirige ou é ele que o Currículo deseja formar? Ou ambos? Mas como?

Há também uma expectativa – velada e revelada a partir do ponto de vista acadêmico – de que as/os professoras/es sejam críticas/os e reflexivas/os. Eu mesma esperava que o posicionamento delas/es, sobre vários aspectos do Currículo, tivesse esse caráter questionador, esse caráter de resistência ativa – ao contrário de uma resistência pelo desconhecimento - mas a experiência da pesquisa acabou por me levar a questionar tal expectativa e a pensar sobre sua origem.

A resposta que dei a mim mesma foi: a minha própria trajetória de formação é a origem dessa expectativa! Por que haveria de ser diferente comigo do que é com as/os demais arte/educadoras/es? A minha história de formação me constitui e, então, me dei conta de que o caráter questionador, reflexivo, crítico ou resistente da professora que hoje sou, foi paulatinamente moldado, lapidado, construído. Quanto da formação inicial, das vivências pessoais, da experiência docente ou das pesquisas há nessa construção? Não seria possível e nem necessário mensurar, a professora que hoje eu sou resulta desse arranjo pessoal e único que segue se movendo por ser inacabável...

Assim, não é suficiente pensar nos Modos de Endereçamento de um filme/currículo, é necessário pensar nas especificidades de cada espectadora/or e professora/or, mesmo que ela/ele pertença a um dado grupo alvo desse filme/currículo, ou seja, mesmo que sejamos todas/os professoras/es de arte, esse é apenas um âmbito de nossa formação e atuação profissionais, não é tudo que somos nem tudo quanto desejamos ser.

Por volta da década de 1990, nas Teorias do Cinema, o foco dos estudos alterou-se do Modo de Endereçamento para a/o própria/o espectadora/or⁴⁰, visto que, por mais que um dado público atendesse ao Modo de Endereçamento de um filme, não havia, nunca, a garantia de que o filme acertaria seu alvo, pois a formação social e cultural do público pode até ser aquela que o filme almeja, mas as formas como cada espectadora/or encontra prazer com os filmes é

⁴⁰ Ellsworth afirma que o Modo de Endereçamento se apoia nas concepções de posições fixas, conhecíveis, localizáveis e, portanto, endereçáveis do Estruturalismo e que a emergência nos Estudos Culturais, de teorizações sobre a possibilidade de posicionamentos sociais fluídos, múltiplos, cambiantes e estratégicos, permitiu aos estudiosos do cinema, olhar para os Modos de Endereçamento como espaços fugidios, escorregadios e dependentes de seus públicos (2001, p.45-46).

pessoal e origina-se em suas histórias de vida e é bastante complexa. Isso confere ao Modo de Endereçamento um *caráter de acontecimento histórico e cultural* que torna impossível o seu controle absoluto (ELLSWORTH, 2001, p. 48). Assim, a pergunta se deslocaria de “Quem esse filme pensa que é o seu público?” Para “De que maneira esse filme possibilita ao público imaginar e constituir identidades culturais e sociais, juntamente com outras referências de seus contextos?”.

Poderíamos pensar, então, também no seguinte deslocamento: ao invés de “Quem esse Currículo pensa que você é, professora/r?”, para “De que maneira esse Currículo possibilita a você, professora/or, imaginar e construir identidade docente, juntamente com outras referências de seu contexto escolar?”.

Há inúmeras brechas entre aquilo que um Currículo propõe ou espera e aquilo que as/os professoras/es podem ou desejam para suas práticas docentes, e é nesse espaço de brechas, rupturas e fissuras instáveis (denominados por Ellsworth como *espaços voláteis* entre o Modo de Endereçamento de um filme e o seu público), que a autora acredita residirem as melhores possibilidades da educação.

Em consonância com outro teórico, James Donald⁴¹ - educador que também se fundamentou nos estudos do cinema para compreender a educação – Ellsworth afirma que a imprevisibilidade e na impossibilidade de controle das brechas e fissuras que ocorrem entre aquilo que é, ou almeja ser, um currículo e aquilo que é, ou almeja ser, uma/um educadora/or, a educação propõe como uma de suas práticas metodológicas, o diálogo.

O diálogo é proposto como uma forma de fugir aos terrenos escorregadios das diferenças, das incompreensões e das incertezas. Ele é proposto, segundo a ótica desses autores, como uma forma de acabar com as brechas e as fissuras. O diálogo não é neutro nem universal, ele se situa inclusive historicamente quando nos propomos a usar a razão (palavra que em si já carrega certo sentido iluminista) para persuadir o outro a partir de nossas posições, quando supomos estar sendo democráticos ao ajustar o pensamento do outro ao nosso através daquilo que chamamos de *compreensão sem imposição* (ELLSWORTH, 2001, p. 64).

A autora nos provoca a pensar sobre o *que é apagado e negado – e a que custo – quando agimos como se fosse possível eliminar, no diálogo, por meio da compreensão, o espaço da diferença entre o texto daquele que fala e a resposta daquele que escuta* (Ibidem, p. 62).

O diálogo, visto como estratégia de ensino é um Modo de Endereçamento, afirma Ellsworth, e como tal, tem um foco e guarda um lugar para o seu alvo, dentro de relações de poder, desejo e conhecimento (Ibidem, p. 65).

Além disso, segundo Donald (*apud* ELLSWORTH, 2001, p. 66), não se trata de um processo simples, pois retrata um *estado confuso e emaranhado do espaço entre o lado de fora da sociedade (do currículo) e o lado de dentro da psique individual* e esse espaço é oscilante e imprevisível, escapa ao controle que o diálogo pode aparentemente revelar.

⁴¹ Assim como com Elizabeth Ellsworth, conheci o texto de James Donald através das traduções feitas por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro: *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*.

Se eu não respondo do lugar situado no interior da relação social construída e interessada chamada diálogo, à qual você falou quando se endereçou a mim, então, você não está no lugar que você pensava. E essa é a crise social, política e pedagógica provocada se eu ousar recusar-me a fazer dos interesses que subjazem à relação dialógica os meus próprios interesses (*Ibidem*, p. 67).

Do que eu estou falando, afinal? Estou falando que, mesmo que imaginemos um diálogo possível entre as/os professoras/es de arte da rede pública estadual paulista e o Currículo, há muito mais incertezas do que ajustes, nesse diálogo. Há aspectos incontrolláveis, imponderáveis e contingenciais nessa relação que se pretende dialógica (creio eu), aspectos que não são e nem estão claros, nem mesmo para as/os professoras/es, pois habitam o espaço volátil e pessoal de sonhos, desejos e fantasias de que nos fala Ellsworth, o espaço em que aquilo que nos é colocado – o Currículo – não se encaixa perfeitamente com aquilo que somos ou desejamos ser – professoras/es.

Esse espaço da diferença, das reviravoltas e oscilações eu entendo como sendo aquele que resulta de nossas histórias de vida, histórias que definem traços pessoais, culturais, históricos e sociais dos quais nem sempre temos consciência, mas que, invariavelmente, conduzirão nossas ações. Esse espaço entre o que é visível socialmente e o que é imperceptível em nossa psique não é um espaço de fácil acesso, *não podemos observar, inspecionar ou regular diretamente os espaços abertos pelos ajustes imperfeitos entre o que os currículos dizem que nós supostamente devemos ser e aquilo que na realidade nos tornamos* (*Ibidem*, p. 68).

Segundo Ellsworth, Donald busca compreender a educação como sendo a *rebelde e não-resolvida dinâmica do eu e da sociedade que reina naquele espaço entre a percepção e a cognição e que não pode ser diretamente observada ou regulada*. Afastando-se, no entanto, de determinismos, o autor sugere que:

[...] essas dinâmicas podem ser acessadas *indiretamente*. Pode-se interagir com elas e responder a elas de forma indireta, metafórica, por meio de alusões literárias, por meio da *diferença* entre endereço e resposta, e por meio dos momentos em que a análise ou o raciocínio briga com a escrita. Elas podem ser acessadas indiretamente por meio da atenção às ausências que estruturam o que está presente, por meio da atenção àquilo que não se ajusta (ELLSWORTH, p. 70).

Que ausências e desajustes povoam as relações das/os professoras/es de arte com o Currículo? Como tais ausências e desajustes podem nos possibilitar compreender as formas que elas/eles desenvolvem para lidar com o Currículo no que ele lhes traz de melhor ou de terrível?

A impossibilidade de vigilância total, de transparência total e de ajuste total, de que nos falam os autores é, a meu ver, o espaço que gera as possibilidades de transgressão, de autonomia e de autoria nas relações das/os professoras/es e o Currículo, é o espaço no qual, a despeito de toda e qualquer prescrição curricular, as crenças, concepções e os desejos de cada arte/educadora/or pode e vai se manifestar.

Não estou afirmando crer que as/os professoras/es têm total e irrestrita liberdade para lidar com o Currículo, pois a própria existência dele já é um fato irrefutável. A ideia que estou

sustentando e que construí ao longo deste processo de pesquisa e em especial após meu encontro com as ideias de Ellsworth é a de que entre as/os professoras/es e o Currículo, não há relações absolutas e/ou previsíveis, o que há são relações construídas contingencialmente e a dimensão dessa contingência carrega, a meu ver, os âmbitos pessoal, social, histórico, cultural e político, conscientes ou não.

Na minha visão das relações entre as/os professoras/es de arte e o Currículo de São Paulo hoje, cabem a resistência e a resignação, a transgressão e a reverência, quer sejam reacionárias ou revolucionárias. Há espaço para a arte como expressão e como desenvolvimento da criatividade, mas, há também espaço para provocar a criticidade. Há espaço para o desenvolvimento de habilidades técnicas e, também, para cultivar a sensibilidade, a intuição e a emoção. Na minha atual visão sobre as relações entre as/os professoras/es e o Currículo de arte há um grande espaço para a desconstrução e para a transformação dos paradigmas do ensino de arte ao tempo que cada professora/or encontra ou cria em seus contextos.

Há direcionamentos, mas há desobediências; há diálogos, mas há desacordos; hoje eu consigo pensar nas incertezas como uma grande possibilidade de reinvenção do Currículo pelas/os professoras/es e sigo revendo e reconstruindo concepções...



Quinta Parada...

Taubaté, Registro e Guarulhos



Imagem 1: Gosto de Caminhar pela Avenida Paulista em São Paulo bem cedinho ou à tardinha, tem a ver com pouca gente, poucos carros, tem a ver com muito olhar sobre todas as coisas que ali estão expostas e encobertas... Essa caminhada deu-se em outubro de 2015.

Imagem 2: Sempre que volto de 'Sampa' pra Fernandópolis já beira as vinte e três horas e sempre a Marginal Tietê está repleta de carros, o rio ao meio e as luzes contornando as águas... Eu sempre me pergunto a que horas aquelas pessoas vão chegar em casa, tomar um banho, jantar e dormir? Me encanta o ritmo do interior, o tempo do interior, mas igualmente me encantam as luzes noturnas na Marginal Tietê em São Paulo... agosto de 2013.

Imagem 3: Mapa do Estado de São Paulo com vista para as três cidades visitadas nesta parada Taubaté, no Vale do Paraíba, Registro, ao sul do Estado, e Guarulhos, na Grande São Paulo.

Imagem 4: O Hotel do Lago, em Braga/Portugal, era aquele que ficava no ponto mais alto do morro no qual se localizava o complexo hoteleiro de Bom Jesus. De lá se via a cidade de Braga ou Bacara Romana, visto que o Império Romano tinha passagem por ali. Nos interstícios das pedras, as folhas de outono repousam em setembro de 2014.



Águas de Lindóia, abril de 2014, participei do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, promovidos pela UNESP e pela proximidade, realizaria uma entrevista seria em Taubaté, com uma professora que me foi indicada também por uma PCNP que cursou o RedeFor. Qual não foi minha surpresa ao saber que não havia como me deslocar de Águas de Lindóia diretamente para Taubaté! Voltei a São Paulo e de lá fui para Taubaté, aonde tomei um ônibus de linha e cheguei à escola na qual a entrevista aconteceria.

Cheguei com antecedência, me apresentei às funcionárias que estavam no pátio da escola e ali sentei aguardando... Como a professora estava demorando para chegar e eu não conseguia falar com ela pelo celular, fui puxando conversa com as funcionárias, uma delas era a cozinheira da escola e me ofereceu café, aceitei prontamente! Elas foram me contando que aquele bairro tinha sérios problemas com o tráfico de drogas, que não era conveniente eu sair dali a noite sozinha e andando até o ponto de ônibus, contaram também que os alunos daquela escola, em grande quantidade estavam na condição de Liberdade Assistida (L.A.) e que a cidade estava em estado de calamidade em função do número de casos de dengue.

Isso tudo foi gerando certa tensão na minha espera que já passava de duas horas sendo picada por pernilongos o tempo todo! Eis que os alunos começaram a chegar na escola, bem como a diretora e, então, eu solicitei a ela que telefonasse para a casa da professora e descobrimos então o engano. Rapidamente ela chegou toda constrangida e me pedindo desculpas, nos sentamos na biblioteca da escola e conversamos tranquilamente, sua voz era bastante serena...

Quando terminamos, a professora e a diretora decidiram que me levariam de carro até a rodoviária e assim o fizeram gentilmente.



[...] eu não era do Estado de São Paulo, mas me casei e vim pra Taubaté. Não pensava em ser professora de arte, embora soubesse, pela experiência do estágio no curso de Magistério, que gostava da sala de aula e, mais, minha mãe era artesã, portanto, eu já tinha alguma afinidade com a arte. Iniciei como professora estagiária na prefeitura de Taubaté e, em seguida, pela exigência do curso superior, lá fui eu fazer artes plásticas!

Na faculdade havia uma professora que dizia para a gente não prestar o concurso do Estado, pois nunca chamavam, mas eu e metade da minha turma resolvemos prestar. Passei e assumi meu cargo em Arujá, Grande São Paulo, foi uma experiência dolorida, uma escola enorme, três andares, as salas de aula tinham quarenta alunos e eu nunca havia trabalhado com arte! Fiquei lá por nove meses e depois me removi.

Quando cheguei nesta escola tive o grande desafio de ocupar o lugar de uma ótima professora, que me antecedeu, mas fui muito bem recebida e como eu também moro neste bairro, hoje faço parte desta comunidade, me sinto parte deles, sinto afinidade e tenho o respeito deles, é um privilégio trabalhar próximo de casa! A comunidade daqui é muito artesanal, eles têm o folclore nas veias, aqui nós temos um grupo de congada, em agosto, setembro, a escola recebe muitos grupos de diferentes regiões aqui do Vale do Paraíba, todos dormem na escola, é um grande acontecimento!

Todo começo é difícil, cheguei a lecionar em quatro escolas para somar vinte aulas e não tinha um currículo, fui me integrando com os colegas nas capacitações, fui interagindo e vendo o que eles faziam para poder organizar meu próprio currículo. Quando o Currículo oficial chegou, em 2008, foi difícil trabalhar com ele. A realidade que a gente vê aqui não é a mesma, imagine só, quando eu estava em quatro escolas, cada uma era uma realidade diferente e eu precisava trazer o Currículo para a linguagem dos alunos. Apesar de concordar que eles têm direito ao acesso a todas as informações, eu acredito que é preciso ter algo mais específico também.

De qualquer maneira, tenho um pensamento de que se o governo investiu rios de dinheiro nessa proposta, eu tenho que dar conta e eu vou correr atrás, mesmo que tenha dificuldade, mesmo que minha comunidade não tenha afinidade com o que é proposto, o meu papel de profissional é o de contextualizar o Currículo! Mas, nesta escola, a Direção é democrática, ela confia na responsabilidade de cada um e na Diretoria de Ensino a gente sempre ouve dizer que “O Caderninho precisa ser trabalhado”, até por que ele é um material de apoio muito rico, não é engessado, nós não nos sentimos engessados, nós temos liberdade, lógico, eu sinto assim!

...mesmo que tenha dificuldade, mesmo que minha comunidade não tenha afinidade com o que é proposto, o meu papel de profissional é o de contextualizar o Currículo!
Professora TBR

Maio de 2014, viajo de ônibus de Fernandópolis para São Paulo, e de São Paulo para Registro, a cidade mais ao sul do Estado que eu visitaria, aliás, muitas foram as vezes em que, voltando do Rio Grande do Sul com a família, passávamos por Registro para entrar no Estado de São Paulo, mas nunca entramos na cidade, eu iria finalmente conhecê-la.

A professora que eu entrevistaria me foi indicada por uma PCNP, ex-cursista do RedeFor, e, em nosso contato por e-mail, ela me disse que a escola era bem próxima da rodoviária, que eu poderia ir caminhando ou poderia tomar um táxi que ficaria bem barato. Tomei o táxi por receio de me perder e me atrasar para a entrevista e realmente, a escola era próxima da rodoviária, cerca de seiscentos metros.

Lá chegando a professora estava em aula e fiquei aguardando no pátio da escola e vendo os trabalhos expostos. Eram maquetes de obras arquitetônicas históricas, depois soube que se tratava de um trabalho proposto pela professora que eu entrevistaria.

Ela chegou, nos apresentamos e nos dirigimos a uma sala pequena e tranquila. Era uma professora bastante experiente, conversamos por um bom tempo, entre uma hora e meia e duas horas. Nos despedimos e eu segui de volta para a rodoviária caminhando. Aguardei o meu ônibus tomando um lanche e ouvindo o noticiário, Jair Rodrigues tinha falecido, fiquei pensando no meu pai que tinha o mesmo nome...

Cheguei em São Paulo e fui para a casa da minha amiga, pois, no dia seguinte, a entrevista seria em Guarulhos, de onde eu só conhecia o aeroporto. Guarulhos é longe, eu fui de ônibus e foi bem tranquilo, quando cheguei na escola a professora estava me esperando, nós já nos conhecíamos, pois fazemos parte de um mesmo grupo de pesquisas no Mackenzie, o grupo da professora Mirian Celeste.

Essa professora fez algo que ninguém havia feito até então, ela me levou para conhecer a escola toda, contou-me sobre as reformas, as mudanças ocorridas desde que estava ali há muitos anos, tive a clara impressão de que ela me apresentava a sua casa e me dizia "Seja bem-vinda!". Me encantei com o seu afeto pela escola, aquele lugar era mesmo um local de trabalho cultivado ao longo dos anos...

Fomos para uma sala grande, um misto de biblioteca com sala de ensaios e que ficava no corredor das outras salas, portanto, o tempo todo havia ao fundo o som da escola, dos alunos, dos sinais... A nossa conversa foi longa, bastante longa, pois, assim como ela me mostrou a sua escola, com tanto afeto, me contou sobre sua vida profissional.

Ao término da conversa ela queria que eu fosse almoçar na sua casa e conhecer sua primeira filha, mas, infelizmente tive que recusar, pois já havia assumido outro compromisso. Ela me levou de carro até um ponto de ônibus na rodovia no meio do caminho entre Guarulhos e São Paulo. Logo em seguida chegou o meu ônibus e eu voltei a São Paulo. Foi uma entrevista marcada por muito afeto...

[...] eu já leciono no Estado há dezesseis anos, sou formada em artes plásticas. A princípio eu queria fazer arquitetura e fiz por dois anos, mas percebi que eu gostava mesmo era da parte plástica e mudei de curso. Eu não pensava em ser professora, eu queria trabalhar com a parte plástica, mas eu engravidei e precisei de um trabalho fixo e nunca me arrependi, eu gosto bastante de ser professora!

A minha primeira turma foi em uma escola no sítio e apesar do sufoco por não saber o que seria uma sala de aula, eu fui muito bem recebida pela professora e pelos alunos e acabei ficando naquela escola por uns cinco anos, aliás, teve época em que eu lecionava em três sítios, eu corria de um lado para o outro feito louca! Em 2005 eu me efetivei e vim para esta escola, mas estranhei muito os alunos da cidade, eles eram muito agitados, então, eu pedi remoção para um sítio, mas me dei conta de que as coisas haviam mudado também por lá, então, voltei pra cidade e aqui estou, eu gosto muito dessa escola, os alunos já são uma família mesmo!

Eu penso que a gente só aprende a ser professora na prática, eu fiz os estágios na faculdade, estágios de verdade! Em escola, centro de convivência com idosos e crianças de rua, em museu, enfim, a parte teórica foi bem-feita, mas a parte pedagógica, de lidar com alunos, isso eu só aprendi na prática! Eu também fiz muitos cursos de capacitação, a nossa PCOP nos dava muita força, todo mês a gente tinha um curso e isso me deu uma bagagem muito grande! Pena que agora não é mais assim, os professores que estão se formando não têm mais isso e também não têm uma boa formação, aqui na nossa região tem muito curso à distância e esses cursos não te dão uma boa bagagem pra trabalhar com o Currículo, eu vejo isso quando preciso faltar e alguém vem me substituir, a maioria ainda acha que é só dar um papelzinho pro aluno e deixar fazer desenho livre, não trabalham conceitos, não fazem reflexões e com isso, os alunos não os respeitam e fica só o fazer pelo fazer!

Aquele curso para iniciantes deveria ter sido obrigatório para todos os professores, eu fiz por que era ingressante no segundo cargo e achei um ótimo curso, tinha respaldo e reflexão sobre as atividades e como cobrá-las. Não adianta jogar uma proposta na Rede e não dar base para os professores, o Currículo tem muita teoria, é muito filosófico e nem sempre os alunos conseguem atingir o que é proposto, eu penso que poderia ser mais prático, que poderia trabalhar os conceitos, mas de maneira mais prática, antes eu desenvolvía um projeto por bimestre, mas agora, em cada bimestre tem as quatro linguagens, eu sinto dificuldade, pois sou formada em Artes Visuais, um tenho muita dificuldade com música. A orientação que a gente recebe da Diretoria é de trabalhar mais intensamente a nossa linguagem de formação, mas nunca deixar as outras linguagens de fora. Eu preferiria ter por bimestre uma linguagem como carro chefe e as outras entrariam como complemento por que trabalhar tudo ao mesmo tempo fica superficial e repetitivo.

...o Currículo tem muita teoria, é muito filosófico e nem sempre os alunos conseguem atingir o que é proposto, eu penso que poderia ser mais prático, que poderia trabalhar os conceitos, mas de maneira mais prática.
Professora RGL

Tudo começou por causa do teatro! Um amigo da escola me convidou pra fazer um curso de teatro pela Secretaria de Cultura aqui de Guarulhos e eu topei! Depois dessa experiência eu queria fazer teatro no ensino superior! Acabei fazendo Educação Artística, mas a minha faculdade tinha um laboratório de cenografia bárbaro! Era a cenografia que me interessava, meu negócio não era estar no palco, mas atrás dele... Depois da graduação eu nunca mais parei, busquei sempre me especializar para aprimorar meu trabalho como arte/educadora.

Ainda na faculdade, quando já estava fazendo estágio minha mãe ficou desempregada e eu tive que trancar o curso pra ajudar em casa, fui trabalhar em uma fábrica de alumínio para painéis, é uma pena que o estágio em educação não seja remunerado... Quando pude voltar ao estágio, surgiu a possibilidade de me inscrever para uma atribuição de aulas na escola pública e a essa altura eu já estava bastante desiludida com o teatro, pois a maioria das pessoas que fazem teatro não pensa no teatro, mas sim, em uma carreira de sucesso! Não era isso que me movia e então, me inscrevi para as aulas e me propus a tentar lecionar por um ano e ver se eu gostava...

Eu comecei aqui nesta escola há onze anos e descobri que com os alunos eu podia atuar, brincar, direcionar... No primeiro dia de aula fiquei sem voz de tanto gritar, não tinha experiência e queria trabalhar com jogos teatrais... Fui percebendo que assim não funcionava, tinha que haver disciplina e venho descobrindo também que professoras têm vida fora da escola, quando eu era aluna, pensava que elas moravam aqui!

Quando comecei não havia nenhum livro ou material e se eu lembrasse das minhas aulas de arte na escola ficava ainda pior, era frustrante! Aula de desenho, desenho técnico, desenho livre, "Faça um desenho aí!". Nada tinha fundamentação, a gente não sabia por que estava fazendo aquilo e isso me marcou tanto que hoje como professora, eu faço questão que meus alunos saibam por que estão aprendendo algo, tem que fazer sentido para eles, não pode ser só por que eu gosto, não pode ser o fazer pelo fazer!

Na escola eu nunca tive aula de história da arte e me lembro que no segundo colegial houve um passeio para a exposição da Camille Claudel na Pinacoteca, mas eu não pude ir por que minha mãe não tinha dinheiro... Quando eu me casei e fui pra Paris, pensei "Eu vou ver Camille Claudel!", e fui! Eu sou assim, eu vou atrás por que na minha formação eu vi os professores sendo desvalorizados ou se desvalorizando e eu queria fazer diferente, eu queria ser a diferença, fazer a diferença!

... eu queria ser a diferença, fazer a diferença!

Professora GÜD



Quinto Deslocamento...

1. *Aqui, lá ou além? Quanto custa? É de graça?*

Imagem: detalhe do título e da lombada de livros que compõem meus referenciais.

Na escola pública a arte é muito distante do público em geral, eles acreditam que arte ainda é aquela ideia elitizada, no pedestal, aquela aura [...] por eu trabalhar nesses meios, eu sempre trago a programação e eles perguntam: “Mas a gente pode ir?”, “Mas a gente não tem roupa!”

[...] eles acham que não é para eles, a nossa clientela pensa que só o que a grande mídia traz é para eles, fora disso, há um reconhecimento de que existe, mas não existe uma aceitação.

[...] Em Araraquara eu acho que isso é muito reforçado [...] A secretaria cultural do Estado é uma coisa, a secretaria municipal é outra e aí, essa visão é muito reforçada nas oficinas culturais que a prefeitura oferece.

Eu acho isso muito triste, não existe uma parceria, um fortalecimento, então, vou te dar um exemplo: existem as oficinas culturais nos bairros e o que a gente vê? O hip-hop, o grafite, entendeu? [...] Sempre mais do mesmo!

Vamos fazer um festival para o povão, vem Anita, os sertanejos, um encontro de rap, o grafite, entendeu? As outras linguagens vão para o teatro e tem que pagar [...] E tem que ir bem vestido e pegar ônibus. No bairro a prefeitura leva, mas leva a cultura de massa.

Cria-se uma barreira, inclusive pelas esferas que poderiam trabalhar em parceria para modificar isso! Os professores de arte, a grande maioria, também acha isso e não questiona, não busca, não vai, não entende que aquilo é para ele, ele nem sabe que aquilo é para ele!

Professora AQF

Quer ver, eu me lembro quando saiu aquele espetáculo com a Marília Pera, "Coco Chanel", eu fui assistir, acho que foi no FAAP [...] momentos depois eu viajei para o Rio de Janeiro e fui assistir novamente. A inteira era metade do valor de São Paulo! [...] São Paulo é muito elitizada, muito elitizada [...]

Em se falando do professor, o professor da região do ABC, tem total condição de visitar mesmo assim os espetáculos por que São Paulo também tem diversidade, você tem os espetáculos caríssimos, os espetáculos gratuitos ou com preço popular, você tem todas as exposições que normalmente também não se paga, no MASP ou algum outro.

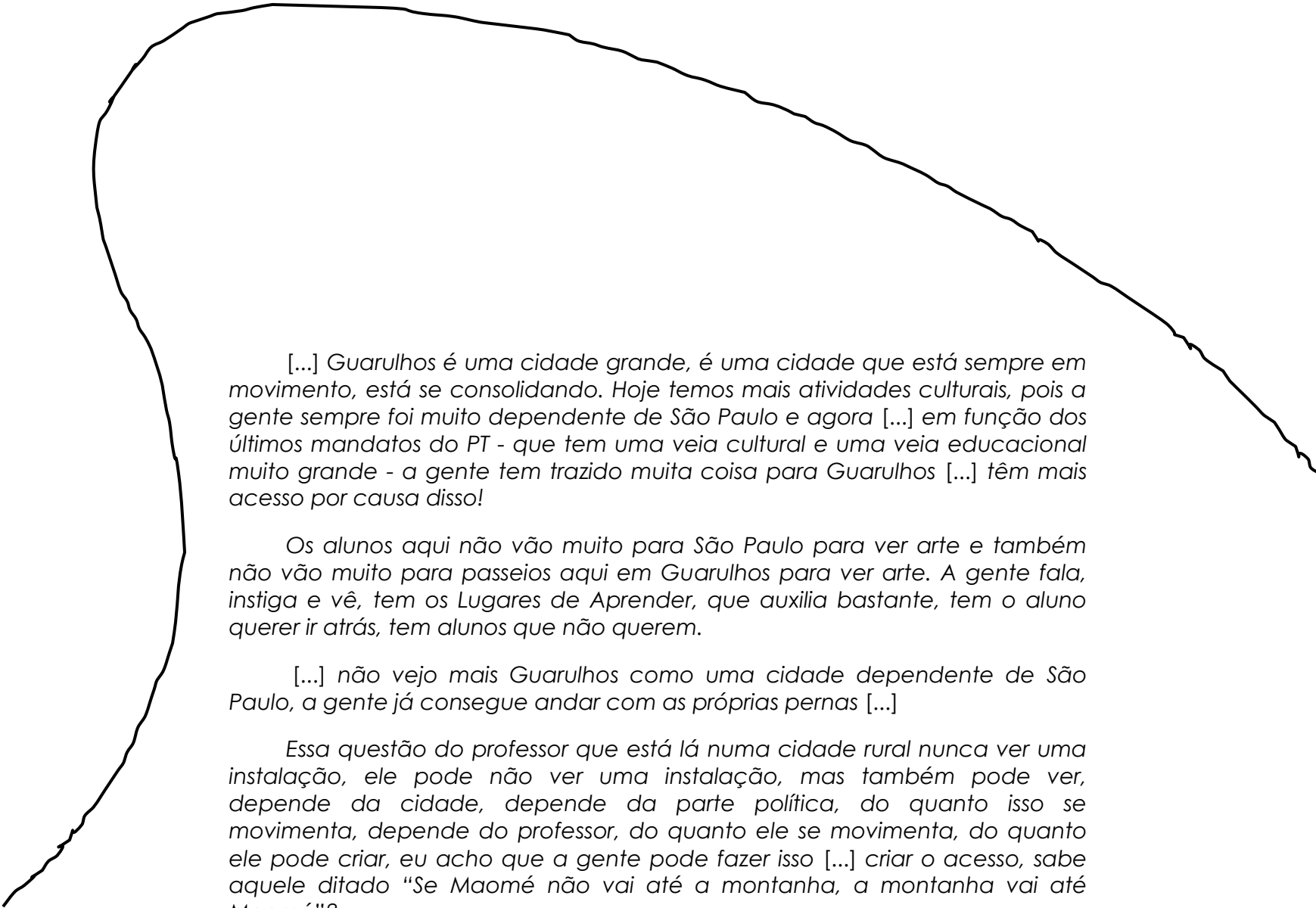
Então, na formação do professor eu acho que falta um pouquinho de vontade dele, é impossível que em algum momento do ano ele não foi ver uma exposição, ele não acessou um filme, um show, sei lá de que natureza. Pelo menos uma vez no ano ele teve uma oportunidade para tal. O Currículo [...] não consegue fazer essa aproximação [...].

Para visitar museus, galerias, acessar espetáculos, enfim, os bens e produtos culturais, é necessário ter hábito. Ele coloca os conteúdos, evidentemente para a mediação é muito importante que o professor acesse inicialmente e depois ele consiga estabelecer uma proposta. [...] eu acho que tem que partir do professor, não adianta!

Eu fico pensando assim, vamos sair do universo da docência e vamos colocar no universo da medicina: eu acho que a dermatologista não vai chegar para alguém "Olha, surgiu agora tal equipamento..." Esse profissional vai estar um pouco antenado com essas novidades por que é disso que dependem um pouco alguns encaminhamentos profissionais: sua vivência como médico, suas atualizações e tal.

Então, é um pouco de iniciativa desse profissional e por que não pode ser do professor? Eu sinto assim que há certo conformismo do professor, você é um profissional como um médico, como um advogado, como um engenheiro. Corra um pouco atrás da sua área, das suas necessidades. Eu não gosto muito que outra pessoa diga "Olha, a novidade é essa!" [...] O Currículo determinaria isso? Não.

Professor SBR



[...] Guarulhos é uma cidade grande, é uma cidade que está sempre em movimento, está se consolidando. Hoje temos mais atividades culturais, pois a gente sempre foi muito dependente de São Paulo e agora [...] em função dos últimos mandatos do PT - que tem uma veia cultural e uma veia educacional muito grande - a gente tem trazido muita coisa para Guarulhos [...] têm mais acesso por causa disso!

Os alunos aqui não vão muito para São Paulo para ver arte e também não vão muito para passeios aqui em Guarulhos para ver arte. A gente fala, instiga e vê, tem os Lugares de Aprender, que auxilia bastante, tem o aluno querer ir atrás, tem alunos que não querem.

[...] não vejo mais Guarulhos como uma cidade dependente de São Paulo, a gente já consegue andar com as próprias pernas [...]

Essa questão do professor que está lá numa cidade rural nunca ver uma instalação, ele pode não ver uma instalação, mas também pode ver, depende da cidade, depende da parte política, do quanto isso se movimenta, depende do professor, do quanto ele se movimenta, do quanto ele pode criar, eu acho que a gente pode fazer isso [...] criar o acesso, sabe aquele ditado "Se Maomé não vai até a montanha, a montanha vai até Maomé"?

[...] acho que a gente pode criar acessos, se eu não tenho um teatro na cidade, por que eu não posso fazer um teatro com os meus alunos, por que eu não posso fazer esses alunos criadores de arte? Às vezes eu acho o professor muito acomodado.

Professora GUD

É isso que eu acredito que poderia ser uma boa mudança, por que realmente ele é muito específico para uma população que já tem certo nível cultural, como a população de São Paulo, uma população do interior não tem o nível cultural que o Currículo pede, eles não têm nem a base, nada!

[...] eu acho que eles precisam conhecer outras coisas, por que isso vai fazer com que eles percebam que há muito mais possibilidades do que a vida que eles têm todo dia.

Como a experiência que eu tive esse ano com o teatro, nossa, eles ficaram maravilhados! [...] nós fomos antes e eles viram o teatro, tinha gente que nunca tinha saído de Piratininga! Nem para Bauru!

[...] a hora que eles chegaram, foi como se tivesse aberto uma janela, uma porta, por que aí começaram a querer mais coisas, a escola fez uma feira de profissões...

[...] por isso eu achei que o Currículo não foi ruim, ele foi ótimo, ele trouxe outra realidade, só que o nosso maior problema foi conseguir aplicar a essa realidade. Se você acha um caminho, nem que seja para você colocar só um pouquinho daquilo, aí sim, mas se você não acha esse caminho, fica muito difícil.

[...] Eu acho que precisa olhar para aquilo e falar: "Eu vou pegar essa ideia e vou transformar para a realidade deles", foi isso que eu fiz! [...] você tem que se disponibilizar muito!

Para mim não é problema por que eu sempre gostei de diversificar, mas a gente vê que há problema no contexto geral! Precisa buscar, precisa abrir, só aquela formação do professor não, não...

Professora PGA

[...] mostrar um museu de São Paulo, mostrar aquelas esculturas pelo Caderninho, pelo menos eles sabiam o que estava acontecendo lá fora e aqui em Rio Preto, eu procurava colocar para eles, por exemplo, eu falava "São Paulo é isso, no Rio de Janeiro tem isso, mas aqui em Rio Preto nós também temos, o prédio da SWIFT, que hoje é teatro, um local de cultura, temos o Mercado Municipal..."

[...] uma adaptação, mostrava São Paulo, mas colocava Rio Preto como uma adaptação para eles. [...] foca muito São Paulo. [...] o aluno precisa ter o conhecimento lá de fora, do Teatro Municipal de lá, mas também precisa ter a cultura de Rio Preto...

[...] muita gente fala, "Ah, aqui não tem cultura!" Tem sim, mas a gente precisa ir atrás e não ficar esperando a cultura bater lá na porta. Nós temos SESC que tem peças gratuitas e shows com preço bem acessível para todo mundo, tem o SESI que de sexta-feira, sábado e domingo tem programação totalmente gratuita e são peças de São Paulo que vêm para cá.

Temos a própria prefeitura que às vezes faz alguns eventos gratuitos e temos o Festival Internacional de Teatro! [...] o FIT não era muito disseminado no meio dos professores. [...] a minoria dos alunos frequenta o FIT, a escola não leva... [...] nós só temos o "Cultura é currículo", então, uma vez por ano sai uma turma, mas é uma vez por ano só que a gente consegue sair [...]

É uma pena, o Estado poderia oferecer mais, por que nós não temos verba para alugar um ônibus e levar, eu gostaria muito de leva-los um dia a uma peça [...] se você fala para eles irem e a gente se encontra lá, é meia dúzia só que vai, pois, o passe deles dá direito até certa hora só de usar o ônibus.

Professora RPJ

[...] o professor não está apto! O que mais pega com os professores e que eu vejo lá no curso de pós-graduação - não é de graduação - é que a arte contemporânea é um bicho de setes cabeças para esse professor! [...] ainda! Ainda! Dentro de São Paulo! É um mito, é um receio, é um medo, é muito complicado! Então, o professor tem que estar realmente muito bem estruturado para conseguir lidar com esse material e a realidade é que o nosso professor não está!

Mesmo por que você tem às vezes, professores dando aula como eventuais, que eram pedagogos, cansaram e que vão dar aula de arte que é mais fácil, faz um curso de formação à distância em dois anos, pega o diploma e vem dar aula e se depara com uma apostila dessas! E aí depois, entro eu em sala de aula: "O que vocês tiveram em sala de aula? Posso ver o caderno de vocês?" É a cópia!

Professora SEP

Hoje eu entendo muito mais do que quando eu comecei, de quando eu saí da faculdade. [...] antes era muito teórico, era algo longe, a arte está lá e eu só vou ver arte no museu, se eu for ao museu [...] hoje eu vejo que posso fazer arte dentro da escola e ter uma produção tão boa [...] quanto uma produção que está no museu [...] eu vejo como a gente trabalha, por causa da Proposta, com arte contemporânea, eu abro um leque de possibilidades para o meu aluno ser criador, para ele entender o processo de criação, o processo artístico, para ele fazer um projeto e colocar esse projeto em prática!

[...] por causa do Currículo, a gente está trabalhando com uma linguagem contemporânea mais próxima do aluno, que ele está vivendo, que está acontecendo agora, fica mais fácil para ele entender arte, eu acho que antigamente quando eu comecei, era mais distante por que o artista estava morto [...] são teorias que já aconteceram, já foram provadas [...], mas já passou, eu acho que o agora é mais importante [...] o estar vivendo e acontecendo agora pode trazer mais possibilidades de criação, de concepção de arte do que o anterior.

Acho que eu entendo mais arte agora que ela está acontecendo, por que eu estou vivendo junto [...] enquanto professora, para entender e conseguir explicar isso, eu acho importante ter essa formação de história da arte, mas eu acho que eu entendo um pouco mais hoje do que eu entendia. [...] eu sempre procuro aliar um artista que a gente está trabalhando com o movimento que a gente está vendo, para ter uma fundamentação, para ver por que o artista está trabalhando isso na época dele [...] gosto de trabalhar um pouco de linha do tempo, de falar dos acontecimentos históricos e da arte, da ciência, da religião, por que está muito ligado.

Professora GUD

Falta pré-requisito para aluno e para professor! [...] de você incorporar a arte contemporânea para você se apropriar! Por que fica uma coisa tão distante do que você está acostumado, do padrão do que é para ser arte, que causa esse estranhamento! [...] por que arte fica como se fosse uma coisa para se fazer e só!

E a arte contemporânea já tem outra proposta! É o pensar, é o ver e associar, é o sentir e associar e a gente não tem isso no Ciclo I, no Ciclo II, no Ensino Médio... não tinha até então e o professor de arte muito menos... E, no meu caso, a minha formação, o que eu tive de arte contemporânea era o que era o gosto do professor, era o que ele pesquisou e achava mais interessante... até hoje eu não conheço tanta coisa... é o que eu quis dizer do pré-requisito...

Tem uma professora que trabalhava aqui comigo, ela trabalhava com história da arte, eu não trabalhava. Os movimentos... O visual de cada um, a diferença visual... [...] eu não vou falar que não precisa, eu acho que precisa sim para poder entender o que está acontecendo, mas acho que ficar muito na história da arte não sei se tem razão de ser!

[...] às vezes a gente fica numa saia justa em sala de aula por que você escuta os mais variados comentários. Quer me matar, me colocar num canto da parede é dizer "Isso aqui até eu faço!" O que você vai falar para o aluno? [...]

Aqui temos o Salão de Arte Contemporânea, mas dos quatro salões que temos, ele está em último lugar de conhecimento da população, de visitação [...] os alunos não mantêm contato, não é uma tradição de família passear no Salão, fica restrito aos grupos de artistas, de cartunistas...

[...] às vezes a escola propicia isso, desde que eu comecei a trabalhar com o Salão de Humor a gente vai a pé - liga para os agentes de trânsito - é um lugar bem gostoso no engenho. [...] é na beira do rio, então, a gente vê a exposição, depois faz piquenique e volta... [...] acho que a gente já foi seis anos, todo ano a gente foi. [...] eu não posso falar tanto do contemporâneo por que eu nunca trabalhei, o contemporâneo está mais no Ensino Médio e eu sempre fico mais com o Fundamental I...

Professora PIE

[...] se a escola não abraça, se você não tem uma gestão que te apoia, você não consegue o ônibus, não consegue a parceria com os pais, então, tem toda uma relação, da comunidade escolar, de entender que isso faz parte dessa formação do jovem! Quando eu penso nesse Currículo, ele tem, por exemplo, situações e proposições de aprendizagem que pedem para o aluno pesquisar um museu [...].

Nós não temos museu na cidade, nós não temos sequer um museu histórico, não temos! Nós temos uma cidade vizinha, que é Assis, que fica a 12 km que é uma possibilidade, [...] mas a maioria dos alunos trabalha com os pais em sítio, outros fazem cursos técnicos, então, eles também não têm a possibilidade de ir no horário de contra turno, então [...] qual é a outra opção? A opção é a gente ir junto, a gente cria oportunidade [...].

Quando tudo não dá, tem a outra opção que é a internet, [...] mas aí a gente se depara com outro problema, na minha escola, o Acesso Escola não funciona de manhã por que não tem nenhum aluno que passou na prova para trabalhar de manhã [...] não podemos fazer pesquisas individuais de manhã, então a gente traz o datashow, o seu computador, a sua internet – por que o roteador do Estado também quase nunca funciona!

[...] ônibus de linha que passa aqui e vai para Assis, a Diretoria de Ensino não autoriza porque não tem seguro [...] então, vamos fretar um ônibus de Cândido Mota a Assis, uns R\$ 700,00, aí você tem um movimento da escola, faz a rifa ou os alunos pagam ou você faz isso ou você se inscreve no PRODESC e aí uma parte da verba você usa para isso...

Aí, você cria a oportunidade! [...] é um movimento cansativo! [...] as situações de aprendizagem propostas no Caderno do Aluno poderiam ter sido pensadas de uma maneira que elas pudessem também olhar para aquela cidade do interior que não tem nada disso por que, às vezes, o nosso aluno, eles também têm ânsia de conhecimento, tanto quanto os alunos de uma capital ou até mais! E aí eles perguntam, “Professora, o que é uma Pinacoteca?”, como você vai explicar se você não leva? Você pode trazer, você pode mostrar, mas não é a mesma coisa, não é!

[...] eu não estou dizendo o Currículo, por que ele não delimita, ele te propõe uma área temática. [...] quando chega o Caderno do Professor, com as indicações metodológicas de como a coisa tem que acontecer e com as situações prontas, aí sim ele te delimita por que você vai querer trabalhar com aquele material, que é um material bacana, que é um material que tem imagem e a gente sabe da carência de conseguir material nas escolas públicas, você vai querer trabalhar com aquilo, aí você encontra esses elementos dificultadores e cria as oportunidades adaptadas, nunca é o ideal!

Professora CMA

[...] algo muito positivo da Proposta que virou Currículo, é a questão da contemporaneidade, isso é muito positivo! Mas eles ignoraram a história da arte e agora as crianças e os adolescentes não têm pré-requisito [...] para entender aquilo, para discutir aquilo!

Professora AQF

Mas quando se fala em história da arte, na minha cabeça, eu jamais pensaria em dar história da arte seguindo um cronograma ou dividindo ela em períodos, décadas ou fases. [...] isso eu aprendi na faculdade, eu tive que aprender dessa forma na faculdade para entender, para conhecer e para ampliar! Em sala de aula eu tenho que trazer a história da arte de acordo com o que eu tenho aqui, entendeu?

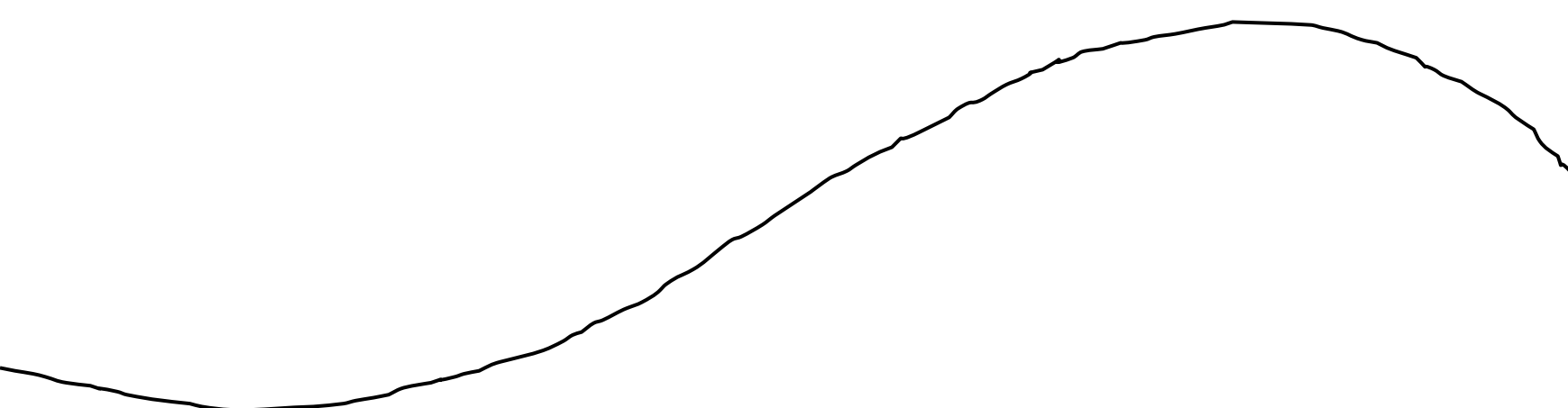
Professora SEP

[...] história da arte cronológica não tem nos Cadernos! Tem história da arte, lógico! Eles falam sobre escultura, colocam a Vênus de Willendorf e como você vai apresentar para as crianças. [...] você vai ter que falar para ela do que é feita, de onde veio, como apareceu, apareceu do nada? Pum! Mágica? Não!

Então a história da arte está lá, mas não é cronológica. [...] tem muito além de história da arte. [...] com a falta de repertório dos nossos alunos daqui, eles não vivenciam teatro, museu, nada! [...] a gente tem que ficar sempre falando, explicando por que eles não vivenciam isso, você não pode deixar nunca a história da arte fora, mas há muitos conceitos, além da história da arte...

[...] Mas eu acho que o Caderno tem conceitos, tem o viver, ele não deixa lá na história da arte. Ela coloca a Vênus de Willendorf com uma instalação, uma intervenção! [...] eles vão ver aquilo de maneira diferente. [...] eles vão ver a escultura como um objeto tridimensional, eles vão analisar sombra... isso que o Caderno traz e eu acho que isso faltava por que a escultura era a escultura, mas ela era tridimensional?

Professora AFS



Eu acho que o aluno consegue entender, a gente consegue explicar a história da arte junto com a arte contemporânea, não é que ele não tem necessidade, eu acho que ele tem que saber quem é o Leonardo da Vinci, tem que saber o que é o Renascimento, mas ele não precisa aprender história da arte só como conteúdo, só como matéria escrita!

Eu consigo aliar, conciliar isso, meu maior exemplo, meu amigo de bolso é a Mona Lisa, é o Da Vinci, eu uso ele para explicar arte contemporânea, mesmo sem dar história da arte! [...] esta aula que eu dei para explicar intervenção [...] “O que um artista quer dizer quando faz uma obra de arte?”

[...] então, vem as teorias deles! [...] “Vamos lá, Eduardo Srur, ele fez intervenção?”, “Ele está falando o que ele está sentindo, está se expressando, está usando uma linguagem artística, ele está fazendo arte?”

[...] aí eu começo a falar de intervenção para eles entenderem a proposta de trabalhar um projeto de intervenção dentro da escola. [...] dei um trabalho de história da arte, sem trabalhar história da arte, sem trabalhar todo esse conteúdo pesado, chato por que você tem que ler muito, escrever muito, copiar muito e eles não têm paciência para isso!

Então, eu acho que o aluno tem que saber o conteúdo de história da arte? Tem! Mas eu não preciso trabalhar de uma forma chata! Porque eu acabo desinteressando ele.

Professora GUD

[...] eu não acho que a questão desse Currículo trazer a contemporaneidade seja limitante, pelo contrário, qual é o tempo em que a gente vive? Como é que a gente entende o tempo em que a gente vive? É claro que para estabelecer relações, a gente precisa olhar para o passado, mas não dá para olhar para o passado com os óculos do passado, é preciso olhar com as lentes de hoje!

[...] quando hoje eu vou trabalhar uma performance, eu tenho que voltar os meus olhos para o passado e entender a construção, aí está a mediação do professor [...] ele ser capaz de conduzir essa turma por esses caminhos, se eu só ficar no contemporâneo e não traçar nunca nenhum link com tudo aquilo que é o legado cultural da humanidade, o aluno não vai entender aqui e tão pouco o passado!

[...] não dá para você ficar falando para o seu aluno de Renascimento e de Monalisa a vida inteira e o cara sai aqui fora e se depara com um grafite do Basquiat, por exemplo! [...] ou você vai ver uma instalação do Anish Kapoor, o que é isso? [...] você leva os meninos numa Bienal e você não tem renascimento, você tem Bispo do Rosário, você tem Cindy Sherman, que são proposições muito diferentes! Como é que a gente dialoga?

Então, não acho que o Currículo foi uma perda, pelo contrário, eu acho que ele foi um ganho, mas volto a dizer, para ele se efetivar enquanto ganho, é preciso uma ação formativa com os nossos professores!

[...] O vestibular é consequência, o mercado de trabalho é consequência, a gente prepara o jovem - pode ser ideologia minha - mas eu acho que a gente prepara o jovem para a vida! E como é que ele vai estabelecer relações com a vida?

[...] você tem que fazer educação pensando na vida, no quanto isso vai agregar em valores humanos e na relação com o outro, na relação com o espaço público, na relação com o patrimônio, na relação com a música...

[...] então, não dá para ficar na história da arte mais daquele jeito!

Professora CMA

Quinto Deslocamento...

2. Sobre rearranjos...



Imagem: detalhes da abertura de um dos capítulos do livro de Tomaz Tadeu – *Documentos de Identidade*.

Rever e reconstruir concepções envolve padecimento e padecimento, ao modo deweyano, é envolvimento absoluto, agonia e contentamento, aflição e deleite...

Esta pesquisa me trouxe muitos desassossegos, sendo os mais incisivos aqueles que me confrontaram com minhas próprias concepções arraigadas, aqueles que me desestabilizaram e exigiram de mim, não apenas uma revisão e reconstrução, mas a admissão de que nem tudo que eu havia pensado dialogava com o que eu estava vivenciando.

Havia, desde o início da pesquisa, alguns conflitos: por um lado eu assistia à implantação de um currículo de arte no Estado de São Paulo e do que me parecia uma perda de autonomia e autoria das/os professoras/es; por outro lado, a experiência docente me dizia que mesmo nas escolas em que eu também trabalhava com currículos altamente prescritivos, eu encontrava brechas para uma prática mais autoral. As/os professoras/es e suas vivências com o Currículo, descritas nas entrevistas, também reforçavam e/ou amenizavam tal conflito.

E mais, eu ouvia professoras/es afirmando que aquele Currículo fora desenvolvido na e para a cidade de São Paulo e que o interior do Estado não tem acesso a muito do que o Currículo propõe e que, portanto, muitas/os alunas/os não têm, e/ou nunca terão, como conhecer e compreender melhor a arte que ele enfatiza; no entanto, quando entrevistei professoras/es em cidades próximas a São Paulo – São Bernardo do Campo e Guarulhos - e na própria São Paulo, ouvi o mesmo discurso de falta de acesso, para meu espanto; ainda, as/os mesmas professoras/es afirmam que o conteúdo de história da arte que ausentou-se do Currículo, é imprescindível para que as/os alunas/os possam compreender a arte de hoje – predominante no Currículo – no entanto, referem-se a uma história da arte europeia – em grande parte - a qual, do ponto de vista da vivência e da experiência presencial é ainda mais distante e inacessível para a grande maioria das/os alunas/os.

Como se pode notar, havia dois grandes conflitos – ao menos dentre aqueles dos quais quero tratar nesta parte do texto. Um deles confrontava a percepção que eu havia construído para a relação entre o Currículo e as/os professoras/es (relação pouco autônoma e autoral), com a minha própria experiência curricular e com as experiências descritas pelas/os arte/educadoras/es (experiências de desenvolvimento de autonomia e autoria). O outro confrontava a falta de acesso à vivência com os conteúdos de arte contemporânea do Currículo (encontrados apenas na cidade de São Paulo), reclamada pelas/os arte/educadoras/es, com a reivindicação pela presença de uma história da arte no Currículo, fundamentalmente europeia.

Entre a percepção inicial e a posterior transformação do meu olhar para tais conflitos, um processo de desconstrução de concepções se deu, até que uma nova possibilidade de equilíbrio aquietasse meu pensamento, ao menos por hora. É sobre esse processo que discorrerei agora...

Iniciarei pela questão das relações entre o Currículo e as/os professoras/os, quer seja no âmbito da logística de criação e implantação do Currículo, quer seja no âmbito das apropriações que as/os professoras/es dele têm feito.

As entrevistas reforçaram muito a percepção que eu tinha a partir da minha própria prática de que, desde que haja espaço para tanto, há formas de apropriação criativas de um Currículo, por mais prescritivo que ele seja, de tal modo que, no contato com as Teorias do Currículo, fui me identificando com os estudos que se voltavam para o contexto escolar, ou seja, para os estudos que não fadavam a escola e as/os professoras/es ao reprodutivismo, mas que os viam também como produtores de suas realidades circunstanciais.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo afirmam que há dois movimentos gerais que deslocam os estudos curriculares das macroestruturas para a escola. O primeiro, *focaliza a prática e o cotidiano, de maneira a desnaturalizar a separação entre desenvolvimento e implementação* (possibilidade que percebo, por exemplo, quando uma professora me conta que consegue conciliar a arte contemporânea do Currículo com a história da arte, ou seja, aquilo que era limitante para algumas/alguns professoras/es, foi por ela transformado em outra possibilidade, fazendo com que ela não reduzisse sua prática à implementação do Currículo, mas sim, que ela desenvolvesse uma forma pessoal de instigar um diálogo da história da arte com a arte contemporânea, reinterpretando, reinventando o Currículo em seu cotidiano); o segundo, *se contrapõem às teorias da correspondência e da reprodução* (LOPES e MACEDO, 2011, p. 165).

Segundo essas autoras, dentro desses dois movimentos voltados para o contexto escolar há diferentes enfoques, no entanto, buscarei sintetizar aqueles que me interessam particularmente - o interacionismo simbólico e as teorias da resistência e emancipação - com o intuito de situar o pensamento que fui desenvolvendo ao longo da pesquisa, até chegar às Teorias Pós-Críticas e aos estudos de Elizabeth Ellsworth, apresentados no capítulo anterior.

Os estudos curriculares com centralidade na prática e no cotidiano dos sujeitos desenvolveram-se no Brasil a partir de dois grupos: um deles focou nos *estudos da escola de matriz etnográfica participante, com desdobramentos em discussões como professor reflexivo e histórias de vida de professores* e o outro focou no *estudo nos/dos/com os cotidianos*, com ênfase na visão de cotidiano de Michel de Certeau (LOPES e MACEDO, 2011, p. 144).

Fora do Brasil, a entrada da pesquisa pela via etnográfica participativa aconteceu na década de 1970 por duas vias, a primeira *ligada aos estudos avaliativos e às metodologias de pesquisa*, com grande desenvolvimento nos E.U.A., a partir da crise dos paradigmas técnicos; a segunda via foi a do interacionismo inglês, parte da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra (*Ibidem*, p. 145).

No Brasil, segundo Lopes e Macedo (2011):

O movimento em defesa das metodologias qualitativas e da etnografia chega ao Brasil no início dos anos 1980 num diálogo preferencial com autores norte-americanos. O livro *Abordagens Qualitativas em Educação*, de autoria de Menga Lüdke e Marli André, datado de 1986 e ainda hoje a obra mais citada em estudos de currículo com foco na escola, é um exemplo desse diálogo (*Ibidem*, p. 146).

As autoras acreditam que o interacionismo inglês tenha uma maior tradição na discussão brasileira sobre currículo e discorrem mais detidamente sobre ele em seu livro. Segundo elas, a

Nova Sociologia da Educação é quase que imediatamente após seu surgimento dividida em dois grandes grupos: os interacionistas e os marxistas. Por sua vez, o interacionismo tem autores ligados à fenomenologia, à etnofenomenologia e ao interacionismo simbólico, tendo, o último, maior impacto nos estudos curriculares brasileiros (Ibidem, p. 147).

Sendo assim, sobre o interacionismo simbólico - especialmente o de Peter Woods, autor que Lopes e Macedo destacam - cabe citar que:

Sua ênfase recai sobre a construção de sentidos pelos sujeitos, sobre sua capacidade de se adaptar e administrar seus interesses em uma complexa rede de interações, muitas vezes ambíguas e conflituosas. Interessa ao interacionismo entender como os sujeitos negociam com os outros e criam estratégias de ação capazes de levá-los a conseguir aquilo que almejam. [...] o interacionismo se pergunta como as pessoas constroem sua autonomia mesmo em situações em que não são detentoras do poder formalmente estabelecido (LOPES e MACEDO, 2011, p. 147).

Essa ideia reavivou na minha memória o som das vozes de várias/os professoras/es, quando diziam que o Currículo deveria ser cumprido - segundo orientações recebidas em suas Diretorias de Ensino - mas que o entendimento e o acompanhamento de que isto estava ocorrendo era variado (veladamente negociado, eu diria), como na visita da supervisão ou da PCNP à escola, onde a exposição das produções de arte das/os alunas/os revelava os conteúdos curriculares.

Da mesma forma, quando a professora com formação em teatro questiona a seleção dos grupos teatrais e das concepções de teatro presentes no Currículo e afirma que as/os alunas/os precisam também conhecer outros grupos e outras concepções - como aquela de sua formação e de outros grupos fora da capital paulista. Ainda, quando um professor me diz que as linguagens artísticas não são o fim da disciplina de arte, mas um instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências das/os alunas/os, com vistas a uma formação humana transformadora na qual ele verdadeiramente acredita ou quando outro professor me diz que seus anos de experiência docente, somados ao seu envolvimento com as questões intrínsecas à sua comunidade escolar, falam muito mais alto em suas escolhas curriculares do que aquilo que o Currículo oficial propõe.

Igualmente, quando a professora que afirma ser *filha dos Caderninhos* - pois iniciou sua atuação docente juntamente com o Currículo e aprendeu com ele muito mais do que com o curso que lhe foi possível fazer na licenciatura - ou quando outra professora afirma que o Currículo nunca a representou, estou ouvindo as/os professoras/es descreverem suas formas de adaptação, administração, interação e negociação, não apenas na relação direta com o Currículo, mas também com toda uma rede de gestores presentes no cotidiano escolar, nas Diretorias de Ensino e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Assim, aquela ideia inicial de que o Currículo afrontava a autonomia e a autoria das/os professoras/es foi paulatinamente sendo colocada à prova na medida em que em nossas conversas, eu ouvia as/os professoras/es contando histórias de invenção e reinvenção de modos de autoria e de interpretação cotidianamente negociados em sua relação com o Currículo paulista.

Certamente, negociar, adaptar e administrar é diferente de ter liberdade para criar, mas, aquilo que encontrei na voz de cada professora/or que, cotidianamente, lida com condições reais de ensinar e aprender arte nas escolas, revela que esta é, não apenas a educação que nos é possível, mas, também, a que nos é desejável, com espaços para negociar, adaptar, administrar e libertar-se!

Digo isso, pois eu mesma, em muitos momentos desta pesquisa me perguntei se a visão que eu estava construindo não estaria se adequando, se moldando excessivamente por um conformismo com um Currículo que fora imposto à rede paulista, me perguntei se meus ideais não haviam se perdido em meio ao caminho. Percebi, então, que aquilo que eu buscava com esta pesquisa era compreender a relação das/os arte/educadoras/es paulistas com o Currículo de arte e que, portanto, eram essas/es educadoras/es que deveriam me dizer como estava se dando essa relação e não eu a dizer a elas/eles como deveria ser essa relação.

Em síntese, o Currículo de São Paulo é uma realidade em cada escola e, a despeito da necessidade de continuarmos pensando, conjecturando e lutando pelo que desejamos e acreditamos ser o ideal de educação e de ensino/aprendizagem da arte em nosso país e em nossos Estados, cotidianamente todas/os as professoras/es de arte do Estado de São Paulo entram em suas salas de aula para ensinar/aprender arte! É para as contingências desse cotidiano professoral que meu olhar foi se voltando paulatinamente...

Em outros momentos da minha própria formação eu já havia tido contato com as concepções interacionistas, mas, sem o sentido que lhes atribuí nesta pesquisa, sem a sensação que agora eu tinha de que aquilo que eu estava percebendo e que incomodamente desestabilizava suposições anteriores, era uma forma ao mesmo tempo aceitável e generosa de olhar para a relação das/os arte/educadoras/es com o Currículo. Eu também estava inventando novos modos de apropriação das próprias teorias através desta pesquisa.

Retomando, portanto, a revisão dos enfoques teóricos centrados na escola, volto-me agora para a via das Teorias da Resistência e seu vínculo com a emancipação como forma de refutação da dominação e da submissão. O objetivo desses estudos, segundo Lopes e Macedo, é o de *entender a escola como locus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida* (LOPES e MACEDO, 2011, p. 165-166).

A grande questão com a qual relaciono essa via de compreensão é a do lamento massivo das/os professoras/es do interior paulista quanto ao que elas/eles entendem ser o Currículo de Arte, ou seja, um currículo fundamentalmente pensado a partir da cidade de São Paulo e que, por mais que se proponha multicultural, não traz o olhar do interior, mas sim, sobre o interior. Assim, a professora de São José do Rio Preto diz que vai falar do Teatro Municipal de São Paulo para suas/seus alunas/os, mas que também vai falar do Festival Internacional de Teatro de São José do Rio Preto. Da mesma forma, em Piratininga⁴², outra professora conta que é muito difícil desatrelar o interesse das pessoas pelas belas e significativas paisagens pictóricas e simplesmente

⁴² Cidade com população predominantemente rural, segundo a professora que lá entrevistei e com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2015, com treze mil habitantes.

lhes impor a arte contemporânea. Por sua vez, em Cândido Mota⁴³, não há biblioteca, teatro ou museu algum e o ônibus que passa na frente da escola e leva à cidade vizinha de Bauru, na qual as possibilidades são maiores, não pode ser tomado pelas/os alunas/os por questões de ordem financeira e/ou burocrática.

Com pesar essas professoras me diziam:

[...] o nosso aluno, ele também tem ânsia de conhecimento, tanto quanto os alunos de uma capital ou até mais! E aí eles perguntam, "Professora, o que é uma Pinacoteca?"

[...] eles viram o teatro, tinha gente que nunca tinha saído de Piratininga! Nem para Bauru! [...] a hora que eles chegaram, foi como se tivesse aberto uma janela, uma porta...

Eu não vejo, portanto, uma aceitação passiva do Currículo por parte dessas professoras. Elas o questionam tanto em seu distanciamento com relação ao contexto do interior paulista, quanto à frustração que ele gera quando apresenta às/aos alunas/os possibilidades de arte e cultura, sem viabilizar seu acesso. A diferença dessa frustração com aquela do conhecimento da história da arte europeia que muitos nunca irão vivenciar, está no fato de que estamos falando do próprio Estado de São Paulo, ou seja, não estamos falando de distâncias impraticáveis, inviáveis, estamos falando de um projeto de educação que leve em conta o direito de jovens e crianças ao acesso à cultura e do dever da educação pública e daqueles que a ele servem, de criar oportunidades para tal acesso.

Como arte/educadora, eu entendo como imprescindível que alunas/os transcendam seu posicionamento geográfico e cultural, mas para que isto se concretize, um esforço sobre-humano tem sido empreendido por algumas/alguns arte/educadoras/es e, nem sempre com o acolhimento, o respaldo, e a corresponsabilidade necessárias das equipes gestoras – da escola, Diretorias e Secretaria de Educação – pela formação cultural dessas/es meninas/os que habitam distintos cantos do Estado de São Paulo. Não é suficiente criar um currículo multicultural, é preciso torná-lo viável em múltiplos âmbitos, instâncias, locais...

Nessa perspectiva, recorro às concepções de Henry Giroux – conhecido teórico da resistência – nas palavras de Lopes e Macedo:

[...] os oprimidos não são sujeitos passivos, mas são mediadores da dominação em suas próprias experiências de vida e mais, afirma que é preciso reconfigurar a concepção de poder de maneira que ele não seja concebido como vinculado apenas à dominação, mas também à resistência (LOPES e MACEDO, 2011, p. 175).

No entanto, o próprio Giroux questiona em dado momento não apenas as Teorias da Reprodução, as quais, segundo ele, colocam a escola sob uma dominação completa e inexorável, mas também, as próprias Teorias da Resistência. O autor desenvolve novas ideias,

⁴³ Cidade com estimativa populacional do IBGE 2015, de trinta e um mil habitantes.

com influência de conceitos pós-críticos, baseados em Michel Foucault, mas sem abandonar as concepções críticas, inclusive, partilhando de muitas das ideias de Paulo Freire.

Indubitavelmente, as correntes do pensamento interacionista e da resistência tiveram um grande peso na forma como fui desenvolvendo minha compreensão sobre as relações entre professoras/es e Currículo, no entanto, a direção que tomaram, as ideias de autores da resistência, como Henry Giroux e Peter McLaren, rumo aos questionamentos pós-estruturais, despertaram minha percepção para outras possibilidades de olhar e entender essas relações. Lopes e Macedo sintetizam tal processo da seguinte forma:

O esforço de entender o currículo como texto político mudou de um foco na reprodução do *status quo* para uma resistência a ele, depois passou a abordar a resistência e a reprodução como uma relação dialética, para, no meio dos anos 1980, focalizar a prática cotidiana educacional. Esse processo no Brasil se deu de forma semelhante, ainda que deslocado em dez anos.

Se as teorias da reprodução são criticadas por produzirem uma perspectiva sem contradições, que acaba sendo conformista por não admitir espaço para a ação política na escola, as teorias da resistência, e mesmo seu deslocamento para a emancipação, são criticadas por desconsiderarem os efeitos da estrutura social e política na limitação das ações cotidianas do sujeito (*Ibidem*, p. 180-181).

Assim, as autoras consideram que os estudos sobre a resistência e a emancipação não conseguem responder a algumas questões cruciais:

[...] como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem determinismos e sem desesperanças que nos levam ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança (agência)? Como teorizar, por sua vez, a possibilidade de o sujeito atuar imaginando e produzindo uma transformação social sem voluntarismo, visões românticas e dependentes de conceitos também fixos e estruturados como consciência de si e do mundo? (*Ibidem*, p. 181).

As autoras apontam para novos aportes teóricos, mais especificamente para as teorias pós-coloniais, e a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, nas quais, regulação e emancipação, reprodução e resistência, opressão e emancipação não são tidas como pares binários ou polos pelos quais transitamos, são vistos como a diferença que habita todos os processos culturais⁴⁴:

Com base nas discussões pós-coloniais [...] é possível entender o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural no qual a colonização não é operada pelo professor sobre o aluno, ou ainda do conhecimento científico sobre o cotidiano. Tampouco a resistência é do aluno frente ao opressor, ou do conhecimento cotidiano sobre o conhecimento científico. Professor, aluno e todos os sujeitos sociais, produzindo diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são agentes do colonialismo, e, portanto, de processos opressivos, em maior ou

⁴⁴ Gostaria de traçar um paralelo entre essas diferenças que habitam os processos culturais com os espaços voláteis de que Elizabeth Ellsworth nos fala, os espaços das incertezas e das impossibilidades com os quais lidamos em função de não haver um modo único e certo de direcionamento aos múltiplos interesses e possibilidades das pessoas e suas culturas. Um filme ou um currículo não têm sobre alguém o poder que desejam ter, mas sim, o poder que resulta do seu desejo, do nosso desejo e de todas as circunstâncias nas quais se inscrevem tais desejos (pessoais e/ou culturais).

menor grau, em momentos diversos. Mas também atuam na produção da diferença (*Ibidem*, p. 181-182).

Assim, as ideias de resistência e emancipação são resignificadas, partindo da concepção de que *nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais*, e também, *nenhum sistema local fica imune ao colonialismo*. Se para as Teorias da Resistência os sujeitos têm identidades fixas e pela emancipação deverão tornar-se conscientes, comprometidos e centrados, para a Teoria do Discurso *o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação* e a emancipação é construída enquanto atuamos politicamente, ela atende a múltiplas demandas da diferença (*Ibidem*, p. 182).

Acredito que estejamos falando de ações políticas como as descritas por várias/os professoras/es em nossas conversas: a professora que teme ser engessada pelo Currículo e que teme a arte contemporânea e que busca um curso sobre arte contemporânea, pesquisa, estuda e desenvolve seu próprio modo de lidar com a arte contemporânea do Currículo; a professora que explica às/aos alunas/os, a diferença entre fazer teatro partindo de um texto, como fazem os grupos teatrais que o Currículo apresenta, e fazer teatro a partir da experiência pessoal/corporal, como ela aprendeu em sua formação e em sua atuação em grupos teatrais no interior paulista; da professora que cria um diálogo entre o Currículo – que ela considera demasiadamente teórico - e as práticas/técnicas de produção artística que, segundo ela, podem ecoar nos desejos e sonhos de muitas/os alunas/os, despertando e desenvolvendo habilidades.

Se o Currículo afeta a formação/atuação docente, dialeticamente a formação/atuação docente afeta o Currículo. Se ele prioriza a arte contemporânea, as/os professoras inserem os conteúdos que consideram importantes da história da arte de diferentes formas ou passam a também priorizar a arte contemporânea, caso entendam que se trata de um conteúdo relevante às aulas de arte; se ele privilegia a arte da capital paulista, as/os professoras/es criam diálogos com a cultura de suas cidades e/ou levam alunas/os para a capital e/ou outras cidades com oportunidades culturais mais próximas às que o Currículo preconiza.

Enquanto algumas/alguns professoras/es do interior lamentam a falta de acesso à diversidade cultural que o Currículo propõe, outras/os professoras/es da região metropolitana de São Paulo e mesmo da cidade de São Paulo, queixam-se de que tanto seus pares quanto suas/seus alunas/os, não buscam espontaneamente por esse acesso, de que não têm o hábito de frequentar eventos e espaços culturais, de que a escola não propicia tal acesso, de que o nível sócio/financeiro não lhes favorece, de que mesmo com acesso gratuito em muitos eventos e espaços culturais na cidade de São Paulo e na região metropolitana, as pessoas não desenvolvem o gosto, o hábito, enfim, não se dispõem ao acesso, o que torna a escola, muitas vezes, a única oportunidade de acesso aos bens culturais que não são do convívio das/os alunas/os.

Penso, então, que o acesso à arte e à cultura é também uma questão de posicionamento e ação política e estética - tanto de gestores e professoras/es quanto de alunas/os - e acredito que posicionamento seja um aprendizado curricular, familiar, cultural e social.

Dessa perspectiva me é possível compreender melhor que a limitação de algumas/alguns professoras/es nem sempre é geográfica, haja vista a professora de Cândido Mota que anualmente mobiliza toda a comunidade escolar (com apoio e respaldo da equipe gestora) e leva suas/seus alunas/os para uma experiência artística na cidade de São Paulo (cerca de quatrocentos e trinta quilômetros de distância) ou na cidade vizinha de Assis; ou ainda, a professora da cidade de São Paulo, que não encontra o mesmo apoio, e que acaba por restringir sua ação ao que lhe é possível dentro da própria escola, mesmo estando na cidade na qual o Currículo foi criado.

O que determina e move a ação política e estética da professora de Cândido Mota não move nem determina a mesma ação na professora de São Paulo, assim como, o que move a professora com formação em artes cênicas a falar de grupos teatrais do interior não move o professor de São Bernardo que acredita que o trabalho com projetos seja a grande contribuição em sua escola para a formação de alunas/os em condições sociais bastante vulneráveis.

Da mesma forma, o que leva a professora de Guarulhos a querer aprender arte contemporânea para ensinar às/aos suas/seus alunas/os é diferente do que faz a professora de São Paulo afirmar que não vai negar a elas/eles os conhecimentos sobre Tarsila do Amaral ou Pablo Picasso só por que alguém renomado dentro do campo da arte/educação sugeriu que isso fosse feito.

Foi, portanto, nessa direção que se deu a reconstrução da minha compreensão sobre as relações entre as/os professoras/es e o Currículo ao longo desta pesquisa, revelando – mesmo que *a priori* sem muita clareza teórica - uma aproximação para com as ideias do pós-estruturalismo. O encontro com as concepções de Elizabeth Ellsworth foi o disparador do conflito entre as bases teóricas que guiavam o meu pensamento até então – permitindo uma compreensão, mesmo que parcial daquilo que se revelava através da pesquisa - e o novo olhar que eu construía.

Sem que eu conseguisse compreender em quais bases teóricas estava se dando tal conflito conceitual, em certo momento percebi que precisava rever concepções e reconstruir a minha compreensão, pois o pensamento a respeito de currículo que começava a fazer sentido para mim era o seguinte

[...] uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182-183).

Trata-se de uma concepção que as autoras fundamentam dentro das perspectivas pós-estruturais, sobre as quais elas nos situam: as concepções pós-estruturais chegaram ao campo do currículo no final dos anos 1970 fora do Brasil e após meados da década de 1990, no Brasil, intensificando-se no início deste século, em especial devido aos textos e traduções produzidos por Tomaz Tadeu da Silva (*Ibidem*, p. 37).

As autoras afirmam que *mais radicalmente do que com outras matrizes teóricas, não se pode falar em um único pós-estruturalismo* e nem tão pouco devemos confundir pós-estruturalismo com pós-modernidade, visto que o maior diálogo do pós-estruturalismo se dá com o estruturalismo pela assunção ou pelo questionamento de seus pressupostos. A aproximação com o pós-moderno se dá, por sua vez, pelos questionamentos comuns sobre aspectos da Modernidade (*Ibidem*, p. 37-38). Assim, com o intuito de esclarecer o que denominam de currículo pós-estrutural, as autoras apresentam os princípios definidores do pós-estruturalismo. O pressuposto mais relevante que o pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo é o de que *ambos adotam uma postura antirrealista quando afirmam que a linguagem não representa o mundo, ela o constrói, ou seja, a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo, isto leva-nos a compreender que não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece* (*Ibidem*, p. 38).

Por outro lado, o pós-estruturalismo opõe-se ao estruturalismo em seu pressuposto de que há uma estrutura ou um conjunto de relações que subjaz aos fenômenos, fazendo com os sentidos estejam nessa estrutura que é tida como invariável. Segundo as autoras, essa perspectiva estruturalista *privilegia o sincrônico (termos localizados em uma situação, sem história), sem atenção ao diacrônico (sucessão dos termos ao longo do tempo)* (*Ibidem*, p. 38-39).

Para o pós-estruturalismo, a própria ideia de estrutura é definida pela linguagem e não pode ser entendida como a realidade, pois se fosse, estaríamos retomando as posturas realistas e deixando de considerar a construção social e histórica das estruturas, visto que estas seriam imutáveis. O pós-estruturalismo entende que a linguagem não representa a realidade e que *na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante*, pois esse é um processo cultural (*Ibidem*, p. 39). Assim, os significados só existem na diferença entre os significantes. Segundo o exemplo dado pelas autoras, o significado de ser aluno só existe quando é relacionado com aluna, com professor ou com pessoas não escolarizadas. Não há relações estruturais entre dois significantes, pois cada um deles remete a outro indefinidamente, e seu sentido só se define dentro de discursos histórica e socialmente construídos.

Portanto, voltando ao exemplo do termo aluno, ele é uma ideia construída na intersecção de vários discursos os quais, por sua vez, estão inseridos em uma sociedade específica e é isto que o torna real. Assim,

[...] *a capacidade de unificar o discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los* (*Ibidem*, p. 40).

Diante dessas questões, o Currículo ou um currículo, bem como as teorias que os explicam, são discursos que se hegemonizam de tempos em tempos, são construções que resultam de atos de poder, um poder que passa a ser *partilhado* e aceito por todas as partes envolvidas no processo (*Ibidem*, p. 40).

Ainda segundo Lopes e Macedo, a perspectiva pós-estrutural nos possibilita perguntar como esses discursos se impõem e como podem ser desconstruídos, visto que o currículo é *um texto que tenta direcionar o "leitor", mas que o faz apenas parcialmente (Ibidem, p. 41-42).*

Tudo isso me foi dito pelas/os professoras/es a cada entrevista, mas, essa percepção eu construí contingencialmente, em meio a tantas outras compreensões e incompreensões que desenvolvi ao longo desse percurso, essa foi a forma pela qual escolhi olhar para a minha pesquisa.

Através dela eu pude perceber que teoria e prática estavam de tal maneira fusionadas que ao rever as entrevistas e ouvir as/os professoras/es em coro clamando pela presença da história da arte no Currículo, lamentando o predomínio da arte contemporânea e questionando as dificuldades de acesso cultural no interior paulista, me perguntei: como e quando foi que esse discurso se tornou hegemônico e foi partilhado e perpetuado em nós e por nós arte/educadoras/es?



1

Sexta parada...

Presidente Prudente, Lins e Cândido Mota



Na véspera da viagem à Presidente Prudente eu torci o pé! Como já era a quinta ou sexta vez que isso acontecia com o mesmo pé, eu sabia que não precisaria adiar a entrevista, bastariam alguns cuidados... Aquela seria uma longa viagem, pois, depois de Prudente, havia uma entrevista em Lins e, depois, outra em Cândido Mota no dia seguinte. Depois disso tudo, eu iria à Londrina ver minhas filhas, já que estaria próxima à fronteira com o Paraná.

A distância a ser percorrida entre Fernandópolis e Cândido Mota, passando primeiro por Presidente Prudente e, depois, Lins, era de cerca de seiscentos e setenta quilômetros. E lá fomos nós! Juan foi dirigindo o carro e eu fui com o pé para cima, alternando gelo e pomada.

Presidente Prudente era a cidade na qual eu havia cursado a licenciatura em Educação Artística, mas, desde o ano de 2000, eu nunca mais voltara... ficamos procurando a escola por quase uma hora, perdidos, com um mapa nas mãos e muitas tangerinas compradas pelo caminho...

Finalmente encontramos a escola e, como o contato inicial, por *e-mail*, com aquele professor, havia sido um pouco distante, eu estava apreensiva. Mas, assim que nos encontramos, senti um acolhimento sincero e conversamos por quatro horas. Parecia que nos conhecíamos há tempos...

Cheguei até ele por um longo caminho. Primeiramente eu tentei contato com uma ex-professora minha na UNOESTE, mas ela não conhecia nenhuma professora de arte da rede estadual. Em seguida, encontrei uma ex-aluna minha, da Educação Artística, morando em Araçatuba, mas ela não estava lecionando. A pessoa que ela me indicou em Presidente Prudente nunca me retornou. Então, pedi ajuda a um colega do grupo de pesquisa que estava trabalhando na Secretaria de Educação, e que tinha acesso às Diretorias de Ensino, e ele me indicou uma pessoa, também da Secretaria Estadual de Educação - SEE, que havia sido PCNP em Presidente Prudente. Foi por meio dela que fiz contato com esse professor.

Saindo de Presidente Prudente fomos para Lins. Pegamos uma chuva torrencial no caminho. Chegamos de noite e fomos procurar um hotel. Circulamos um bocado, em busca de um bom preço, e finalmente encontramos. Pude, então, colocar a perna na horizontal e descansar o pé, que alívio!

Na manhã seguinte chegamos rapidamente à escola, Juan já havia se inteirado do mapa da cidade e, lá chegando, perguntei pela professora na secretaria, bem na entrada da escola. Ela logo chegou e me levou para conhecer o diretor da escola. Ele nos acompanhou até uma sala de aula desativada, que tinha várias funções naquele momento, e lá pudemos conversar. Foi uma entrevista mais rápida que a maioria das outras, mas não menos relevante.

Sáímos de Lins e fomos para Cândido Mota, na Diretoria de Ensino de Assis, cidade que eu já conhecia, pois, minha irmã cursou psicologia na UNESP. Entramos em Assis e não foi difícil encontrar o caminho para Cândido Mota, cerca de vinte quilômetros dali.

A professora que eu iria entrevistar havia levado um tombo, naquela semana, e quebrado o braço. Estava engessada e de licença médica, portanto, foi à escola exclusivamente para me receber. Perguntei por ela na entrada da escola e logo nos conhecemos e fomos conversar na

sala da direção. Conversa que durou em torno de três horas e meia. Aquela professora tinha um repertório sobre a história da arte/educação no Brasil que nos permitiu expandir a conversa e os sentidos do que eu buscava entender na sua formação com o Currículo. Foi uma grande experiência, aprendi muito com ela!

Terminada a entrevista, ela foi comigo até o estacionamento da escola aonde Juan me esperava, conversamos mais um pouco, os três professores, e seguimos, Juan e eu, para Londrina. Terminei as três entrevistas previstas para aqueles dois dias, estava leve e muito feliz com as conversas.

Restava-me a última entrevista e essa seria em São Paulo...



Imagem 1: Quando criança, na minha casa havia uma enorme estante de livros e, no escritório do meu pai, havia três delas. Livros, livrarias e bibliotecas me habitam e acerco-me deles sempre que posso, como nesta estante, ao lado da minha escrivaninha de trabalho, no escritório da minha casa.

Imagem 2: Detalhe da estante anterior, com ênfase aos meus pincéis em meio aos livros...

Imagens 3 e 4: Detalhes da mesma estante, destacando duas esculturas em argila que produzi em julho de 2013...

Imagem 5: Mapa do Estado de São Paulo com vista para as três cidades visitadas nessa parada: Presidente Prudente, Lins e Candido Mota (Diretoria de Ensino de Assis).



[...] na sala de aula eu era aquele menino que desenhava bem e hoje eu sou uma pessoa que faz uso das linguagens artísticas para poder trabalhar, por isso eu sou professor de arte e também tenho um trabalho muito saboroso com a música.

Eu cursei Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas em uma cidade próxima à da minha família, a qual me mantinha com muita dificuldade e eu não tive muita coragem, naquele momento, de ir pra mais longe... Tranquei o curso no segundo ano, ficando apenas com a licenciatura curta, isso foi por volta de 1998 e, então, fui pra estrada com o meu violão e só em 2004 é que eu adentrei o ambiente escolar, como professor, na equipe da Escola da Família, onde eu já havia trabalhado como voluntário em aulas de violão e óleo sobre tela.

Com isso eu fui concluir a licenciatura plena, mas, de qualquer maneira, a minha formação inicial foi bem deficitária, e eu comecei a trabalhar sem saber o que deveria fazer, sem saber como eu poderia ser útil para a formação dos meus alunos. Na verdade, eu melhorei como professor me preparando, apesar de acreditar que eu sempre fui professor, era inevitável!

Embora a arte desfrute de certo glamour e status, o ensino de arte ainda é perfumaria, veja quanto tempo nós levamos para estar no currículo escolar! A arte acaba sendo usada como ópio e nós, arte/educadores, somos vistos como seres técnicos! Onde é que fica o estudo da arte em si? A questão do olhar, do distanciamento, das relações que podem desdobrar os objetos à compreensão? Eu vejo que o ensino da arte faz com os alunos o mesmo que a Língua Portuguesa, ou seja, você enrijece tanto o estudo da gramática que o sujeito sai da escola sem saber escrever, ler ou falar, as pessoas saem da escola com medo da escrita, medo de se lançar ao desafio de escrever!

Eu entendo que este Currículo que aí está tirou um pouco a arte da condição em que ela se encontrava de navio à deriva, de barco sem vela em alto-mar, mas pouca gente se dedicou a olhar para ele - eu mesmo inicialmente - por que aquilo que o Currículo exige está muito além da nossa formação em Pintura I e II, Desenho I, II III e IV e daí por diante... Nós não tivemos na nossa formação a discussão estética, as inter-relações, a dialogia, os mais inteligentes trabalhavam com história da arte...

Na verdade, o que eu percebo é que as políticas públicas gritam aos nossos ouvidos que o ensino de arte é desnecessário! Criam leis, determinam que o ensino de música agora será obrigatório, os sites de relacionamentos explodem, a gente aplaude, mas eles estão pouco se interessando pelo ensino de arte, aquele ensino que torna o ser mais crítico, mais provocativo! "Vamos dar tinta e papel pra eles se lambuzarem, brincarem, mas depois guarda tudo que tem aula de matemática e aí é sério!" Eu não estou aplaudindo isso não!

O que eu percebo é que as políticas públicas gritam aos nossos ouvidos que o ensino de arte é desnecessário!

Professor PPF

Eu nunca tive intenção de ser professora de arte, mas sempre gostei de arte! Na verdade, fiz magistério por não ter condições de fazer outro curso, depois fiz Pedagogia, fiz um ano de Educação Física e finalmente fui fazer Arte, pois o curso à distância me permitia continuar trabalhando, eu já lecionava. Hoje me sinto realizada e mesmo já tendo trabalhado na vice direção, na coordenação e como PCOP, eu gosto do desafio da sala de aula, eu sinto falta da sala de aula!

Quando me efetivei como professora de arte no Estado, a Proposta curricular estava sendo implantada, foi em 2008. Eu tinha uma boa experiência, pois quando comecei a lecionar eu trabalhei em uma escola freinetiana e depois estive treze anos em escola particular, mas a minha formação em arte à distância não era suficiente, mas, como já disse, eu gosto de desafio, eu me interesso, busco, estudo, vou atrás!

Aqui na minha Diretoria a gente tem que seguir o Currículo, não há uma marcação acirrada, ninguém vem me perguntar se eu estou seguindo, mas a coordenação sabe se estamos seguindo, ou não, e eu gosto de fazer a coisa certa! Também gosto que os alunos cumpram aquilo que eu peço a eles, mesmo que eu não goste muito do que é proposto, eu entendo que tenho que seguir, pois aquilo me foi pedido, então, eu tento adequar o Currículo, tento trabalhar desenvolvendo habilidades e competências, respeitando as diferenças entre as diferentes turmas. Em arte a gente não precisa seguir o Currículo de forma linear, eu posso propor situações de aprendizagem que não estão em sequência, se achar que é melhor.

O Currículo ampliou o meu repertório e amplia o repertório dos alunos, só que eu imagino que nas grandes cidades ele seja melhor aproveitado, pois aqui em Lins os meus alunos não têm acesso a quase nada do que está proposto ali. Logicamente, eu tento adentrá-los nesse mundo, a gente simula, a gente passa vídeos, demonstra na prática, mas é muito difícil, em alguns momentos trava o trabalho da gente! Primeiro a gente tem que demonstrar interesse pelo que eles trazem e os alunos aqui só ouvem funk, só dançam funk! Eu peço para eles trazerem músicas de MC que sejam possíveis de ouvir em sala de aula, eu tento me aproximar deles para depois ir introduzindo o Currículo, por que se a gente chega direto com o Currículo, a gente não dá aula!

Na verdade, o ano em que a gente ficou sem os Cadernos dos alunos eu gostei pra caramba, foi mais gostoso por que eu criava as aulas do meu jeito e percebi que o interesse deles era outro! Eu seguia todas as expectativas de aprendizagem contempladas no Caderno do Professor, portanto, eles aprendiam o que era esperado, mas foi mais gostoso! Se a gente não tomar cuidado, o Caderno do aluno engessa a gente, ele é bem mais fácil para quem não quer preparar aula, pois está tudo pronto ali! Se você não tem o Caderno do aluno você prepara sua aula, você pesquisa, você estuda e eu prefiro assim!

...mesmo que eu não goste muito do que é proposto, eu entendo que tenho que seguir, pois aquilo me foi pedido, então, eu tento adequar o Currículo...

Professora L&J

Eu sempre tive muito interesse pelas questões das artes visuais e nasci em uma família na qual as questões da arte são muito bem estruturadas, meu avô é desenhista industrial e minha mãe é formada em teatro, então a gente consegue dialogar com o passado sem abrir mão do contemporâneo.

A vida toda eu estudei em escola particular, mas no Ensino Médio resolvi cursar magistério na escola pública e foi lá que tive uma professora de Metodologias do Ensino de Arte que me fez querer ser uma professora de arte diferente. Suas aulas eram repletas de desenhos mimeografados para colorir, sobre todas as datas comemorativas! Hoje eu compreendo a prática daquela professora no contexto da história do ensino de arte no Brasil, mas na época eu ficava indignada e isso me levou a buscar outras possibilidades...

Eu me graduei em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, isso foi no ano de 2003. Quando terminei a graduação fiz uma especialização em Fotografia, já que não havia nada na área de Arte/Educação, depois fiz mestrado em Educação também na UEL, especialização em Artes pelo RedeFor/UNESP e hoje faço Doutorado em Educação na USP.

Desde 2004 eu sou professora efetiva da rede pública estadual paulista e escolhi esta escola, portanto, estou aqui há onze anos, mesmo estando à cerca de vinte quilômetros da cidade em que eu moro e tendo tido oportunidades de me remover para lá. Quando eu cheguei aqui, recém-formada, me deparei novamente com um ensino de arte no qual eu não acreditava, mas cheguei cheia de vontade e de ideias, isso revolucionou a minha vida e a vida da escola!

Hoje posso dizer que consigo fazer um trabalho no qual acredito e que conto com o apoio da Direção, Coordenação e dos pais. Anualmente fretamos um ônibus, mobilizamos a escola e vamos vivenciar uma experiência com a arte! Vamos à Bienal, a um espetáculo de dança, a um concerto da OSESP, afinal, meus alunos vivem em uma área essencialmente rural, muitos deles nunca foram a um cinema ou a uma biblioteca pública e já estão no Ensino Médio! Então, eu preciso propiciar isso a eles, preciso propiciar experiências estéticas e a qualidade da experiência estética é inegociável, todos já sabem que é assim que penso e que é assim que as coisas vão acontecer...

Dar aula de arte nessa escola é visceral e aqui o Currículo não é uma cartilha, ele é um caminho, um roteiro, um norte, uma possibilidade, não a única! Eu entendo que é preciso ter um norte como esse Currículo, eu só não acredito que as coisas precisem ser definidas de cima para baixo e nem que esse Currículo possa superar lacunas formativas ou problemas conceituais, isso não! Eu acredito em formação contínua dos professores, eu acredito em vivências e experiências com a arte, vamos levar os professores de arte ao teatro, vamos levá-los ao museu!

A qualidade da experiência estética é inegociável...

Professora CMA

Sexto Deslocamento...

1. Gosto de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro!



Imagem: Detalhe da minha estante de livros na parte específica sobre arte e artistas.

Eu poderia dizer para você que à primeira vista eu vejo como um retrocesso? Poderia, eu poderia! Se eu olhar, se eu pensar na questão das políticas nacionais, se eu pensar na questão da formação desse professor, se eu pensar nas lutas das diferentes classes, das associações brasileiras, de música, a ABEM, da própria Federação de Arte/Educadores do Brasil, é um retrocesso!

Se a gente olhar para esse viés, é um retrocesso com certeza um Currículo que se pauta polivalente e que se pauta por situações de aprendizagem, e agora pior ainda, por que existe todo um movimento para que as coisas aconteçam por bimestre, então, um bimestre é artes, um bimestre é música, um bimestre é dança, eu nunca vi isso! É uma loucura, é um contrassenso, é dar um tiro no próprio pé!

Eu posso falar para você que eu olho para isso e vejo como um retrocesso, com toda certeza! Ideal seria que os nossos alunos tivessem aula de artes visuais com especialista em artes visuais, aula de música com professores de música, aulas de dança com professor de dança, aulas de teatro com professores de teatro, mas isso é uma realidade que ainda é inalcançável se a gente olhar para os cursos de licenciatura nas áreas existentes, para o número de alunos que se formam e a gente sabe que a tendência, infelizmente agora, é um esvaziamento da licenciatura.

A gente está vendo muito mais o cara ser o bacharel em teatro, o bacharel em dança e ele vai enredar pelas questões acadêmicas, pelas questões de pesquisa e são poucos os que voltam para a licenciatura!

Então, eu poderia, eu posso olhar para esse Currículo e dizer que ele é um retrocesso nesse sentido da polivalência? Eu posso! A gente tem todos os argumentos históricos e pedagógicos para pontuar, mas eu tenho que olhar, para quem a gente trabalha? Eu não trabalho para o governo, eu trabalho para o aluno!

Quem é o meu aluno, o que é que o meu aluno precisa? Então, nesse ponto, eu tenho que voltar os olhos sim para a minha escola e nesse ponto, nesse contexto, felizmente ou infelizmente, a gente ainda precisa da polivalência no sentido de ter acesso à cultura, se não for

na escola que ele tem acesso, não é em outro lugar por que a sociedade não abre as portas, essa é uma verdade!

Você sabe que a gente tem alunos que nunca foram ao museu por situações de distância? Temos! E a gente tem alunos que não vão a museus porque não se sentem capazes de entrar lá, então, a sociedade também não abre as portas para a gente ter um currículo que seja especialista, para ter um currículo com professor de música, ainda não tem!

[...] se eu olhar trazendo como referências as lutas de classe, como referência o que a gente entende por educação, eu posso dizer que não dá para a gente ter um currículo polivalente, o ideal seria a gente ter um currículo especialista, mas aí, eu também paro e me pergunto, volto os olhos agora para a minha realidade, um professor de arte hoje sai de licença e você não tem um especialista na área para poder te cobrir.

Se eu tivesse uma disciplina de música, vamos botar uma aula de cada uma, quatro aulas, isso que eu não estou incluindo cinema, que é uma linguagem que deveria fazer parte da escola! Eu não vou ter professor para suprir isso, infelizmente, e aí é justo com o meu aluno, ele também não ter acesso? Não é, não é justo!

Não é justo ele ser privado de ouvir e compreender o que foi a MPB, é desumano!

Professora CMA

[...] eu trabalhei em escola pública anos atrás, o antigo ciclo básico, que nós tínhamos um professor de música. Poxa! É outra história você trabalhar uma linguagem e você colocar um professor de música para trabalhar a linguagem de música! Isso na escola pública! Quem viu isso acontecer sabe que é revolucionário!

E é diferente eu tentar dar uma aula de música, então, a verdade, o que eu estou querendo dizer, esses conhecimentos não podem ser sonogados não, acho que isso é uma missão, um compromisso, uma responsabilidade de qualquer docente, mas fazer diferente eu acho que é necessário e essa unificação eu acho desnecessária sinceramente.

[...] no momento que eu estou vivendo, quase à beira da aposentadoria [...] também não vejo isso como prejudicial por que eu enxergo coisas que prejudicam anteriores ao Currículo!

Coisas que dinamitam o Currículo, dinamitam qualquer outra situação!

Professor SBR

Eu acho que as quatro linguagens acabam completando uma à outra, se a gente for ver [...] você trabalha dança, mas de certa maneira você trabalha música, ela acaba completando [...]. Eu não tenho formação para as quatro, não tenho!

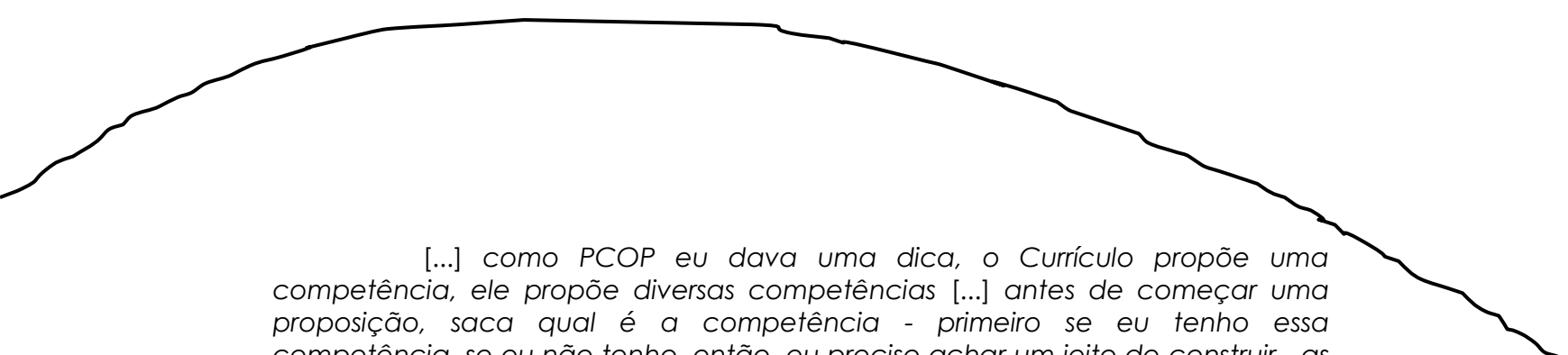
[...] você tem que correr atrás do prejuízo! [...] não fica bem trabalhado, não fica! Por exemplo, eu tenho formação em artes plásticas, eu gosto muito de música e dança [...] mas se eu for escolher uma linguagem que eu não tenho muita habilidade é o teatro, mas eu tenho que trabalhar o teatro, então, eu procuro desenvolver.

Logicamente que se você pudesse trabalhar a linguagem que você tem formação, eu acredito que seria melhor trabalhado pelos professores de maneira geral, porque quando a gente faz aquilo que a gente gosta, aquilo que a gente tem facilidade, o trabalho vai fluir melhor.

[...] vai ter aquele aluno com mais habilidade com uma linguagem do que com outra linguagem e acaba sendo um professor para desenvolver as quatro linguagens, cai naquilo que a gente falou, ele vai ter mais habilidade para desenvolver a linguagem que ele tem mais facilidade e o aluno também, eu não sei como eu poderia colocar o aluno.

[...] fica difícil para a aprendizagem por que, às vezes o professor tem habilidade no teatro e não na dança, mas aquele aluno tem habilidade na dança, então, o professor não vai trabalhar tão bem a dança quanto o teatro [...] vai ficar falho, eu acho que fica falho.

Professora LNJ

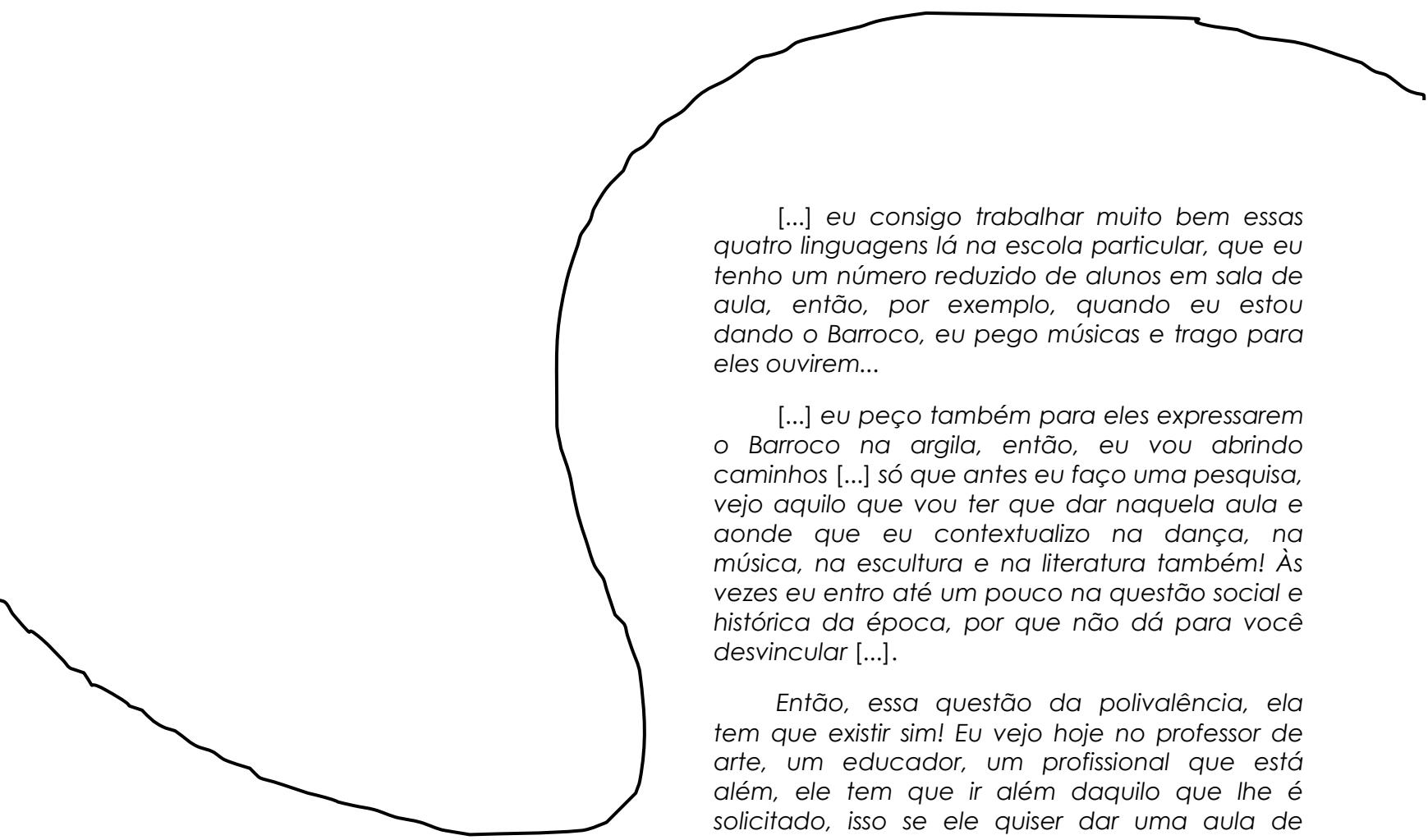


[...] como PCOP eu dava uma dica, o Currículo propõe uma competência, ele propõe diversas competências [...] antes de começar uma proposição, saca qual é a competência - primeiro se eu tenho essa competência, se eu não tenho, então, eu preciso achar um jeito de construir - as linguagens são para que eu movimente aquelas competências, as linguagens não são para que eu aprenda as linguagens, as linguagens são veículos e devem ser tratadas como veículos, então, é isso que eu estou falando para você, não pode ser sublimada a linguagem por que tudo pode ser linguagem.

[...] as linguagens são meios de relação, você usa as linguagens artísticas no desenvolvimento de situações de aprendizagem de arte por que a sua matéria, o seu componente curricular é arte, aí você usa aquelas linguagens ditas artísticas, mas as competências, que são os fins, elas nem dependem daquelas linguagens para acontecer!

[...] eu acredito que as competências podem ser bastante humanizadoras. [...] investir nas individualidades [...] um investimento humano em que a pessoa vai se sentir viva por que nós temos o costume de matar as pessoas, o professor entra na sala de aula e faz uma chacina, mata à vontade e não é saciando um desejo [...] exterminar o desejo, o desejo é ruim, o desejo que é algo tão lindo, tão bom, acaba sendo ruim!

Então, nesse ponto que eu posso usar o Currículo, as situações de aprendizagem do Currículo para esse direcionamento, eu consigo ler que ele está pretendendo isso, pode até ser que outros olhos não leiam isso, mas eu consigo ler isso!



[...] eu consigo trabalhar muito bem essas quatro linguagens lá na escola particular, que eu tenho um número reduzido de alunos em sala de aula, então, por exemplo, quando eu estou dando o Barroco, eu pego músicas e trago para eles ouvirem...

[...] eu peço também para eles expressarem o Barroco na argila, então, eu vou abrindo caminhos [...] só que antes eu faço uma pesquisa, vejo aquilo que vou ter que dar naquela aula e aonde que eu contextualizo na dança, na música, na escultura e na literatura também! Às vezes eu entro até um pouco na questão social e histórica da época, por que não dá para você desvincular [...].

Então, essa questão da polivalência, ela tem que existir sim! Eu vejo hoje no professor de arte, um educador, um profissional que está além, ele tem que ir além daquilo que lhe é solicitado, isso se ele quiser dar uma aula de qualidade, se ele quiser atingir muitos alunos e não ficar naquele discurso bobo de muitos professores "Ah, eu tenho uma sala de quarenta, mas se eu atingir um eu estou feliz!"

Não, eu não estou feliz! Eu não quero atingir só um, eu quero atingir a maioria, mas só que para eu atingir a maioria eu tenho que estar muito bem preparada, os nossos professores estão? Não!

Professora SEP

Eu vou pesquisar, vou correr atrás, vou ler! Eu tenho a sorte de o meu esposo ser músico, ele não é formado, mas ele tem muito material de música [...] isso me ajuda [...].

Com a mesma profundidade não por que tem o conhecimento de vivência, eu tive um ano específico de teatro na minha formação, eu não tive um ano específico de música [...] mas dá para trabalhar por que eu vou atrás [...] lá na OSESP a gente está fazendo curso [...] vão direcionar para trabalhar alunos com necessidades especiais [...] estou aprendendo junto!

[...] uma coisa que foi muito importante, quando veio o Caderno é que foi falado para a gente que o professor tinha que trabalhar com todas as disciplinas do Caderno, então, no primeiro bimestre tinha que trabalhar com aquelas quatro disciplinas, não dá tempo...

[...] lá no Maria Antônia tinha os encontros com educadores, a Mirian Celeste uma vez foi falar sobre a Proposta, pois estava no início. Ela falou "Gente, o professor não tem que ser polivalente, ele vai trabalhar com a linguagem de formação dele!".

Nos vídeos que foram feitos para a formação dos professores ingressantes – não chegou na gente – dizia que era para ele trabalhar com a linguagem que ele sabe, a informação que veio até nós é que o professor ia trabalhar com a polivalência [...] tinha cobrança aqui, você tem que trabalhar com o Caderno inteiro! Eles nem falavam em polivalência, mas em trabalhar com o Caderno inteiro!

"Eu vou trabalhar com o Caderno na minha área de formação, tudo bem?", eu falei. "Tudo bem, se você está trabalhando com o Caderno, trabalhe com o Caderno do seu jeito!"

Aqui foi basicamente isso, a nossa diretora deu essa flexibilidade. [...] há algum tempo atrás teve "Tem que trabalhar com os Cadernos, os coordenadores vão passar nas escolas...", então, vamos trabalhar com os Cadernos! "Professor coordenador de escola vai carimbar Caderno de aluno!". A gente teve isso!

Professora GUD

Eu concordo plenamente com você, é difícil você se dedicar às quatro linguagens, a gente tem uma formação, mas se for parar para pensar, se fosse separado, aí é que não sobraria aula de arte mesmo! Também tem que pensar nesse lado.

Tem alguns Estados que já estão colocando música separadamente, aqui no nosso Estado como já é colocado no Currículo, então, não tem essa separação, não sei como que está nos outros Estados, mas pelo menos, o que foi falado para a gente é que, se houvesse essa separação, a gente correria o risco de ficar sem aula, então, é nesse sentido que a gente se vê obrigado a dar conta de tudo!

Professora RGL

Eu acho que ela tem que existir, mas eu acho que o Estado tem que investir em formação. [...] por exemplo, eu gosto de música, eu estudo um instrumento, eu fui estudar o que eu tenho que trabalhar da música na sala de aula por que eu tenho consciência que o meu aluno não vai aprender um instrumento ali...

Então, eu acho que o ideal seria que tivesse os professores formados, o professor formado em música, o professor formado em teatro, por que o nosso conhecimento é muito fragmentado e eu acho que eu tenho muita segurança para falar isso por que eu trabalho com plástica, eu trabalho com produção, eu tenho um coletivo, eu mando muito bem nessa parte e eu não tenho a mesma segurança para dar música para o meu aluno, para dar teatro.

[...] então, eu acho que o conceito é fabuloso, deveria realmente permanecer, mas o ideal seria que nós tivéssemos professores formados, dando aula dentro das habilitações e mais ainda, se isso não for possível - por que eu acredito que a gente nem tenha gente para tudo isso, para atender o tamanho da máquina - eu acredito que precisaria investir em formação, sabe? Por que o pessoal não sabe o que fazer!

Professora AQF

Eu apoio por que eu acho que se você é uma professora de arte você tem que trabalhar realmente essas quatro linguagens, não com esse grau de profundidade [...] o importante é saber se o aluno sabe se expressar num teatro, por exemplo, como que ele vai se expressar, como é o personagem, vai ter uma sonoplastia, como é? Então, eu acho que tem coisas que são básicas [...] cada professor se aprofunda naquela área que você tem mais afinidade. [...] eu acho que, às vezes, eles pecam por querer dar informação demais e o que é essencial se perde.

[...] Artes Visuais é a minha formação, então, vou trabalhar no 6º. Ano com linhas, proporção, simetria, equilíbrio [...] junto eu posso trabalhar, por exemplo, o teatro, vamos fazer com o corpo isso [...] então, o foco principal foi as Artes Visuais, mas isso não impede que eu trabalhe como complemento as outras.

Eu vou falar sobre iluminação, sobre palco convencional e não convencional, cortina, a quarta cortina, stand up e tal, mas isso não impede que na parte do teatro eu entre com uma parte de música também ou que uma parte do teatro, envolva dança também, mas o foco principal daquele bimestre é o teatro.

Então, eu acabo trabalhando as outras assim, não vou cobrar tanto em termos pedagógicos, digamos assim, mas se cada bimestre tivesse a sua linguagem, eu acho que seria mais fácil de trabalhar por que eu me veria na obrigação de estar estudando mais a parte teatral. O professor que é formado em artes cênicas estaria se obrigando a ver mais música, o que é formado em dança. [...] na verdade, eu já trabalhava com livros didáticos, eu já tinha essa noção.

[...] não houve grandes transformações por que, tudo que está ali, são coisas que a gente já trabalha, tirando a parte de música, teatro, que entra mais na questão técnica, isso eu não trabalhava mesmo, a gente até trabalhava o teatro, mas para trabalhar um tema, não com a parte teórica.

[...] acabava utilizando o teatro e a música dessa forma, uma paródia, sempre tem alunos que gostam de cantar, que têm uma voz boa, então, acabava trazendo para a aula, mas [...] eles é que acabavam enriquecendo a aula com esse tipo de material que eles acabavam trazendo, então, acho que nesse sentido mudou! É legal, por que como a gente tem essa visão particular das Artes visuais, você acaba não trabalhando as outras e tem aluno que gosta muito do teatro e tem muito para ensinar para gente!

Nossa, tem aluno que sabe muito de música, melhor que a gente [...] eles ajudam a enriquecer a aula [...] como faz esse som, como é essa partitura, tem partitura no Currículo, para mim aquilo é grego, por mais que eu já tentei ler aquilo, é grego, mas quando eu tenho um aluno que ajuda, a aula se torna mais interessante para ele e até para os próprios colegas da sala, então, há uma troca de afinidades.

Por isso que eu falo que é legal trabalhar as quatro linguagens, só que eu não vou ter essa capacidade para ir tão longe em todas elas, mas é importante ter.

Professora RGL

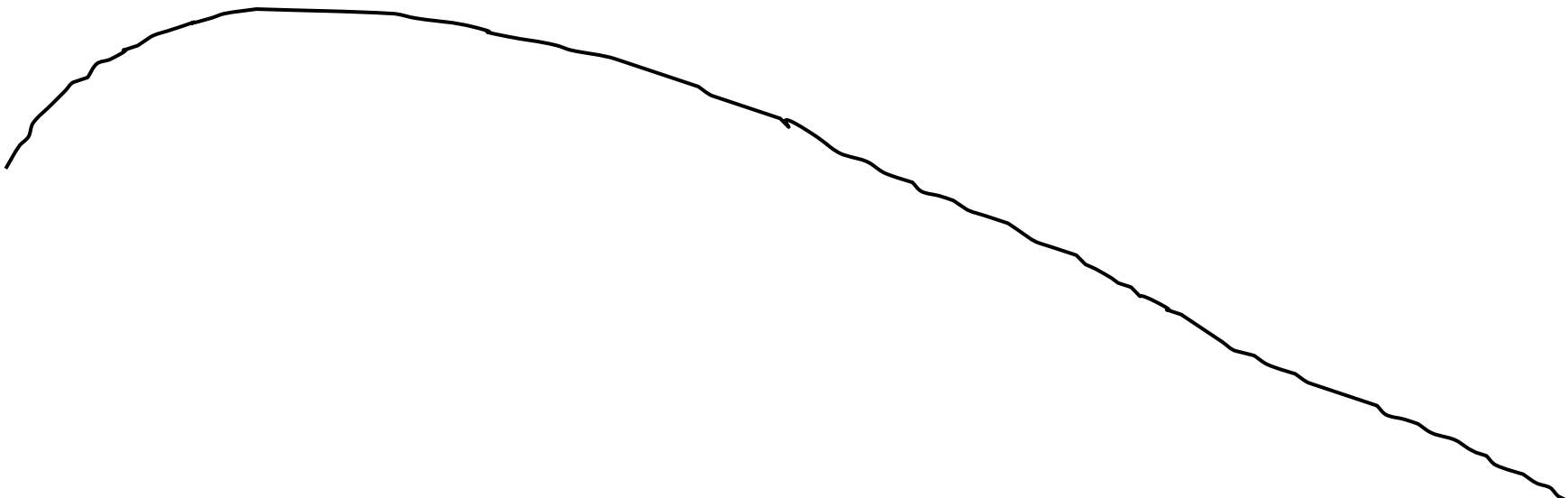
A gente sabe quanto de conteúdo tem de arte visual e de música e depois teatro. [...] eu comecei a observar o Caderninho e olhar o Currículo e olhar o Caderno e comecei a enxergar essa parte da leitura de imagens.

[...] comecei a olhar e falei "Não, mas se a gente prestar muita atenção, mesmo eu trabalhando as quatro linguagens, eu estou fazendo leitura de imagens o tempo inteiro por que o Caderno propõe isso, implicitamente".

Na arte visual é mais explícito, mas no teatro a gente tem umas obras que falam sobre a água, como materialidade, e aí tem imagens de fotografias de teatro diferentes e ele está usando a água como matéria. Só que não tem água ali (risos), e aí eu comecei a pensar em arte visual no teatro. E aí depois a música, por exemplo, Águas de Março, estava usando a água como matéria, mas que água, que não tinha água ali?

Eu fui contextualizando e comecei a gostar muito mais das quatro linguagens por que eu comecei a ver, a buscar... Esse ano que não houve Caderno de Aluno, eu comecei a misturar, então, ficou mais leitura de imagem, mesmo falando de música, mesmo falando de dança e de teatro.

Professora AFS



Bom, para mim, é complicado por dois motivos: um, a teoria musical, embora no Currículo não seja uma coisa difícil, seja até lúdica! [...] Mas, mesmo assim, vai até certo ponto que a gente chega e não consegue ir mais porque a gente não tem a teoria. A gente não, eu!

Eu acho que é por isso! E por que a gente não tem muito contato com a teoria? O que a gente tem de contato com a música, aliás, o que a maioria dos alunos tem de contato com a música é equivocado ou, então, não equivocado por que não quero desmerecer as linguagens populares, mas é muito fechado, né?! [...] eu também só aprendi um pouco de música por que eu estou nas artes e tive aula e fui buscar, tive aula de música...

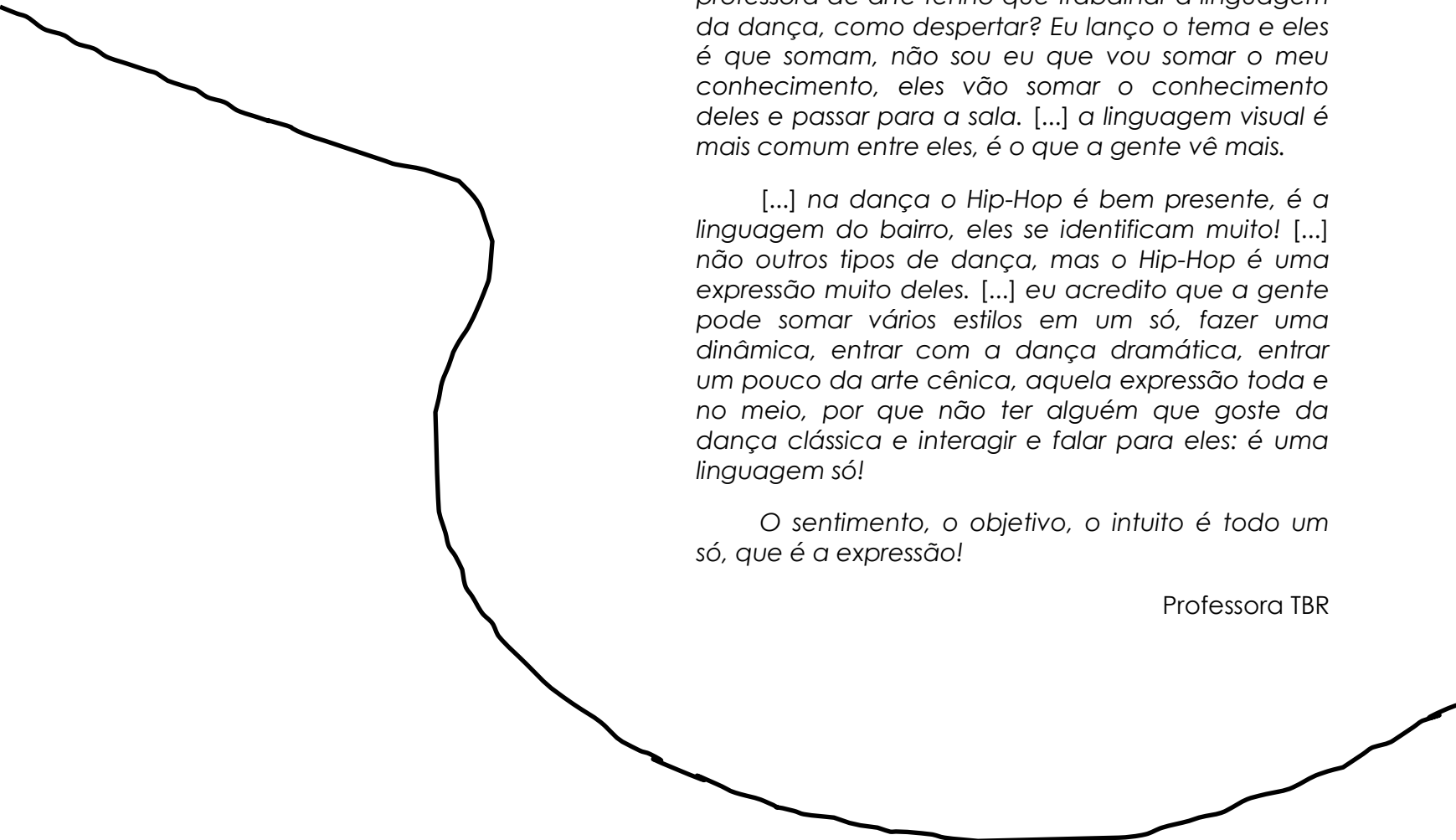
[...] eu acho que existe, desde a formação em casa, um equívoco de ir para o caminho errado e acho que é mais na música, o teatro e a dança acabam sendo mais práticos, então, é mais instintivo, é mais fácil de você se colocar e fazer! Sem a teoria, a gente consegue dançar; sem a teoria, a gente consegue improvisar; sem a teoria, a gente consegue pintar ou modelar; ou até no computador hoje a gente consegue fazer filme, mas a música... eu não sei se é um entrave meu, mas eu ouço muita gente falar...

[...] por isso, eu sempre achei sim que, além da formação, da nossa formação nas quatro linguagens, que teria que ter um professor especializado para dar aula. Na semana que tem aula de teatro, eu vou entrar, ou no mês, ou no bimestre.

Vamos mudar o currículo, porque no currículo, em cada bimestre vem uma situação de aprendizagem de cada linguagem; então, não são quatro bimestres? Vamos colocar uma linguagem em cada? Nesse bimestre, eu venho aqui dar teatro, no outro, outra pessoa vem dar dança e eu vou para outra escola dar teatro.

Então, às vezes, eu fico pensando assim: eu que não estou lá no topo da educação consigo enxergar os caminhos, por que não é feito? Isso me dá um pouco de nervosismo...

Professora BPL



[...] Como eu falei, por exemplo, eu como professora de arte tenho que trabalhar a linguagem da dança, como despertar? Eu lanço o tema e eles é que somam, não sou eu que vou somar o meu conhecimento, eles vão somar o conhecimento deles e passar para a sala. [...] a linguagem visual é mais comum entre eles, é o que a gente vê mais.

[...] na dança o Hip-Hop é bem presente, é a linguagem do bairro, eles se identificam muito! [...] não outros tipos de dança, mas o Hip-Hop é uma expressão muito deles. [...] eu acredito que a gente pode somar vários estilos em um só, fazer uma dinâmica, entrar com a dança dramática, entrar um pouco da arte cênica, aquela expressão toda e no meio, por que não ter alguém que goste da dança clássica e interagir e falar para eles: é uma linguagem só!

O sentimento, o objetivo, o intuito é todo um só, que é a expressão!

Professora TBR

Mas o Caderninho dá a segurança! Tirando a área de música, se você não tem um conhecimento de música, fica muito difícil. [...] eu acredito que não são todos os professores que gostam de música ou que tocam algum instrumento, se você for perguntar dentro de uma escola, é um ou dois professores só, que tocam algum instrumento musical!

[...] por que um casamento tem dança, você vai ao aniversário, tem dança, você vai em qualquer lugar tem dança. Dança e teatro, o teatro você vai assistir, mas a música não, a música você precisa entender um pouquinho, saber... Acho que é isso, a música é mais difícil. Mesmo para mim, que tinha aquele embasamento de saber tocar teclado [...] sempre foi mais difícil, por que eles também não têm muito interesse. Eles têm interesse é no funk, no rap que fala lá do bonde, da reboladinha...

Teríamos que trabalhar com as quatro. A única que eu acho muito difícil, que não é do interesse deles é a linguagem da música, por que, o que vem no Caderninho, eles não querem aquilo lá, eles querem outro tipo de música. [...] eu acredito que é por eles estarem tão enfocados dentro daquela música de funk, sabe, então, eles não têm interesse por outra música, mas só que na dança, por exemplo, você podia colocar o Hip-Hop para eles, que eles se interessavam na dança.

[...] eu parei de tocar, mas eu fiz teclado muitos anos e sabia tocar muito bem, até alguns anos atrás, aqui dentro da escola mesmo eu conseguia, eu tocava no teclado e eles cantavam a musiquinha que eu queria, você entendeu? Para mim foi mais fácil, mas de uns quatro anos para cá, por falta de tempo mesmo, de ficar treinando, eu acabei deixando o teclado de lado.

[...] na dança, eu adoro dançar, então, eu sempre fiz cursos de dança, fazia sozinha, depois eu fui fazer com o filho mais velho para ele poder aprender a dançar, depois com o filho mais novo, então, dança é um negócio que eu gosto muito... Teatro, nós tínhamos ajuda de um rapaz, tanto é que nós conseguimos fazer uma peça, mas depois acabou por si só, por falta de verba.

O que falta, nós temos todo o direcionamento, todo o Norte no Caderninho, mas nós também não temos verba local.

Professora RPJ

Antes eu levava numa boa por que eu não pensava direito, antes de perceber que se eu sou formada numa coisa, como é que eu vou abraçar outras? De ver que é uma imposição profissional! É como você falar para um médico, que é especialista em Ponte de Safena para fazer tudo!

[...] tem um abaixo-assinado rolando para o profissional habilitado trabalhar com a sua área. Tem uma lacuna enorme! [...] O primeiro pensamento que vêm à cabeça é que estão tratando com descaso a disciplina de arte, apenas para cumprir um protocolo... eu não sei quem que inventou isso, foi o MEC?

[...] a coisa era meio jogada, você não tinha um direcionamento, você não tinha no que se basear para trabalhar! Lógico, eu não questiono o Currículo, não sei te dizer se tridimensionalidade não é legal no 6º. ano ou não é legal no 7º. ano ou nem precisa ter ou o aluno não precisa saber disso! Eu não me fiz esse questionamento, mas também eu não segui à risca!

[...] eu estou tentando tocar flauta, estou fazendo aula de teoria musical para clarear um pouco, por que dentre as linguagens - eu gosto de todas - mas eu estou despertando para música, incrível!

[...] do mesmo jeito dos Quadrinhos, que precisa ter o alfabeto visual, precisa ter o alfabeto sonoro, tem que alfabetizar para ouvir! [...] agora eu consigo ver a partitura do Caderninho, agora eu consigo ver aonde tem a pausa, a semibreve, o sustenido, eu consigo ler todos aqueles códigos, é preciso uma alfabetização específica [...] por que senão, na dança só fica expressão corporal, plano médio, plano baixo, lento, rápido! A mesma coisa na música, grave e agudo! [...] para não ficar tão superficial eu tento dialogar entre as linguagens!

Professora PIE

[...] A gente se cobra por que, de certa forma, quando nós nos formamos, nós não tivemos cem por cento de domínio daquela linguagem. No último ano nós tivemos que optar por uma das linguagens para se formar, então, deveria haver desde o primeiro ou segundo ano para você experimentar cada linguagem e ver qual que você se identifica melhor.

[...] requer uma pesquisa maior para você ter o domínio quando você chega na sala de aula. Quantas vezes eu cheguei em 6ª. e 7ª. séries para trabalhar a linguagem musical e eu vi que o aluno, além de conhecimento, tinha um dom! Então, 'cadê', o meu dom? [...] Então, eu acho que a gente precisa correr atrás nessa linguagem que estamos em deficiência. [...] não é só correr atrás, é uma soma, o correr atrás é o aprimoramento, é o estudo.

Como eu posso estar na frente de uma sala, falar que eu estou dominando um conteúdo e, na verdade, ele só passou um instante na minha vida, de formação? [...] então, eu acredito que daqui para frente o governo tenha um olhar diferenciado para isso. [...] um professor com formação em Desenho Técnico, cai hoje dentro do Estado para trabalhar com essas linguagens e não se usa mais Desenho Técnico dentro de sala de aula. Faz o quê com esse professor, qual é a bagagem que ele tem?

[...] hoje eu tenho muito mais afinidade com a minha formação, muito mais liberdade, muito mais segurança em falar de alguma coisa que tem a ver com o contexto em que eu fui formada do que falar de música, do bemol, por exemplo! Eu vou pesquisar para saber, mas torna-se chato!

Professora TBR



Sexto Deslocamento...

2. *Mas eu só sei ensinar Artes Visuais...*

Imagem: Detalhe do capítulo sobre *Entrevistas em história oral*, no livro *Guia Prático de História Oral*.

No XXV ConFAEB, em novembro de 2015 - Fortaleza/CE - a então presidente da FAEB, professora Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes⁴⁵ proferia uma fala durante uma das assembleias de discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum, quando referiu-se à questão da polivalência no ensino de arte na Educação Básica de uma maneira que me tocou profundamente.

Ela disse o seguinte: [...] *nós, que estamos nas licenciaturas em artes, precisamos discutir a questão da polivalência, pois formamos nossos alunos em artes visuais e quando eles chegam às escolas públicas, precisam ensinar música, dança e teatro, eles estão sofrendo muito, pois como ensinar todas as expressões artísticas quando o(a) professor(a) tem formação apenas em uma das expressões da área de conhecimento da arte? Isso tem causado um desencantamento por parte dos professores(as), pois eles ficam sob a exigência do gestor, cerceando o direito da aprendizagem dos alunos de forma mais qualitativa na sua área de formação, e causando ao professor um sentimento ético-moral ao ter que ensinar conhecimentos de que não tem formação para atuar na Educação Básica*⁴⁶.

Distanciada daquele momento percebo, hoje, que essa fala ecoou em minhas memórias de arte/educadora. Memórias também marcadas pelo *sofrimento e desencantamento*, aos quais a professora se referiu, relacionados à cobrança e à pressão para que eu lecionasse Música, Teatro e Dança, sendo formada em Educação Artística e tendo habilitação em Artes Plásticas.

Ecoou também em minhas memórias de professora formadora de outras/os arte/educadoras/es em cursos de licenciatura em Educação Artística e Artes Visuais, nos quais eu vivenciava e discutia a presença das outras linguagens, trabalhadas de maneira não apenas superficial, mas, a meu ver, fora dos contextos e paradigmas contemporâneos para o ensino de música, teatro e dança.

Além disso, o fato de minha filha cursar uma graduação em Artes Cênicas, me possibilita algum contato com essa formação e suas especificidades, o que dimensiona ainda mais o distanciamento que há, entre essa formação e aquilo que eu via ser proposto como ensino/aprendizagem de teatro nas escolas e nas licenciaturas.

Eu não leciono, nem nunca lecionei teatro, dança ou música, mas pelo fato de ter sempre "comprado" essa briga. Não leciono pelo simples fato de não ter formação para fazê-lo, por entender que deve haver respeito às áreas de conhecimento e ética com as/os demais profissionais, mas, o desgaste e a angústia, por muitos anos de debate anti-polivalência, têm sido marcantes⁴⁷. Por isso, a questão da polivalência é, indubitavelmente, o meu maior desassossego nesta pesquisa!

⁴⁵ Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Departamento de Artes e no Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná; Presidente da FAEB na gestão 2015/2016.

⁴⁶ NUNES, Ana Luiza Ruschel, 2015: Palestra, sobre a BNCC/MEC, no ConFAEB.

⁴⁷ Ao final do ano de 2015 assumi o cargo de professora de arte no Instituto Federal de São Paulo e me deparei com um currículo polivalente, elaborado por colegas de outras áreas do conhecimento, a partir de pesquisa em currículos de outros campi. Recebi a orientação de que deveria cumpri-lo até que a primeira turma concluísse o Ensino Médio Integrado, quando então, eu poderia reconstruí-lo. Foi necessário apresentar argumentos históricos, políticos e éticos

Desassossego que eu também associo às entrevistas, pois, a primeira impressão que tive, na maioria delas, foi a de que a potencial polivalência do Currículo de Arte de São Paulo⁴⁸ não tinha, nas/os professoras/es, uma repercussão de resistência, questionamento ou negação suficientemente convincentes e, por muito, tempo relatei esse fato à uma possível falta de criticidade em suas formações. No entanto, entendo, hoje, que essa questão é muito mais complexa do que minha impressão inicial poderia supor.

Foi em função de uma lenta e difícil digestão desse tema que o deixei para ser enfatizado apenas neste Sexto Percurso, embora já viesse apontando para ele desde os primeiros Percursos da tese. Precisei 'ruminar', por um bom tempo, até sentir-me capaz de problematizar a questão, de maneira a sair do lugar do desassossego e da indignação, para experimentar o lugar do entendimento das lutas políticas e suas contradições, incertezas e entraves... Assim, considero relevante retomar e aprofundar alguns aspectos das relações entre a legislação acerca da obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica brasileira e a polivalência, para que possamos compreender os contextos em que ela se inseriu e se insere historicamente e para que assim, talvez, possa esboçar possíveis e novos contextos.

O Brasil conta, em sua história de jovem república, com duas Leis de Diretrizes e Bases – LDB, leis que definem e regulamentam a educação brasileira, a partir dos princípios da Constituição. A primeira foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente João Goulart, (Lei Nº. 4064/61) com outra versão promulgada no dia 11 de agosto de 1971 (Lei Nº. 5692/71), em plena Ditadura Militar. A segunda foi promulgada no dia 20 de dezembro do ano de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza (Lei Nº. 9394/96).

A LDB de 1996 afirma que é da competência da União *estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum*⁴⁹.

Partindo dessa determinação legal são elaboradas, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que definem princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, orientando as instituições de ensino em suas propostas pedagógicas. As mesmas são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE⁵⁰.

para que a equipe gestora acolhesse meu posicionamento anti-polivalência e compreendesse, inclusive, que ele não significava que eu não reconhecia e nem valorizava a importância das outras linguagens da arte, ou que as/os alunas/os não tivessem direito ao seu conhecimento. Muito pelo contrário, significava que eu as respeitava em suas especificidades e na profundidade com que, acredito, devam ser ensinadas/aprendidas. Cabe acrescentar que no concurso que prestei para o IF havia vagas para a disciplina de Artes I (cuja bibliografia permitia deduzir que se tratava de Artes Visuais, exceto pela presença do livro sobre Jogos Teatrais, de Ingrid Koudela), e vagas para a disciplina de Artes II (que trazia já na ementa a especificação de Música).

⁴⁸ Abordarei essa *potencialidade* de maneira aprofundada mais adiante neste percurso.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de março de 2016.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>.

Também em decorrência das demandas da LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que são orientações curriculares definidas pelo governo federal, não obrigatórias por lei – ao contrário das DCN –, e organizadas por disciplinas. Os PCN *visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação*⁵¹.

Embora as DCN estejam acima dos PCN, em termos de legislação, os primeiros PCN foram criados em 1997, ou seja, antes das DCN, e *funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola, até a definição das diretrizes curriculares*⁵².

Com o intuito de facilitar a compreensão das relações entre o ensino da arte e as distintas formas de regulação da educação básica brasileira - LDB, DCN, PCN e outros – apresentarei, a seguir, uma sequência cronológica da elaboração das mesmas, seguida de considerações pontuais, na medida em que entender que essas possam ser esclarecedoras dos modos, explícitos ou velados, com que se relacionam com a polivalência no ensino da arte.

A Lei Nº. 4024/61 propôs, no Artigo 38, Parágrafo 4º, *as atividades complementares de iniciação artística*, já a Lei Nº. 5692/71 estipulou a obrigatoriedade da Educação Artística através do Artigo 7º em que determinava: *Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus*⁵³ [...].

Para atender à demanda que decorreu dessa Lei, no ano de 1973, foram criadas as licenciaturas em Educação Artística, com um currículo de dois anos, nos quais professores/as eram formadas/os para ensinar artes visuais, música, teatro, dança, desenho e desenho geométrico. Currículo esse criado em pleno regime de Ditadura Militar e que certamente não compreendia o ensino da arte como uma possibilidade de formação crítica e humanizadora nem para professoras/es, nem para alunas/os, tratava-se de um currículo técnico, com intuito de formação de mão de obra barata para multinacionais, como bem nos lembra Ana Mae Barbosa (1989, p. 170 - 171).

Ainda sobre esse aspecto, e fundamentada em bases sociais e epistemológicas, acrescenta Maria José Dozza Subtil (2012, p. 127):

Analizando através do tempo, é possível indagar como e porque, num contexto autoritário, que excluía a reflexão filosófica e política, que impedia a livre manifestação e expressão, que encarcerava, torturava e extraditava seus artistas, ao mesmo tempo tornava obrigatória a "educação artística" nas escolas? Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 mar.2016.



educandos, embasada num caráter técnico científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

Por sua vez, a Lei Nº. 9394/96, substitui o termo *Educação Artística* pelo termo *Arte* e no § 2º, do Artigo 26, determina que: *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*⁵⁴. Essa Lei e a mudança de nomenclatura representaram avanços, pois a arte passou a ser considerada uma disciplina curricular e não mais uma mera atividade, como na legislação anterior, e o termo arte passa a ser condizente na escola com o nome dessa área do conhecimento em nossa sociedade/cultura.

Em 13 de julho de 2010, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Fernando Haddad, o parágrafo acima teve sua redação alterada pela Lei Nº. 12287/10 para: *O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Entendo o acréscimo desse trecho à Lei como um indicador de que a disciplina de arte deve valorizar e respeitar as especificidades artísticas e culturais regionais brasileiras e não tratar a arte e a cultura como algo homogêneo e/ou único, como quando denominamos de história da arte apenas à história da arte europeia, branca e masculina.

No ano de 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o ensino fundamental - 1ª a 4ª séries⁵⁵ - com um livro dedicado à grande área de Arte. No ano de 1998 a proposta abrangeu as séries do Ensino Fundamental II: 5ª a 8ª⁵⁶. Ambos os materiais contêm orientações para as quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Médio⁵⁷, bem como as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (intituladas de PCN+) foram elaborados no ano de 2000. Sua Parte II foi dedicada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se insere a grande área de Arte, também orientada para as quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro, sendo que, nas Orientações, propõe-se uma interlocução entre as quatro linguagens.

Os PCNEM articularam sua proposta em Arte considerando as competências e as habilidades necessárias a uma aprendizagem mais afeita às demandas interdisciplinares. Isso não significa a supressão de conteúdos específicos de artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais. Significa, sim, a busca de pontos de interseção e, por vezes, a ênfase na separação entre as áreas e disciplinas, de modo a garantir que à classificação dos conteúdos de ensino de cada disciplina

⁵⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar.2016.

⁵⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 25 mar.2016.

⁵⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 25 mar.2016.

⁵⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 25 mar.2016.

corresponda também a possível articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas⁵⁸.

Assim, quando as Leis denominam de Educação Artística ou de Arte a um componente curricular da Educação Básica, e afirmam tão somente que ele deve promover o desenvolvimento cultural dos alunos, elas podem e, indubitavelmente, acabam gerando diversas interpretações, expectativas e documentos, inclusive rumo ao ensino de arte polivalente. E mais, quando os PCN trazem, em seu conteúdo, orientações para as quatro áreas/linguagens da arte, mas não esclarecem e não assumem a necessidade, ou obrigatoriedade, de profissionais atuando com formação específica em cada uma delas, em verdade, posicionam-se reforçando o caráter polivalente da disciplina.

Maura Penna (2001) coordena um livro - *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais* – que analisa os PCN de Arte e aponta para a polivalência indicada nesses documentos, bem como para a flexibilidade com que propõem o ensino das quatro linguagens, como revela o trecho a seguir.

O fato é que os documentos do PCN – Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma como encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas na escola, sendo as disposições neste sentido poucas e dispersas pelo texto. O caráter da proposta, que busca resgatar os conhecimentos específicos da arte, exigiria a presença de professores especializados em cada linguagem. Esta exigência é reforçada, nos 3º. e 4º. Ciclos, pelo fato de que a ação pedagógica neste nível de ensino supõe um aprofundamento do “processo de educação em cada modalidade artística”, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido nos ciclos anteriores, como os próprios Parâmetros apontam (cf. PCN-Arte II, p. 61-62). Entretanto, a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. Ao mesmo tempo em que os PCN-Arte optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística – e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas -, com o fim declarado de “garantir a presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais” (PCN-Arte II, p. 62; PCN-Arte I, p. 57), o documento para os ciclos iniciais admite “não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo” (PCN-Arte I, p. 57). Reconhecendo que cabe às escolas a indicação das linguagens artísticas e “da sua sequência no andamento curricular” (PCN-Arte II, p. 54; PCN-Arte I, p. 95), os documentos sugerem que “a critério das escolas e respectivos professores, [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (PCN-Arte II, p. 62-63 – grifos nossos; cf. PCN-Arte I, p. 57). Neste quadro, as áreas que não tiverem sido contempladas numa determinada série podem, então, ser trabalhadas através de projetos (cf. PCN-Arte II, p. 102; PCN-Arte I, p. 188); (2001, p. 46 - 47, grifo nosso).

⁵⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 25 mar.2016 (Grifo nosso).

Ainda sobre a questão da legislação Ana Luiza Ruschel Nunes nos convida a pensar, a partir de suas pesquisas junto a professoras/es de arte da rede pública estadual na região sul do Brasil.

Reafirmo para aqueles que pensam e falam que a legislação educacional não tem importância, e que podemos fazer o Ensino de Arte como queremos individualmente: é uma possibilidade. Enquanto isso, ao não agirmos politicamente e não nos organizarmos coletivamente, as ações desencontradas são aplaudidas por quem não tem interesse pelo Ensino de Arte na escola. Quem pensa que as políticas públicas não nos condicionam, carrega tênue ingenuidade, pois essas marcam tempos e espaços definidores e os professores, direta ou indiretamente estão contaminados por essas Políticas Educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, e ainda na pós-graduação (NUNES, 2014, p. 136).

Para reforçar a compreensão a respeito do caráter condicionante e formador que tem a legislação e os recursos que a efetivam e legitimam – como os PCN - voltemo-nos agora para a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais que, como já mencionei anteriormente, têm força legal para definir princípios, fundamentos e procedimentos relacionados à Educação Básica e à Formação de Professoras/es.

Nos anos de 1998 e 1999 foram instituídas as DCN voltadas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e, no ano de 2002, aquelas voltadas para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena⁵⁹. Dentre algumas resoluções e pareceres que instituíram as DCN para formação docente da Educação Básica e para os cursos de graduação na década de 2000, cabe aqui destacar as Resoluções que aprovaram as DCN dos Cursos de Graduação específicos nas quatro linguagens da arte⁶⁰. São elas:

- Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais;
- Resolução Nº 2, de 8 de março de 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música;
- Resolução Nº 3 de 8 de março de 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança;

⁵⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Formação Docente estão disponíveis em: Educação Infantil: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Ensino Fundamental: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Ensino Médio: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 25 mar.2016.

⁶⁰ Disponíveis em: Resoluções que aprovam as DCN dos Cursos de Graduação nas quatro linguagens da arte, disponíveis em: Artes Visuais: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>, Dança: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>>, Música: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>> e Teatro: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>>. Acesso em: 25 mar.2016.

- Resolução Nº 4 de 8 de março de 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro⁶¹.

É também interessante citar um trecho do Parecer do CNE/CSE Nº. 280/2007, que antecedeu a Resolução Nº. 1 das DCN para a graduação em artes visuais, para que possamos perceber que a questão da polivalência não é um elemento estranho à legislação, pelo contrário, ela é clara e objetivamente apontada, no trecho abaixo, por pareceristas, ou seja, por especialistas no assunto:

O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas - e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei Nº 5692/71⁶² (DCN Graduação Artes Visuais, 2007, p. 3. Grifo nosso.).

Como fica, então, o campo da arte/educação diante desse quadro múltiplo e, por que não dizer, contraditório, de leis, normas, pareceres e documentos que regem a Educação Básica e os cursos de Formação de Professores para a Educação Básica? Leis que deveriam orientar acabam por contradizer e/ou desestabilizar as próprias lutas da categoria das/os arte/educadoras/es do Brasil e é na sala de aula, na atuação cotidiana de cada professora/or de arte que essas contradições geram desconforto, constrangimento, insegurança e mal-estar, bem como, é na sala de aula que cada aluna/o tem desrespeitado o seu direito a uma formação cultural plena e com qualidade.

Em suma, de um lado temos uma Lei (Nº. 9394/96) que deixa aberta a compreensão sobre aquilo que se deve ensinar/aprender nas aulas de arte na escola, de outro lado temos um conjunto de documentos com orientações curriculares (PCN) que trazem orientações específicas para cada uma das quatro áreas da arte. Temos ainda as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores determinando que a formação seja específica em uma das quatro áreas e, por fim, temos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD que contemplam as quatro linguagens.

Certamente eu acrescento a esse quadro de contradições o Currículo de Arte de São Paulo, não apenas por ele trazer em seus Cadernos as quatro linguagens da arte, mas por não ter havido clareza quanto à atuação que se esperava das/os professoras/es com ele. Por que

⁶¹ Embora desconheça os motivos e não tenha conseguido encontrar referências a eles em minhas buscas, cabe destacar que as DCN de Artes Visuais foram as últimas a serem aprovadas, em 2009, ao passo que as demais o foram em 2004. Jusciane Vedovatto, em sua pesquisa de mestrado sobre a formação de professoras/es de arte, afirma que: *Somente em 2007, pelo Parecer CNE/CES 280, ocorreu a indicação das DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura, aprovadas pela Resolução 01/2009, e construídas a partir da proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC 4/2004. Importa notar que enquanto a maioria das Resoluções relativas às DCN dos cursos (e não se trata apenas dos cursos de arte, mas dos cursos em geral), foram aprovadas de 2001 a 2004, as DCN de Artes Visuais só ocorreram em 2009* (UNOESC, 2010, p. 54. Grifo nosso).

⁶² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>>. Acesso em: 29 mar.2016.

estariam, nos Cadernos, as quatro linguagens, se não fosse para serem trabalhadas? Como trabalhar sem formação específica?

Nesse momento ouço na memória a fala de uma professora de Piracicaba dizendo: *Se eu sou formada em uma coisa, como é que eu vou ensinar outra? Isso é uma imposição para a gente e um descaso com a disciplina!*

Conforme apontam pesquisas realizadas em diversas regiões do Brasil, o número de professoras/es com habilitação ou formação específica nas Artes Visuais é acentuadamente maior do que nas demais linguagens, daí decorre uma inquietação: se temos na rede uma disponibilidade muito maior de professores de Artes Visuais, quais são as pretensões do Estado quando lhes entrega um material com as quatro linguagens?

Uma das pesquisas a que me refiro acima ilustra o que estou afirmando e, embora tenha sido realizada no ano de 2013, acredito que o quadro não tenha tido variações quantitativas muito significativas até o momento. Segundo a pesquisa de Valéria Metroski Alvarenga - a partir de pesquisa no site do MEC - os números de cursos de graduação na área de arte somavam em 2013 um total de 905 cursos, dos quais temos: 391 cursos de Artes Visuais (43% do total), 364 cursos de Música (40% do total), 105 cursos de Artes Cênicas/Teatro (12%) e 45 cursos de Dança (5%) (ALVARENGA, 2013, p. 267-268).

Além disso, a autora parte dos dados de pesquisa do projeto *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina* – PPGAV, CEART, UDESC – para afirmar que do total de 905 cursos na área de arte, 513 eram cursos de licenciatura e os demais de bacharelado e que nesse universo também há enorme discrepância: 287 licenciaturas e 98 bacharelados em Artes Visuais; 139 licenciaturas e 223 bacharelados em Música; 55 licenciaturas e 40 bacharelados em Artes Cênicas/Teatro; e 32 licenciaturas e 12 bacharelados em Dança. Assim, a quantidade de licenciaturas é significativamente maior nas Artes Visuais, bem como a maior quantidade de bacharelados se destaca na Música e, aqui, se apresenta outro entrave da questão da polivalência: não há número suficiente de professores com formação específica e nem sequer há quantidade suficiente de licenciaturas nas áreas de música, dança e teatro para atender às demandas das redes públicas⁶³.

Portanto, volto a olhar para o Currículo de Arte de São Paulo e me pergunto: quais planos, ideias e possibilidades estão sendo discutidas com vistas a construirmos medidas viáveis para lidar com o ensino/aprendizagem das quatro linguagens enquanto não há professoras/es e nem licenciaturas capazes de suprir nossas demandas?⁶⁴

⁶³ Cabe aqui lembrar que a pesquisa mencionada é de âmbito nacional, mas seus dados podem ser reforçados de Anna Rita Ferreira de Araújo, que afirma que o Estado de São Paulo possui o maior número de cursos de Artes Visuais do país, 37,2% do total (ARAÚJO, 2009, p. 11). Portanto, aquilo que se apresenta como um cenário nacional, no Estado de São Paulo tem um reforço ainda maior.

⁶⁴ Embora não tenha a pretensão de discutir e me aprofundar na questão das políticas públicas para formação de professores no Brasil, entendo ser importante lembrar que está havendo, já há algum tempo, uma diminuição pela procura dos cursos de licenciatura em função de vários aspectos, bem como, uma modificação no perfil das/os docentes que hoje atuam especialmente nas redes públicas. Para melhor compreensão dessa questão, é fundamental a leitura da publicação que resultou da parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil e o

Volto-me também à esfera federal e me pergunto como anda a discussão e a viabilidade da criação de licenciaturas nas quatro linguagens – especialmente de dança e teatro – pelo Brasil afora, licenciaturas comprometidas com a formação não generalista da/o professora/or de arte? E mais, aproprio-me das palavras de Ana Luiza Ruschel Nunes para refletir.

Neste sentido, nos leva a pensar nos avaliadores de Cursos de Licenciatura nas diversas especificidades, e que indagamos: aprovam em suas avaliações, porque mudaram seus conceitos? Mas, e as decisões coletivas das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança não são consideradas e, portanto, respondem de acordo com o pensamento individual? Ou por pressão política? Talvez, esta seja mais uma reflexão para fazer-se no coletivo da organização dos professores em cada área específica, pois muitas vezes as contradições surpreendem e o que é concebido no coletivo, se fragmenta nas decisões individuais. Precisa ser levada em conta a política que nasce do coletivo da organização dos professores e pesquisadores em suas especificidades, e é de bom tom ser assumida nas decisões que tomam os avaliadores em atividades técnicas que respondem nas participações em comissões e outros encargos. As avaliações de curso não podem vir por pensamentos e relações pessoais e sim por profissionais das áreas (NUNES, 2014, p.133–134).

Se, desde o ano de 2004, a lei garante que a formação de professoras/es de arte deve ser específica, mas ainda não há número de cursos suficientes em todas as linguagens, e nem mesmo professoras/es formados para atender às escolas públicas, eu entendo que vivemos um difícil período de transição entre a realidade que tínhamos – e que a meu ver já caminhou um bocado – e a realidade que desejamos.

Penso ser importante não nos esquecermos de que qualquer que seja o tempo que a educação brasileira leve para encontrar saídas viáveis e desejáveis para a nevrálgica questão da polivalência, cotidianamente são as/os professoras/es de arte que lidam com ela em sala de aula. São elas/eles que, como me contou a professora de Taubaté, param diante de seus alunos e se perguntam como poderão lhes ensinar música, dança e teatro sem que saibam ensinar música, dança e teatro.

Quando a professora de Candido Mota me diz que considera a polivalência do Currículo paulista um retrocesso histórico e político, mas que vai continuar atuando de forma polivalente em função dos direitos que suas/seus alunas/os têm de conhecer as quatro linguagens da arte, eu me pergunto se os responsáveis por legislar e/ou avaliar as políticas públicas da educação brasileira também estão fazendo tamanho esforço para que cheguemos a um ensino de arte com todas/os as/os docentes com formação específica.

Quando as professoras de Araraquara, Bonfim Paulista, Piracicaba e Guarulhos me dizem que estão fazendo cursos livres nas linguagens específicas para conseguir aprender e ensinar música, dança e teatro, eu também me pergunto se a Secretaria da Educação do Estado de

Ministério da Educação - MEC, com autoria de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André, intitulada: *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 20 de mar.2016.

São Paulo está fazendo igual esforço para propiciar formação continuada para essas professoras, a fim de que elas possam lidar com a polivalência de forma a não serem tão agredidas em suas formações e a vislumbrarem, mesmo que a longo prazo, uma solução para seus *desencantamentos*, lembrando a fala da professora Ana Luiza Ruschel Nunes.

Quando as/os professoras/es de São Paulo e São Bernardo do Campo assumem de forma honesta e verdadeira que não vão lecionar música, dança e teatro por que não têm formação para tanto, eu me pergunto se aqueles que pensam a educação no país estão mesmo pensando na formação de nossas/os alunas/os ou se o que a lei afirma é apenas retórica esvaziada de intenções reais de transformar esse quadro da educação nacional e do ensino de arte.

Finalmente, quando a professora de Álvares Florence me diz que ensina teatro através de leitura das imagens fotográficas que os Cadernos trazem, pois, ao final, tudo acaba sendo arte visual, eu me pergunto se a Instituição de Ensino Superior que a licenciou em Educação Artística está revendo suas concepções de currículo polivalente e também me pergunto qual foi a minha contribuição para essa sua visão, quando fui sua professora e lecionei nesse curso.

Recorro novamente às palavras de Ana Luzia Ruschel Nunes para que possamos refletir sobre a responsabilidade daquelas/es que elaboram leis, diretrizes e documentos curriculares e daquelas/es que, como nós, arte/educadoras/es, os interpretam e efetivam.

[...] é preciso ter cuidado ao elaborar leis que regem as políticas públicas, pois os conteúdos desses documentos se materializam, são condicionados e condicionantes concretos das práticas educacionais, no nosso caso, do Ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na Educação Básica (NUNES, 2014, p. 143).

A meu ver, as/os professoras/os estão pedindo ajuda quando dizem:

*A gente não sabe o que fazer...
Nosso conhecimento é fragmentado...
Eu não tenho segurança nas outras áreas...
Tem partitura no Currículo, aquilo para mim é grego!*

Afinal, quem o Currículo de Arte de São Paulo pensa que são essas/esses professoras/es? O que espera delas/deles e o que lhes oferece como oportunidade de reflexão e formação crítica? Qual tem sido o papel das licenciaturas na constituição dessa reflexão crítica? Volto a afirmar – como o fiz no Terceiro Percurso – que concordo com Miguel Arroyo quando diz que: *Quando se secundariza a história do trabalho se nega aos trabalhadores-profissionais da educação o direito a contarem sua história* (ARROYO, 2011. p. 84).

Por muitas vezes me perguntei, ao longo das entrevistas: será que essas/esses professoras/es conhecem a luta histórica de nossa categoria para abolir a polivalência do ensino de arte? E por muitas vezes me dei conta de que essa história é sonogada a nós, arte/educadoras/es, em muitas das licenciaturas, a minha própria seria o primeiro exemplo que eu poderia mencionar.

A ausência da história de nossas lutas como arte/educadoras/es em nossas formações iniciais ou continuadas deixa lacunas que nem todas/os, por vários motivos, irão preencher, mas que acabam reduzindo a compreensão da polivalência a soluções e pensamentos simplistas e imediatistas quando, na verdade, estamos tratando de uma questão histórica que apenas pelo *continuum* da luta histórica e pelo comprometimento político e ético coletivo em todas as instâncias, poderá ser ajustada.

Poderia, assim, mencionar a professora que entrevistei em São Paulo, cujo entendimento é o de que a polivalência é possível com um número reduzido de alunas/os por sala de aula, pois, dessa maneira, ela consegue ensinar as quatro linguagens na rede privada. Particularmente entendo que uma grande quantidade de alunas/os é um aspecto ruim para o ensino/aprendizagem de qualquer disciplina e, como já afirmei no início deste texto, a questão da polivalência é bastante complexa e não pode ser reduzida a uma única variante. Se eu tiver vinte alunos em minhas salas de aula, continuarei não sabendo ensinar dança, música e teatro.

Da mesma forma, não entendo como viáveis, ou consistentes, algumas outras sugestões originadas nas entrevistas, pois, igualmente, reduzem a questão da polivalência às soluções simplistas, como a de trabalhar com uma linguagem por bimestre, ou a de aumentar o número de aulas de arte. No meu entendimento, não se trata de separar ou dar mais espaço às linguagens, mas, sim, de saber ministrá-las. Se eu tiver que ensinar dança, eu não saberei, mesmo tendo que ensinar apenas dança em um dado bimestre. Também não entendo como o aumento do número de aulas possa solucionar a problemática da polivalência, pois percebo que a questão não é de ter mais tempo para ensinar, mas de ser conhecedora/or daquilo que precisa ser ensinado no tempo que se tem.

Certamente a diminuição do número de alunas/os por sala de aula e o aumento do número de aulas de arte seriam bem-vindos, no entanto, não vejo tais medidas como a solução para a polivalência, pois atribuo boa parcela dessa problemática às múltiplas interpretações suscitadas pela Lei, à superficialidade com que o conhecimento nas áreas específicas é tratado na Educação Básica – tanto pela legislação, quanto pelas gestões, quanto pelas/os arte/educadoras/es – bem como, à superficialidade com que a formação docente foi conduzida nas licenciaturas, por muito tempo, e ainda o é nos dias de hoje, em cursos que se nomeiam especialistas, mas que, em seus currículos, se pautam polivalentes e atribuem tais pautas àquilo que será cobrado das/os professoras/es na rede pública estadual⁶⁵.

A própria lei corrobora o que estou afirmando, pois, se hoje ela determina que a formação inicial se dê em uma das quatro áreas é por que no decorrer de alguns anos de lutas políticas, a categoria profissional das/dos arte/educadores do Brasil – representada por sua Federação e Associações – fundamentou-se suficientemente em pesquisas para afirmar que cada linguagem tem suas especificidades e tal fundamentação foi acolhida por aqueles que legislam.

É importante esclarecer que tais especificidades não significam a negação da interdisciplinaridade, pelo contrário. Para que eu possa ensinar interdisciplinarmente eu preciso

⁶⁵ Isso tudo sem falar na questão dos concursos generalistas que até mesmo as universidades públicas têm lançado, mas que felizmente têm recebido por parte das/os arte/educadoras/es e de nossa Federação e Associações, uma atenção e um cuidado muito maior. As lutas políticas históricas começam a revelar seus efeitos paulatinamente...

conhecer também outras áreas do saber além da minha especialidade. Ana Luiza Ruschel Nunes aborda essa questão com clareza.

Esclareçamos aqui que todos os professores das diferentes linguagens não pretendiam nem pretendem um ensino disciplinar isolado e fragmentado. Mas intentam, a partir das especificidades das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, buscar a complexidade e a interdisciplinaridade também com outros campos dos saberes, mais amplamente. [...] é necessária a coerência para dar conta da compreensão contextualizada de um conhecimento, por exemplo, Artes Visuais, e das práxis, em sua complexidade e possibilidade. E não um ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro de forma polivalente, em que o professor ensina um pouco de tudo e se sabe pouco ou quase nada de tudo, sem ter experiências e conhecimentos das linguagens da arte (NUNES, 2014, p. 135, grifo nosso).

Nessa perspectiva cabe também dizer que houve uma orientação - segundo soube pelas/os professoras/es e pelas autoras⁶⁶ - através de um vídeo veiculado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para todas as Diretorias de Ensino, no qual as autoras orientavam que o uso dos Cadernos fosse feito com foco na área de habilitação ou formação específica das/os professoras/es e que houvesse, quando possível, um diálogo com as outras linguagens, partindo de um conceito comum a todas elas, o que o próprio Caderno propunha.

No entanto, essa orientação não chegou a todas/os as/os professoras/es com as/os quais conversei, nem todas/os assistiram ao vídeo ou sabiam de sua existência e tampouco saberia dizer se aqueles que assistiram ao vídeo se propuseram a discutir essa questão, ou se a tomaram como dada e inquestionável.

Muitas/os professoras/es afirmaram que não há tempo hábil para trabalhar todo o conteúdo dos Cadernos, o que poderia corroborar a ideia de que ele não foi pensado para ser trabalhado na íntegra, mas quando falamos em íntegra, estamos falando de todo o conteúdo do Caderno ou de todas as linguagens? Não há tempo para trabalhar o Caderno como um todo ou com todas as linguagens do Caderno? Há uma prioridade? Isso também não ficou claro na implantação do Currículo, segundo me informaram as/os professoras/es. Na verdade, algumas/alguns delas/es afirmaram que em sua escola o Caderno deveria ser trabalhado na íntegra, outras/os contaram que tinham autonomia para selecionar aquilo que consideravam importante, mas que deveriam trabalhar com todas as linguagens. Poucos foram os casos narrados em que houve um momento no qual essas questões foram discutidas ou negociadas abertamente nas escolas ou Diretorias de Ensino.

Há também que se considerar que algumas/alguns professoras/es afirmaram que a falta de tempo para cumprir os Cadernos na íntegra deveu-se ao atraso na chegada dos mesmos às escolas já no início do ano letivo, portanto, não ficou claro, mediante as informações que obtive nas entrevistas, se o tempo para trabalhar o Caderno todo era escasso por ele ser superestimado e abranger as quatro linguagens, se pelo atraso na chegada dos mesmos nas escolas, se por

⁶⁶ Professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, em conversa particular em dezembro de 2014.

ambos os motivos ou se nem havia a intenção de que aquele material fosse cumprido na íntegra.

Recordo-me agora das falas de dois professores: um deles disse que houve um grande amadorismo na implantação do Currículo paulista e outro disse que nós, arte/educadoras/es, nos acostumamos às nossas históricas posturas pouco críticas com relação à nossa área de conhecimento dentro da escola.

Focar na área de formação/habilitação tem qual sentido, afinal? O de possibilitar o trânsito por todas as linguagens da arte, mesmo que com superficialidade? Ou tem o sentido de revelar e/ou estimular o hibridismo de que são feitas muitas das obras de arte contemporâneas? Tem relação com o direito das/os alunas/os ao conhecimento de todas as linguagens? Ou pode ser uma forma de aproveitamento da formação que o corpo docente da rede pública já traz – predominantemente em artes visuais - sem investir na formação continuada?

Quando mencionei no início deste texto a *potencial polivalência do Currículo de São Paulo*, era à esta falta de objetividade em muitas definições que eu me referia, falta de objetividade que abre potências de interpretação pró-polivalência, o que é distinto de lidar com as incertezas inerentes a qualquer processo educativo, pois essas não nos eximem das responsabilidades que assumimos com a formação de qualidade das pessoas, quer seja como educadoras/es, legisladoras/es ou gestoras/es.

Se o nosso compromisso maior é com um ensino de arte de excelência, suas premissas devem partir das instâncias legislativas, mas também de nossas ações locais, lembrando que estávamos vivenciamos, até pouco tempo, um processo de escuta da sociedade, por parte do MEC, com relação aos pareceres da sociedade sobre a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a qual mantém as quatro áreas e, mais, denomina-as de *subcomponentes*, ao que - segundo já mencionado no Terceiro Percurso - opôs-se a FAEB em ofício enviado ao Ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva.

Lutas políticas são contínuas...

Considero também relevante citar que no dia 07 de abril de 2016 – após dez anos de luta - foi aprovado em sessão Plenária no Senado Federal um Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado - PLS Nº 337/2006, de autoria do Senador Saturnino Braga. A ementa desse projeto informa que *altera o § 2º do art. 26 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas*⁶⁷.

O Substitutivo da Câmara dos Deputados - SCD, Nº. 14/2015, aprovado no dia 07 de abril de 2016, na Secretaria Legislativa do Senado Federal, *altera a Lei Nº 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de que trata o § 2º do art. 26 da referida Lei.*

⁶⁷ Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>>. Acesso em: 08 abr.2016.

Finalmente, no dia 02 de maio de 2016, foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, a Lei no. 13.278, cujo teor altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), garantindo que as escolas públicas e privadas de educação básica insiram, em até cinco anos, as disciplinas de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro em seus currículos⁶⁸.

No entanto, novamente percebemos uma enorme possibilidade e abertura interpretativa na Lei, pois não basta determinar a obrigatoriedade das quatro linguagens, é necessário determinar claramente a obrigatoriedade da atuação docente com formação específica em uma das linguagens, bem como é necessário estarmos cientes de que levará algum tempo até que este ajuste seja possível nas escolas de Educação Básica de todas as regiões do país, o que não deve servir de justificativa para não darmos o primeiro passo.

Lutas políticas são contínuas e morosas...

Apenas a título de esclarecimento, segundo o site da Agência do Senado, pela atual legislação, apenas a música é citada como conteúdo obrigatório⁶⁹ (mas não exclusivo) no componente curricular de Arte. E mais, o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos⁷⁰.

No meu entendimento, se estamos na luta com a legislação desde 1971, cinco anos para algumas regiões do Brasil, me parecem inviáveis. É profícuo, no momento, relembrar algumas concepções de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo: *nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais e, ao mesmo tempo, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. Ainda: o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação...* (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182).

Lutas políticas são contínuas, morosas e reveladoras de poder...

Para relembrarmos parte dessas lutas, já no ano de 1984, no livro *Arte/Educação: conflitos e acertos*, Ana Mae Barbosa combatia a polivalência nas licenciaturas de dois anos em Educação Artística e, mais atualmente, a autora tem tratado de apoiar a *interdisciplinaridade como forma de combater a polivalência*⁷¹, aliás, afirma ainda que a *interdisciplinaridade é hoje uma resposta adequada e possível, mas não ideal, para abarcar a diversidade cultural que rodeia a escola e*

⁶⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2016.

⁶⁹ Em 18 de agosto de 2008 foi homologada a Lei de Nº. 11769 - originária do PLS Nº. 330/2006, de autoria da Senadora Roseana Sarney - que altera a Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79635>>. Acesso em: 25 mar.2016.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/23/comissao-quer-ensino-obrigatorio-de-artes-visuais-teatro-musica-e-danca-nas-escolas>>. Acesso em: 25 mar.2016.

⁷¹ Informação verbal obtida em conversa por e-mail com a professora Ana Mae Barbosa, em março de 2015.

a educação. A transdisciplinaridade⁷² seria, para essa autora, uma *resposta mais revolucionária*, porém, ainda utópica.

No mesmo texto, Ana Mae também defende a ideia de que a arte deve estar presente na educação escolar não apenas como disciplina, mas também como conhecimento que perpassa todas as demais áreas do conhecimento, com vistas a enriquecer a aprendizagem. Quando se refere à polivalência, afirma que:

Como dito, a polivalência é admissível na idade dominada pelo pensamento sincrético, quando o conhecimento é apresentado de modo globalizado e até unificado pelo agente estimulador, um professor único. A esse professor, entretanto, deve-se dar uma supervisão específica nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criativo. A partir de 10 a 11 anos, quando se inicia o desenvolvimento da capacidade de análise, da abstração e da tomada de consciência do próprio processo criador, torna-se necessário o ensino que possibilite o aprofundamento nas diversas áreas de pensamento: discursivo, científico e presentacional (BARBOSA, 2010, p.19-20).

Entendo, hoje, que a questão da polivalência requer ampla discussão, e que essa discussão demandará tempo, tolerância e flexibilidade de todas/os nós, pois seus entraves são demasiadamente complexos, quer seja no campo da legislação, da gestão, da formação e da atuação docente, da organização escolar e sua logística e da disputa pelos saberes curriculares.

Talvez um retorno às origens históricas das concepções de ensino de arte no Brasil, nos permita ampliar a compreensão sobre como esse contexto foi se desenhando ao longo da história para além da questão da legislação e de suas implicações na escola e na formação docente. Embora não haja, nesta tese, o intuito de aprofundar esse aspecto, gostaria de apontar para algumas reflexões, ciente, todavia, de que são merecedoras de aprofundamento em pesquisas específicas vindouras...

Há uma diferenciação histórica quanto à presença das quatro linguagens na escola e sem dúvida, as artes visuais/artes plásticas e a música têm sido mais contempladas do que a dança e o teatro. A seguir, aponto para certos ângulos pelos quais busquei olhar para tais diferenças.

Retomando a história do ensino de arte no Brasil, veremos que, nas oficinas de artistas e artesãos no Barroco brasileiro – século XVIII – havia já um predomínio das artes visuais, por meio da produção e do aprendizado da escultura, das talhas e das pinturas ilusionistas nos tetos das igrejas. Da mesma forma no século XIX, com a chegada da Missão Artística Francesa, o ensino do desenho orienta a formação de artistas na Academia Imperial de Belas Artes através de cópias, sem ser questionado e ainda servindo de referencial para a educação pública popular. O quadro da educação pública se altera quando, no final do século XIX, os Liberais defendem a concepção de ensino de desenho obrigatório e voltado para o trabalho, introduzindo assim, na

⁷² [...] na postura transdisciplinar, o crítico busca subsídios novos em outras disciplinas e procura trazê-los de volta à sua disciplina de origem para que essa possa se transformar [...] (SOUZA, 2007, p.129, apud BARBOSA, 2010, p. 26).

educação brasileira, o desenho instrumental para a formação de mão de obra qualificada (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 5–6).

Segundo essas autoras esse modelo de ensino de arte dominou a educação ginásial brasileira até cerca de 1958, deixando ainda resquícios nos livros de educação artística para o ensino fundamental, das décadas de 1970, 1980 e 1990, por meio da reprodução de frisos e rosáceas decorativas, por exemplo, que faziam sentido dentro do contexto educacional em que surgiram, mas não mais nos períodos posteriores (*Ibidem*, p. 14).

Da mesma forma a defesa, por parte dos positivistas, da concepção de que o desenvolvimento da capacidade imaginativa era objetivo da escola, também estava ligada ao ensino do desenho que era visto como *a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas* (*Ibidem*, p. 14).

Durante o Modernismo manteve-se a ênfase no desenho, alterando, no entanto, o enfoque, pois, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho, para preparar para o trabalho, a “escola nova” defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência (*Ibidem*, p. 15).

Por sua vez o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil - MEA – nascido em 1948 – também imbuído dos ideais modernistas de relevância à expressão, imaginação e criação, ao ofertar cursos de formação para professores, conhecidos como Curso Intensivo de Arte na Educação - CIAE, abriu o leque desses cursos, tanto em termos de formação exigida àqueles que se candidatassem a eles, quanto às oportunidades de formação que eles ofereciam.

Assim, segundo Sidiney Peterson Ferreira de Lima, em sua dissertação de mestrado a respeito da Escolinha de Arte de São Paulo, o CIAE era um curso voltado para professoras/es, mas também, para psicólogos, terapeutas, artistas e estudantes de arte (2014, p. 94–95) e mais:

Cada edição do curso na Escolinha de Arte de São Paulo apresentava os temas a serem trabalhados durante a realização dos encontros. Na edição que ocorreu entre os dias 10 e 16 de fevereiro de 1971, foram apresentados os seguintes temas: trabalhos práticos em teatro e artes plásticas, fundamentos psicopedagógicos da arte na educação artística, música na escola, dança expressiva e educação, apreciação artística e psicologia infantil (*Ibidem*, p. 95. Grifo nosso).⁷³

Devidamente considerados os contextos em que cada concepção dessas se deu, com suas demandas específicas, me parece importante refletirmos sobre as contribuições que diversos âmbitos trazem para o entendimento e/ou a assunção de um ensino de arte polivalente. É, portanto, no contexto do MEA e do CIAE que as quatro linguagens inter-relacionadas estão presentes, pela primeira vez, em propostas de formação de professoras/es. Certamente, cada âmbito desses requer e merece aprofundamento teórico por meio de futuras pesquisas, o que continuará nos instrumentalizando rumo a um encaminhamento profícuo para o ensino de arte em cada uma das linguagens.

⁷³ Trecho de anúncio sobre o curso na Escolinha publicado no jornal Diário da Manhã, edição de 17 dez. 1970. FONTE: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa (apud. LIMA, 2014, p. 95).

Da mesma forma, quando nos voltamos à compreensão da presença da música no ensino de arte no Brasil, percebemos que vários aspectos contribuíram para que sua presença fosse garantida em muitos momentos, inclusive fora da escola, nos Conservatórios Musicais⁷⁴. A título de exemplo, podemos identificar a presença da música na educação brasileira, nos seguintes momentos, segundo apontam Sheila Grazielle Acosta Dia e Ângela Mara de Barros Lara: na Reforma de Fernando de Azevedo (Lei Federal Nº. 3281, de 23/01/1928), que incluiu a musicalização no Jardim de Infância. bem como o ensino de música em diversos cursos; no destaque dado à música pela Reforma de Anísio Teixeira, em 1932, baseado nos ideais escolanovistas; no papel exercido pelo compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, buscando delinear uma identidade brasileiras na música em pleno Modernismo e juntamente com o trabalho do também modernista Mário de Andrade; no chamado Governo Provisório, no qual o presidente Getúlio Vargas determinou que o Canto Orfeônico seria disciplina obrigatória nos currículos nacionais, com objetivo de contribuir para a formação do caráter e para a valorização do aspecto coletivo e dos valores morais e cívicos nas letras das músicas; no Movimento Música Viva, que através de cursos, conferências e emissão pelo rádio, difundia obras musicais brasileiras e internacionais modernistas (2012, p. 910–916).

Depois disso, a história do ensino da música mescla-se mais ao ensino das outras linguagens na educação escolar, tanto no MEA quanto a partir das proposições legais da Educação Artística na Lei 5692/71. De qualquer maneira, a dança e o teatro são as linguagens que, não apenas foram menos contempladas, mas que tiveram suas representações menos ativas politicamente no quadro das lutas da arte/educação brasileira, quadro este que vem se transformando há algum tempo... Assim, quando no início deste texto eu afirmei que a questão da polivalência é muito mais complexa do que eu poderia supor inicialmente ao pensar que criticidade na formação docente seria suficiente para resolvê-la, era a esse complexo quadro que eu me referia.

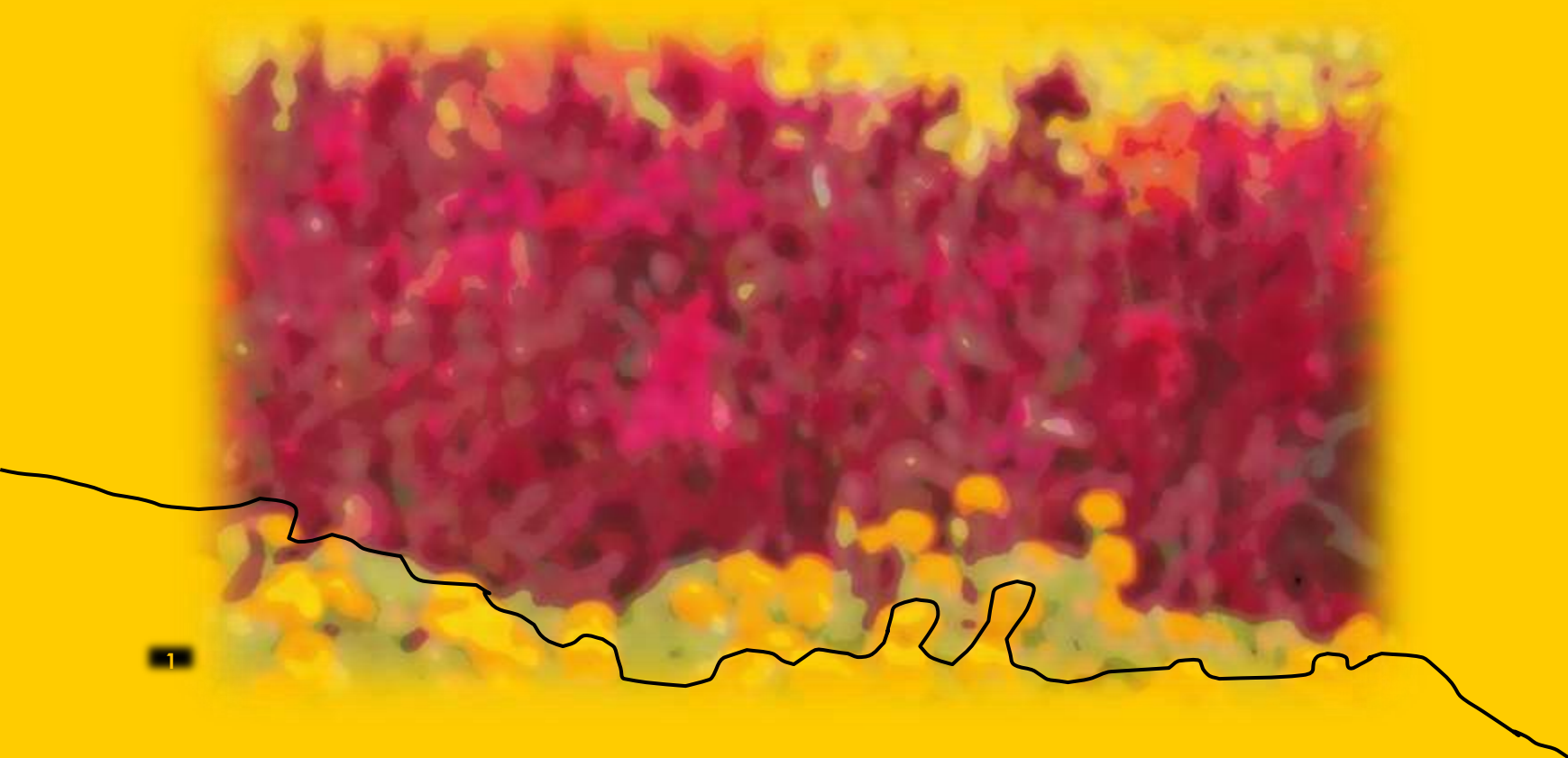
Hoje entendo que, sem ouvir às/os professoras/es de arte da rede pública, jamais caminharemos de forma justa, democrática e acertada quanto à questão da polivalência, pois, mais uma vez, quero lembrar que todos os dias, em cada sala de aula, de todas as escolas brasileiras, há uma/um professora/or de arte tendo que lidar com as angústias que a polivalência gera em cada uma/um, de muitas e diferentes formas.

Toda/o arte/educadora/or quer ver as quatro linguagens da arte na escola, quer ver suas/seus alunas/os produzindo, apreciando e compreendo os múltiplos contextos das artes visuais, da dança, da música e do teatro. No entanto, é a complexa especificidade de cada linguagem - e não a superficialidade generalizadora - que amplia e transforma a formação humana de nossas/os alunas/os.

⁷⁴ O Brasil teve seu primeiro Conservatório criado pelo Decreto Imperial no. 238, de 27 de novembro de 1841, a pedido da Sociedade de Música, fundada no Rio de Janeiro por Francisco Manuel da Silva, o autor do Hino Nacional Brasileiro. Esta Sociedade era *um órgão classista que dava assistência e defendia os interesses profissionais dos músicos* e foi inicialmente instalado em um Salão do Museu Imperial e posteriormente anexado à Academia de Belas Artes, fatos que mostram a relevância da música e de seu ensino no Brasil desde os tempos do Império. (Disponível em: <http://www.musica.ufri.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64>. Acesso em: 10 abr.2016).

Assim, não tenho a pretensão de finalizar ou concluir algo sobre o complexo tema da polivalência neste texto, gostaria apenas de não me esquecer de que o discernimento que me permitiu transitar do desassossego para a compreensão que expus aqui, foi e continua sendo construído em lutas políticas diárias, pessoais e coletivas...





1

Sétima Parada...

São Paulo





Em São Paulo deu-se a última entrevista, não porque eu assim desejasse, mas porque foi muito difícil conseguir um/a professor/a que aceitasse o meu convite, e essa professora que entrevistei me foi indicada por uma amiga, ex-colega de tutoria no RedeFor. Foi um agendamento difícil, em função dos horários da professora, que leciona na rede estadual, na rede municipal, na rede particular e ainda em faculdades.

Eduardo me acompanhou nessa viagem. Após a entrevista visitaríamos exposições, livrarias e cinemas. Fomos de ônibus para São Paulo e, para chegar à escola, tomamos um trem e um ônibus. A escola ficava na Diretoria Sul 1.

Descemos do ônibus e nos dirigimos à escola, cujos portões estavam trancados. Me identifiquei e fui informada de que a professora ainda não havia chegado. Me pediram para aguardar do lado de fora da escola, coisas de São Paulo!

Havia um banco e nos sentamos para aguardar. Não demorou e a professora chegou. Ao entrarmos na escola o corredor estava repleto de livros didáticos de todas as disciplinas e de Cadernos do Currículo, a escola estava em reformas.

Dirigimo-nos à biblioteca e nos sentamos em uma grande mesa, aonde ela foi me contando em detalhes sobre a sua formação e atuação docente e artística, era uma profissional com uma vasta experiência!

Imagem 1: Ao chegar àquele canteiro florido no centro de Braga/Portugal, em Setembro de 2014, fiquei extasiada! Que paleta incrível naquele encontro entre o sublime e o pitoresco...

Imagem 2: No centro histórico de Bogotá/Colômbia, fica a *Plaza Bolívar*, cuja arquitetura levou o meu olhar e o meu pensamento a viajar mundos afora - Barroco, Neoclássico, Ecletismo... Em meio a este mundo contruído, uma senhora chegou e foi cercada por pombas, muitas pombas que ela alimentou com um ar de intimidade que só as longas amizades permitem...

Imagem 3: O que me encanta nos pássaros, além de sua fala cantada, é que eles são fugidios, sua presença é sempre efêmera e nos lembra que também somos passageiros. Passaremos, pois! Este João de Barro construiu sua casa em uma árvore bem próxima à minha casa, na rua de cima e eu levei muitos dias para conseguir ver a sua chegada no ninho pela manhã...

Imagem 4: Mapa do Estado de São Paulo, desenhado em nanquim e fotografado, com ênfase na cidade de São Paulo e vista para o interior do Estado.

Imagem 5: Um coqueiro no caminho entre o meu carro e o restaurante... Fernandópolis, Junho de 2015. Formas, frutos, cores?



Eu me chamo Ester e me formei na Belas Artes em 1983, naquele tempo o curso tinha três anos e a gente aprendia todas as linguagens artísticas. Eu aprendi cinema, fotografia expressão corporal, flauta doce, história da arte, teatro, dança, didática, enfim, isso tudo era a licenciatura curta e depois em mais um ano você completava a licenciatura plena e escolhia a sua área de habilitação. Hoje eu sou professora de arte em cursos de pós-graduação, eu formo professores e eu vou te dizer, eles não têm hoje a formação que eu tive naquela época, eu aprendi muito mesmo!

Quando falo de técnicas de pintura para meus pós-graduandos, eles não sabem do que estou falando! Eu tive uma formação que se assemelha à da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro e eu me tornei aquarelista, estudei com uma das melhores aquarelistas de São Paulo, participei de exposições, inclusive fora do país, ganhei prêmios e tenho aquarelas em três museus, eu construí uma carreira! E olha que, ao mesmo tempo, eu era secretária executiva, pois precisava me manter e manter os pincéis, as tintas, é tudo muito caro!

Em 1989 eu prestei concurso para professora da prefeitura e passei, então, saía do trabalho de secretária às dezessete horas e ia pra escola, mas que decepção eu tive! As aulas tinham que ser de desenho geométrico! Não foi uma experiência muito prazerosa, mas você sabe que quando a gente fecha a porta da sala de aula a gente é dono da situação, assim eu driblava o desenho geométrico e ensinava aquilo que achava importante e fui ganhando a simpatia dos alunos...

No entanto, o meu salário não pagava os custos que eu tinha, então, exonerei meu cargo e segui como secretária e aquarelista e também estive à frente de uma Associação de Artistas Plásticos, dentre eles, Aídemir Martins! Eu organizava salões e acabei indo fazer uma pós-graduação lato-sensu na USP, consegui uma bolsa da FAPESP e me interessei por curadoria, trabalhei nesta área por dez anos, quando o termo nem era ainda muito usado.

Foi só em 1997 que eu comecei a dar aula de arte no Ensino Médio em escola particular e comecei a me utilizar da Abordagem Triangular de Ana Mae e comecei a reunir material para uma tese e fui fazer mestrado em psicopedagogia, eu introduzi arte/educação na psicopedagogia e acabei publicando um livro que lancei na Faculdade Paulista de Arte, o que acabou por me tornar professora naquela instituição.

... Você sabe que quando a gente fecha a porta da sala de aula a gente é dono da situação, assim eu driblava o desenho geométrico e ensinava aquilo que achava importante e fui ganhando a simpatia dos alunos...
Professora PSE

Depois disso eu prestei concurso público para o Estado e desde então eu nunca mais parei de dar aula, no Estado, na prefeitura, na escola particular da minha filha e na faculdade, trabalho feito louca! Eu nunca vou deixar de dar aula para as crianças, elas mantêm os pés da gente no chão, elas resgatam a humildade que se dispersa nesse mundo competitivo e nos deixam de olhos abertos e pés no chão!

Eu passei por toda a transição do Currículo no Estado de São Paulo e quando eu peguei esse material pela primeira vez me lembrei de uma cartilha, não gostei! É um material muito fora da realidade dos nossos alunos, as salas de aula não têm tomada para aparelho de som, não têm porta pra fechar, os alunos da rede estadual são os mais carentes de todas as redes que eu trabalho!

Além disso, com o Currículo você tem que trabalhar as quatro linguagens, independente da sua formação, ele nega a influência europeia, eu não vou negá-la aos meus alunos e também não vou negar Tarsila do Amaral, como me foi sugerido em um congresso! Como é que eu falo de intervenção e instalação para os meus alunos sem trazer as primeiras referências da história da arte para eles? Como é possível esta nutrição estética sem conhecer o que antecedeu tudo isso?



Sétimo Deslocamento...

1. *Considerações sobre um final...*

Imagem: Detalhe do livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva, no capítulo sobre Teoria Pós-Colonialista

Já avisto a estação...

É hora de desembarcar.

Malas *vintage* e malas com alças retráteis e rodinhas giratórias misturam-se, abrigando o frescor das vestes recentes em meio aos velhos vestidos aconchegantes. Na câmera analógica, muitas imagens com revelação vindoura unem-se às já impressas imagens digitais, um misto de viragem em sépia com impressão a *laser*. *Nada teu exagera ou exclui*⁷⁵, sussurra a memória do poeta ao meu ouvido, à medida que me distancio da estação...

Qual estação? Uma estação de metrô ou a linha do trem... Talvez um cais de porto, o rastro de um ônibus ou uma pista qualquer de pouso e decolagem... A estação não mais se encontra em Fernandópolis, isto é fato! Desembarco agora bem próxima da cidade de São Paulo, no Vale do Paraíba, mas ainda sem sentir os pés firmemente fincados no chão... Finda uma viagem, principiam outras, incessante devir...

É chegada a hora de fazer um balanço, de prestar contas, de organizar o álbum de fotografias, de reler o diário de bordo, de escrever as memórias... É hora de compreender que para que novos itinerários possam ser almejados e planejados, é preciso consumir esta viagem.

Tracei rotas rumo à compreensão das possíveis relações entre algumas/alguns professoras/es de arte do Estado de São Paulo e o Currículo de arte oficial, mas, como em toda viagem, por mais que nossas rotas sejam calculadas, planejadas e revistas, sempre somos desafiadas/os pelas contingências, por aquilo que não foi possível prever, imaginar ou intuir. Então, novas rotas são desenhadas e trilhamos caminhos que não sabíamos existir ou que resistíamos a desbravar.

A partir da percepção propiciada pela prática docente em licenciaturas e cursos de especialização na área de arte/educação, bem como, pelo convívio com colegas da rede pública estadual paulista, construí um projeto de pesquisa baseado na hipótese de que o envolvimento das/os arte/educadoras/es com o Currículo de arte estava provocando transformações em algumas de suas concepções – de arte, de ensino de arte e de currículo de arte – e defini como objetivo, a busca pela compreensão de tais transformações.

No entanto, o caráter semiestruturado das entrevistas, somado às demandas das/os arte/educadoras/es e às minhas próprias demandas - enquanto arte/educadora e pesquisadora - gerou conversas nas quais emergiram diversos âmbitos da formação/atuação docente em suas relações com o Currículo, ampliando, assim, a rede de concepções na qual pensei inicialmente e tornando muito mais complexa a compreensão das transformações que estavam acontecendo.

A escolha que fiz para estruturar estética e teoricamente esta tese como a metáfora de uma viagem/travessia, um deslocamento/percurso, evidencia todo este processo, de maneira

⁷⁵ Ricardo Reis (Heterônimo de Fernando Pessoa), em *Odes*. Portugal: 1887. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/poe-quanto-es-no-minimo-que-fazes-ricardo-reisbrheteronimo-de-fernando-pessoa>>. Acesso em: 02 abr.2016.

que as narrativas e a voz das/os professoras/es vão se revelando ao longo dos textos, assim como vai se revelando a trama da compreensão que fui construindo a partir do diálogo entre referenciais teóricos, entrevistas e a minha formação/atuação como arte/educadora.

Aportada que estou, permito-me agora voltar o olhar para todo este Percurso de estudo e pesquisa e fazer algumas considerações que, embora não tenham a pretensão de ser conclusivas, são, contudo, consumatórias, pois aglutinam os Percursos de maneira a conferir singularidade à pesquisa. Tais considerações integram este grande Percurso no qual busquei respostas para algumas perguntas e encontrei novas perguntas que, longe de não responder às anteriores, fizeram mais, provocaram e desafiaram o meu pensamento a transcender respostas herméticas e transformaram desassossegos em compreensões contextuais.

Assim, a pesquisa me revelou que as transformações que estão ocorrendo nas concepções das/os arte/educadores paulistas que entrevistei, resultam das circunstâncias em que cada uma/um desenvolveu e desenvolve o seu olhar, o seu interesse e a sua história de vida com a arte e com o seu ensino.

Portanto, me é possível afirmar com clareza que o envolvimento das/os professoras/es com o Currículo de arte paulista as/os tem transformado na mesma medida em que elas/eles próprias podem, permitem e/ou desejam se transformar e na mesma medida em que a estrutura política/educacional em que estão alocadas/os, lhes possibilita, permite e/ou motiva a reinventarem-se.

Como já assumi anteriormente, inspirada pelas concepções de Lopes e Macedo (2011), entendo que os sujeitos se constituem em meio às suas ações políticas e são essas ações, em dimensões e intensidades diversas, que evidenciei nas conversas com as/os professoras/es. A despeito de o Currículo não ter sido uma escolha das/os professoras/es e de seu Modo de Endereçamento não atingir a todas/os da mesma forma, elas/eles inventaram formas de negociação, formas de ação com o Currículo que, como já disse acima, são diretamente proporcionais às possibilidades e desejos delas/deles mesmas/os e do sistema em que estão inseridas/os.

Hoje consigo afirmar que entendo como muito relevante que o Estado tenha uma proposta curricular, pois se há objetivos comuns a serem atingidos, se há um plano para nossa educação, um currículo pode integrá-los e viabilizá-los. No entanto, também entendo que todas/os as/os professoras/os – absolutamente todas/os – têm condições de colaborar com a construção desta proposta curricular.

Certamente, a algumas/alguns seja possível apenas expor sua prática docente inicialmente, como forma de possibilitar junto às/aos colegas, encontrar pontos de identificação ou de oposição e assim dar início a uma reflexão coletiva. As escolas, as Diretorias de Ensino e as Secretarias de Educação poderiam e deveriam, a meu ver, promover, viabilizar e oportunizar esta discussão!

Apenas a algumas/alguns professoras/es seria possível e/ou viável (por razões diversas, de ordem pessoal, formativa e/ou organizacional da educação), chegar até a discussão final, na qual as diretrizes de um currículo de arte paulista seriam definidas, mas se essas/esses poucas/os

trouxeram consigo todas as vozes que foram ouvidas, selecionadas, ampliadas, discutidas, refutadas, problematizadas em cada contexto escolar, poderíamos ter, quiçá, uma representação legítima das/os arte/educadoras/es paulistas na elaboração de uma proposta curricular para o ensino da arte.

Portanto, não é difícil deduzir a partir deste meu pensamento, que a compreensão que construí sobre a forma como o Currículo de São Paulo foi implantado, é a de que ela foi autoritária, confusa e desrespeitosa com as/os arte/educadoras/es.

Autoritária, pois as/os professoras/es não foram chamadas/os a participar ou contribuir de alguma forma com a construção do Currículo e são elas/eles - juntamente com a comunidade escolar - que cotidianamente tornam os currículos reais, concretos e palpáveis, portanto, buscando inspiração nas palavras de uma das professoras que entrevistei, eu diria que: *não dá mais para pensar em um currículo que não ouça aqui!*

Ninguém lhes perguntou quais conteúdos entendiam ser relevantes, ninguém quis saber das contribuições locais e regionais que elas/eles poderiam trazer para a arte do Currículo, não se discutiu metodologias nem avaliações e nem tão pouco lhes perguntaram se queriam ou poderiam trabalhar com as quatro linguagens em sala de aula sem que nenhuma formação continuada lhes fosse garantida. As/os professoras de arte de São Paulo foram chamadas a cumprir o Currículo, a executar aquilo que não foi pensado por elas/eles e sem oportunidade para serem ouvidas/os em suas dúvidas, anseios, angústias, temores...

Também foi confusa a implantação do Currículo, haja visto, a falta de clareza sobre vários aspectos, como por exemplo: *os Cadernos precisam ser trabalhados na íntegra? É para trabalhar com as linguagens que não são da nossa formação? Como ler as partituras do Caderno? Quem pode explicar aquela atividade com a música do Villa-Lobos? O que é mesmo território? Como fazer as atividades propostas em dança se não podemos utilizar os espaços da escola? Como eu explico para minhas/meus alunas/os uma instalação? Por que tiraram a história da arte? Eu não assisti ao vídeo das autoras falando que era para trabalhar só na minha área de formação! A coordenação avisou que a supervisora ia passar olhando os Cadernos de Alunas/os para ver se estamos cumprindo com o Currículo. Eu não fiquei sabendo que depois da turma de professoras/es ingressantes eu poderia fazer o curso preparatório para o Currículo! Eu queria ter feito aquele curso da Bienal, mas não dá tempo e a gente não é dispensada/o das aulas. Ninguém na minha escola ou na minha diretoria sentou conosco para discutir o currículo, isso foi feito no isolamento de cada um. O que houve na implantação desse Currículo foi um grande amadorismo...*

Finalmente, quando denominei de desrespeitosa a forma como o Currículo de Arte de São Paulo foi implantado, além de todos os exemplos que citei acima e que, a meu ver, revelam desrespeito pelas/os profissionais da educação, gostaria de lembrar um depoimento que, a meu ver aponta para o maior desrespeito que poderia ter havido: *não nos foi dado pertencimento, mas nos cobraram na avaliação de mérito!*

Este depoimento sela, a meu ver, a visão tecnicista da educação neoliberal vigente na implantação do Currículo paulista. Transformar professoras/es em meros executores rumo a

resultados em avaliações externas exige mesmo que elas/eles criem brechas para escapar e que transgridam por todos os espaços possíveis – nem sempre desejáveis - afinal, quando o modo de endereçamento do filme não me atinge e não há como negociar sentidos, só me resta levantar e sair da sessão.

É isso que vejo na postura da professora que afirma que não vai seguir o Caderno de Aluno, pois não precisa que lhe digam *como fazer*, ou na fala da professora que conta para as/os alunas/os que aqueles grupos de teatro citados no Currículo são apenas uma possibilidade de fazer teatro e que ela não os escolheria, ou na outra que afirma que se seguir esse Currículo na íntegra, não vai ter uma/um aluna/o olhando para a cara dela ao final da aula, ainda na professora que foi aprender flauta para poder ensinar música, ou no professor que disse que a esta altura de sua carreira não vai se preocupar com esse Currículo, e na professora que traz a *Monalisa* para falar de arte contemporânea, na professora que diz *Esse Currículo não me representa...*

Assim, ao autoritarismo, à confusão e ao desrespeito, as/os professoras/es buscam responder com as ações políticas, metodológicas e pedagógicas que lhes são possíveis, deixando no ar o eco da fala de uma das professoras quando diz: *Eu gostaria de ser ouvida!*

Gostaria ainda de afirmar que considero desnecessários os Cadernos dos Alunos, com atividades prescritivas, pois entendo que cada professora/or tem condições de elaborar e/ou de aprender a elaborar suas próprias aulas a partir de um conjunto de conteúdos definidos por uma proposta curricular construída de forma colaborativa e de sua permanente discussão/reflexão.

Na minha compreensão, a formação de cada professora/or é uma corresponsabilidade entre o Estado e elas/eles próprias/os e quando refiro-me à formação, estou falando desde a leitura de um livro, ao estudo em grupo com os pares, à ida ao cinema, ao espetáculo de dança, à exposição de arte, à pesquisa na internet, até os cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada nas redes públicas, quer sejam municipais, estaduais ou federais.

Refiro-me também às avaliações e aprovações das licenciaturas pelo MEC, ao apoio às/aos professoras/es na sala de aula pelas equipes gestoras nas escolas e aos cursos de formação promovidos pelas Diretorias de Ensino e pelas Secretarias de Educação.

Neste âmbito, portanto, entendo que também devam ser garantidas as formações de arte/educadoras/es nas linguagens específicas, mas em licenciaturas que não se pautem mais por currículos polivalentes, apesar de intitularem-se como cursos específicos nas linguagens de artes visuais, dança, música e teatro.

Garantidos também devem ser os concursos com editais e bibliografias específicas de cada linguagem e a atuação na escola exclusivamente em sua área de formação, sempre cômicos de que a ideia não é a de fragmentar o conhecimento artístico, mas de dar a ele a profundidade necessária para o desenvolvimento humano que cada linguagem propicia.

Portanto, mais uma vez, posiciono-me política, ética e esteticamente a favor de um ensino de arte não polivalente, a favor das formações específicas, a favor do direito das/os alunas/os

ao conhecimento de cada linguagem em suas especificidades e, acima de tudo, posiciono-me, mais uma vez, a favor da corresponsabilidade entre Estado e arte/educadores.

O fortalecimento que ganhamos através de nossas Associações e da Federação de Arte/Educadores do Brasil, nos permite fazer denúncias, nos permite dizer não à polivalência e sim à busca coletiva por soluções viáveis a curto, médio e longo prazo, tanto para a formação de professores quanto para a organização curricular e estrutural da escola rumo ao ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Esta pesquisa me permitiu perceber que um currículo é certamente formador, mas que pode também ser deformador se não for amplamente discutido sob o ponto de vista de suas concepções e de seus objetivos. A meu ver, a formação e o debate retroalimentam-se, eu posso não ter tido uma sólida formação inicial, mas nos debates com colegas oriundos de outras formações, quer seja no âmbito da escola, Diretorias ou SEE, eu me deparo com outras concepções, eu amplio meu repertório e revejo minhas referências.

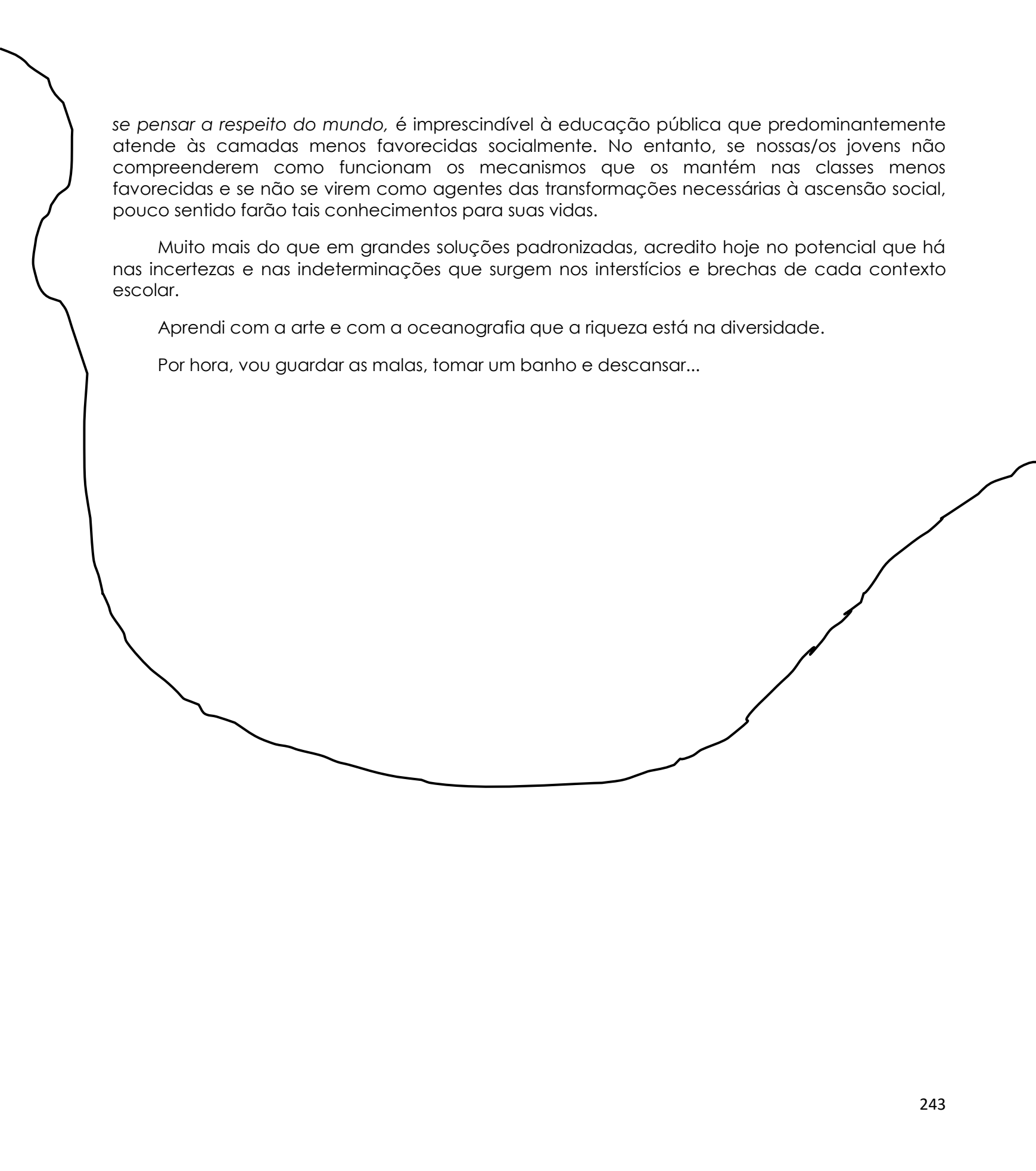
Arte é saber, expressão, linguagem ou cultura? O ensino da arte serve para desenvolver a criatividade, para liberar a expressão, para desinibir ou para possibilitar uma formação humanizadora e crítica? Um currículo de arte deve enfatizar mais a prática ou a teoria, deve ter história da arte ou arte contemporânea? Professores de arte devem decorar as festas da escola, os murais comemorativos e as capas de avaliações ou devem oportunizar às/os alunas/os o acesso ao legado artístico e cultural da humanidade?

Quais são, afinal, as nossas concepções? Que tipo de poder elas materializam e/ou viabilizam? Se a arte pode ser expressão, cultura e linguagem, se podemos ensinar a fazer, apreciar e contextualizar a arte, se um currículo pode ser intercultural e transdisciplinar, por que razão haveremos de reduzir nossas expectativas? Qual é, afinal, o currículo de arte que queremos ou que entendemos ser necessário, possível e desejável?

Nós somos arte/educadoras/es, é nossa a responsabilidade e é nosso o direito de responder a este questionamento, cientes de que há na carteira escolar de cada aluna/o da rede pública estadual paulista um Currículo de arte oficial a nos lembrar que *nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais* e que *nenhum sistema local fica imune ao colonialismo* (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182).

Não acredito que um currículo possa sozinho ser capaz de suprir lacunas formativas, a meu ver, é necessário associá-lo às discussões e reflexões que citei acima. Da mesma forma, não acredito que imitando sistemas de ensino apostilados da rede privada - que visam e viabilizam às/aos jovens o acesso às universidades públicas treinando-os para o vestibular - estaremos dando acesso a essas/esses jovens das escolas públicas ao *conhecimento poderoso* ou o *conhecimento dos poderosos* de que necessitam, pois tal acesso é determinado por muito mais do que uma Apostila ou Caderno possa propiciar.

O *conhecimento dos poderosos* de que nos fala Michael Young (2007, p. 1294), certamente deve estar na escola, afinal trata-se do conhecimento daqueles que historicamente têm maior acesso às universidades e também maior poder. Da mesma forma, o *conhecimento poderoso*, definido pelo autor, como aquele capaz de *fornecer explicações confiáveis ou novas formas de*



se pensar a respeito do mundo, é imprescindível à educação pública que predominantemente atende às camadas menos favorecidas socialmente. No entanto, se nossas/os jovens não compreenderem como funcionam os mecanismos que os mantêm nas classes menos favorecidas e se não se virem como agentes das transformações necessárias à ascensão social, pouco sentido farão tais conhecimentos para suas vidas.

Muito mais do que em grandes soluções padronizadas, acredito hoje no potencial que há nas incertezas e nas indeterminações que surgem nos interstícios e brechas de cada contexto escolar.

Aprendi com a arte e com a oceanografia que a riqueza está na diversidade.

Por hora, vou guardar as malas, tomar um banho e descansar...

Bagagens...



Imagem: detalhe do barro ressequido no caminho por arrabaldes de Fernandópolis.

ALVARENGA, Valéria Metroski. **O Projeto de Lei 7.32/10 prevê linguagens artísticas separadas na Educação Básica: será o fim da polivalência?** In: Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau/SC, v.7, n.3, set./dez.2013. p.261–275. ISSN: 1981-9943. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/issue/view/294/showToc>>. Acesso em: dez. 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª. Ed. Reimp. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2008. 288p.

ARROYO, Margarete. **O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das Redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013)**. Revista da ABEM: Londrina/PR, v.23, n.34, jan./jun.2015. p.58–79. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/532>>. Acesso em: 09 abr.2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. 374p.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15ª. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013. 251p.

Arte br / Instituto Arte na Escola – São Paulo – Instituto Arte na Escola. 2003. ISBN 85-98009-01-6. Contém ilustrações, 24 reproduções em pranchas, 12 cartões.

ASSIS, Henrique Lima. **O que vocês gostariam que um currículo de arte contemplasse? Experiências vividas, a reorientação curricular do Estado de Goiás**. Itinerarius Reflectionis. In: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí/UFG/GO: v.2, n.13, p.14, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/ritref/issue/view/1243>>. Acesso em: jan.2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte/Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. (Org.) **História da Arte-Educação: a experiência de Brasília**. São Paulo: Max Limonad, 1986. p.7.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª. Ed. 1ª. Reimp. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2002. 132p.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte/MG: Editora C/ Arte, 1998.

_____. **Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos**. Paidéia: revista do curso de Pedagogia da FUMEC. Belo Horizonte/MG: Ano 7, no. 9, p.11-29, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia>>. Acesso em: mar.2015.

_____. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. São Paulo/SP: Revista de Estudos Avançados da USP, v.3, n.7, 1989.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – RedeFor - Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Universidade Estadual Paulista - UNESP e Secretaria de

Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1996. 307p.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003, 243 p.

BRASIL. **Parecer Nº. 540/77**, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei No. 5692/71". In: Documenta. Rio de Janeiro, n.195, fev.1977.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública**. In: Revista Espaço do Currículo. UFPB/João Pessoa/PB: v.3, n.1, mar./set.2010. p.380-394. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec>>. Acesso em: dez.2014.

CRIPA, Marcos (Org.). **Entrevista e ética: uma introdução; a entrevista no jornalismo**. São Paulo/SP: Editora EDUC, 1998. 128p.

DAVID, Célia Maria. **Implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo/2008: o Caderno do Professor**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. UNESP: Araraquara/SP e Universidad Alcalá de Henares/Espanha: v.7, n.3, 2012. 11p. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>>. Acesso em: jan. 2015.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Mara de Barros. **A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996**. In: Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. Anais eletrônicos: ISBN: 978-85-7745-551-5. p. 908–936.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2ª. Reimp. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1997. 224p.

EISNER, Elliot. **Educar la Visión Artística**. Barcelona: Paidós, 1995. 276P.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN Kerry; STUHR, Patricia. **La Education en el Arte Posmoderno**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2003. 237p.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomas Tadeu. **Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 208 p. (Coleção Estudos Culturais, 7).

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. **A Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo de 2008 sob a perspectiva da cultura escolar e dos saberes docentes: proposições**. Revista CAMINE: Caminhos da Educação. Disponível em: <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/index>>. Acesso em: dez. 2014.

FERNANDES JUNIOR, Carlos Eduardo. **O futuro do ensino das artes em São Paulo: a atual proposta de formação continuada da SME-SP**. In: Anais do ConFAEB, Florianópolis, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. **As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte/MG: v.26, n.03, dez.2010. p.75-102. Disponível em: <<https://www.bu.ufmg.br/periodicos/166-educacao-em-revista>>. Acesso em: dez. 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméia Semeghini Próspero. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** 2ª. Ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2003. 94p.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar.** (2ª. Ed.) São Paulo/SP: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino de arte.** 2ª. Ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1999. Coleção Magistério. 2º. Grau. Série Formação do Professor. 135p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 22ª. Ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2012. Leituras filosóficas. 74p.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** 4ª. Ed. São Paulo/SP: Paulus, 2007. Coleção Questões Fundamentais, v.1. 79p.

GIMENO SACRISTÁN, J. [et al.] Tradução: Carlos Henrique Lucas de Lima. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre/RS: Artmed, 2011. 264p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª. Ed. Reimp. Porto Alegre/RS: Artmed, 2008. 352p.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum.** Teoria e Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannonica, v.6, 1992. p.33-52.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** (17ª Ed.). Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2001.

LIMA, Sidiney Peterson de. **Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história. 2014. 188f.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/110339>>. Acesso em: 10 abr.2016.

LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. **A formação de professores na rede estadual paulista entre 1983 e 2006: uma análise crítica.** In: Revista Educação: Teoria e Prática. UNESP/Rio Claro: v.23, n.43, p. 76-92, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/index>>. Acesso em: jan.2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo/SP: Cortez, 2011. 279p.

LOPES, Heloiza Soares; NUNES. Ana Luiza Ruschel. **O dito e o feito na ÁREA DE Artes Visuais na escola: uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares da Educação – Arte.** In: NUNES. Ana Luiza Ruschel (Org.) **Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa.** Ponta Grossa: UEPG, 2013. Coleção Iniciação à Docência. p.123–137.

MAINARDES, Jefferson; STREMEI, Silvana. **A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.** In: Revista Teias. UFRJ/Rio de Janeiro/RJ: v.11, n.22,

p.31-54, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>>. Acesso em: ago.2014.

MARÇOLA, Fernanda Helena Petrini. **Uma escola pública paulista: as atuais políticas de currículo e a voz dos professores em uma dimensão histórica.** In: Revista Educação e Fronteiras On-Line. Dourados/MS: v.2, n.5, p.36-47, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/index>>. Acesso em: dez.2014.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. **Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino.** Currículo sem Fronteiras: v.13, n.3, p.451-463, set./dez.2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: ago.2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª. Ed. São Paulo/SP: Atlas, 2010. 297p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANEN, Ana (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas/SP: Papirus, 2001. 240p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011. 173p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Em busca de autonomia docente nas práticas curriculares.** Revista Teias. UERJ/Rio de Janeiro/RJ: v.13, n.27, p.27-47, jan./abr.2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>>. Acesso em: ago.2014.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Oficialização e implantação do ensino de artes no município de João Pessoa/PB em consonância com as diretrizes atuais: uma articulação entre gestão pública e pesquisa acadêmica.** In: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2ª. Ed. Porto/Portugal: Porto, 2008. 192p.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **O Ensino de Arte na Educação Básica.** In: AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do; SILVA, Maria Betânia e (Org.). In: Conferências em Arte/Educação: Narrativas Plurais /Federação de Arte/Educadores do Brasil. Recife/PE: Gráfica Flamar, 2014. p.129-146.

_____. **Políticas Públicas: reflexões e perspectivas** (anotações Conferência). In: XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, III Congresso Internacional de Arte/Educadores. Instituto Federal do Ceará/IFCE. Fortaleza/Ceará, 2015.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. **Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo.** In: Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas. São Paulo/SP: v.37, n.131, p.371-398, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0837131>>. Acesso em: fev.2015.

PENNA, Maura (Org.); PEREGRINO, Yara Rosas, CARVALHO, Lívia Marques, FONSÊCA, Fábio do Nascimento (Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes/UPPB); ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de (Colaboradores). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa/PB: Universitária, 2001.

RAMOS, Gêssica Priscila. **A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação), v.29, n.3, p.537-556, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/web/site/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em: jan.2015.

RIBEIRO, Ricardo. **A autonomia proposta na LDBEN e a nova Proposta Curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo.** In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. UNESP: Araraquara/SP; Universidad Alcalá de Henares/Espanha: v.3, n.1/2, 2008. 11p. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>>. Acesso em: jan.2015.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica.** Florianópolis/SC: Insular, 2005. 207p.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** 1ª. Ed. 1ª. Reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008. 107p.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento Estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos.** Dissertação – Mestrado: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/UNESP. São Paulo, 2008. 252p.

_____. **A formação do professor de arte: currículo e concepções.** In: Anais do ConFAEB, 2012, São Paulo.

_____. **Currículo de arte: significações históricas e profissionais.** In: Livro de resumos e programa do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, I Colóquio luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Currículo da contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Universidade do Minho: Braga/Portugal, set.2014. 335p. p.18-20.

_____. **O Currículo de Arte de São Paulo: significações e implicações históricas e formativas para os/as arte/educadores/as paulistas.** In: Anais do XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte/educadores. Fortaleza: IFCE, 2015. 3777p. 1 - CD-ROM - Tema: Políticas públicas e o ensino: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro. ISSN: 2358-7423.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados.** In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios" – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª. Ed. 4ª. Reimp. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo & ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?** In: Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (organização e traduções); **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000. 199p.

_____. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001. 207p.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª. Ed. 4ª. Reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010. 120p.

_____. (Org. e Trad.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª. Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010. 240p.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. Ed. 3ª. Reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011. 156p.

_____. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula – uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. 248 p.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente**. In: Revista Brasileira da História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n.3 (30), p.125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/454/342>>. Acesso em: 25 mar.2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4ª. Ed. Brasília/DF: Editora Líber Livros, 2011. Série Pesquisa, v.4. 101p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. 325p.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília/DF: Líber Livro, 2011. 176p.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007. p. 125-193.

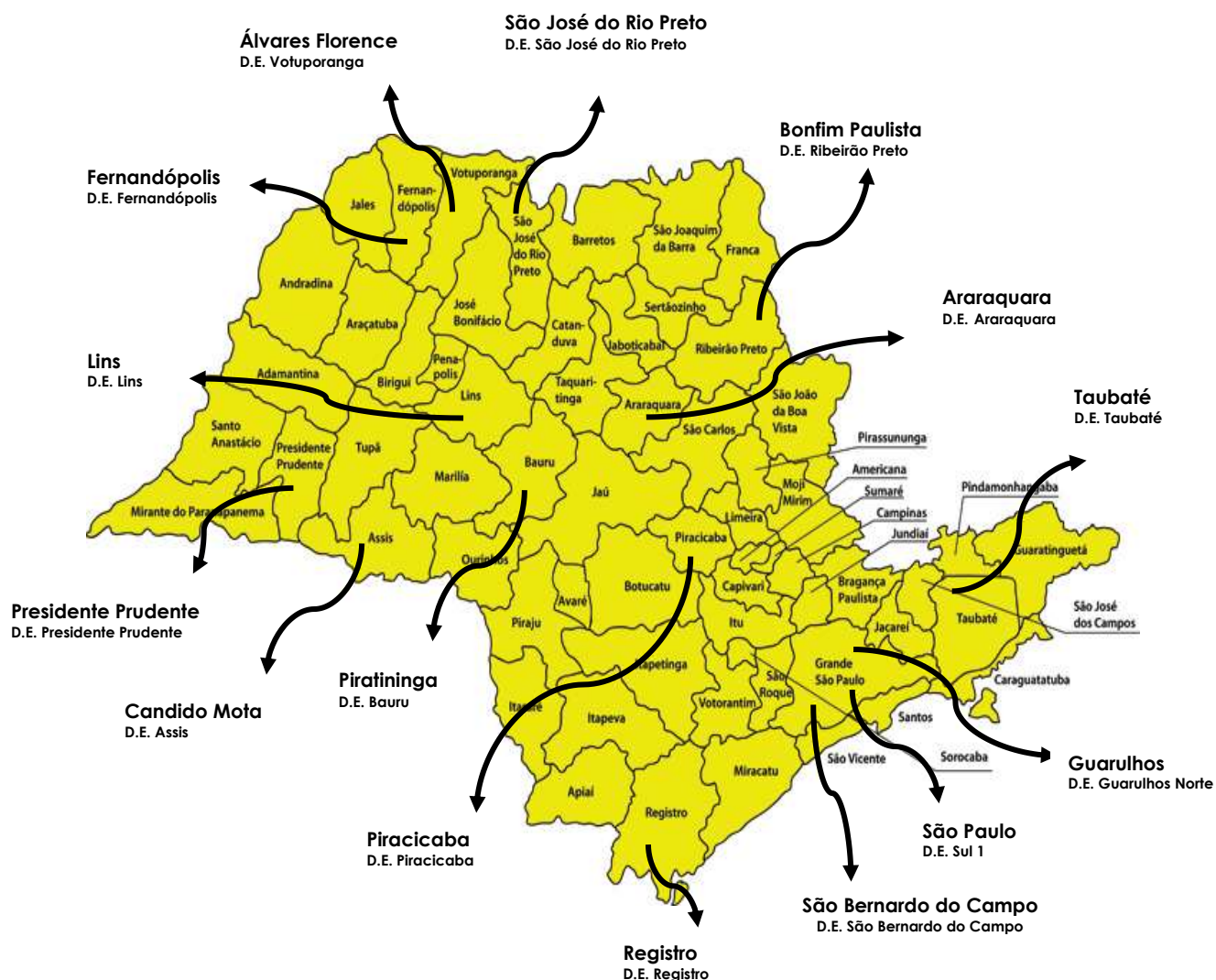
TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª. Ed. 20ª. Reimp. São Paulo/SP: Atlas, 2011. 175p.

VEDOVATTO, Jusciane. **Formação de Professores de Artes: do Currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais**. Dissertação de Mestrado: Universidade do Oeste de Santa Catarina: 2008 – 2010. Disponível em: <<https://biblio.unoesc.edu.br/pergamum/biblioteca>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

Onde fica?

Mapa das regiões de cada Diretoria de Ensino e das cidades em que se deram as entrevistas



Fonte do mapa: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_ISP_Diretoria.asp>.

Teorias, Teóricos e Tomaz Tadeu...

Teorias/Discursos/Perspectivas e Autores/Teóricos Quadro elaborado a partir do livro de Tomaz Tadeu da Silva: <i>Documentos de Identidade, uma Introdução às Teorias do Currículo.</i>		
TRADICIONAIS	CRÍTICAS	PÓS-CRÍTICAS
<p>1. MODELO PROGRESSISTA:</p> <p>1.1. JOHN DEWEY⁷⁶ (E.U.A.) - Livro (1902): <i>The child and the curriculum</i>; - Currículo: deve considerar os interesses e as experiências de jovens e crianças; - Educação: vivência e prática direta de princípios democráticos.</p> <p>2. MODELOS TECNOCRÁTICOS:</p> <p>2.1. FRANKLIN BOBBITT (E.U.A.) - Livro (1918): <i>The curriculum</i>, um marco do currículo como campo especializado; - Currículo: questão técnica de organização, atividade burocrática; - Educação: deve funcionar como qualquer indústria ou empresa comercial.</p> <p>2.2. RALPH TYLER (E.U.A.) - Livro (1949): <i>Princípios básicos de currículo e ensino</i>; - Currículo: questão técnica de organização e desenvolvimento; - Educação: objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito (a psicologia é contemplada).</p>	<p>1. TEORIZAÇÕES CRÍTICAS GERAIS:</p> <p>1.1. PAULO FREIRE (Brasil) - Livro (1970): <i>A pedagogia do oprimido</i>; (1967): <i>Educação como prática da liberdade</i> - Sua obra tem influência direta sobre autores diretamente ligados ao currículo, pois critica o currículo através do conceito de "educação bancária".</p> <p>1.2. LOUIS ALTHUSSER (França) - Livro (1970): <i>A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado</i>; - A escola é um aparelho ideológico do Estado, responsável pela reprodução do <i>status quo</i> capitalista, por mecanismo de imposição via currículo.</p> <p>1.3. PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON (França) - Livro (1970): <i>A reprodução</i>; - A escola com seu currículo baseado na cultura dominante age como um mecanismo de exclusão para as classes sociais que não dominam os códigos dessa cultura.</p> <p>1.4. BASIL BERNSTEIN (Inglaterra) - Livro (1971): <i>Class, codes and control</i>, (três volumes); - A educação se baseia em três sistemas: o currículo (conhecimento válido); a pedagogia (transmissão do conhecimento válido); a avaliação (realização válida do conhecimento</p>	<p>O campo sob a designação de Teorias Pós-Críticas é um campo amplo que envolve diversos e distintos movimentos, estudos, correntes, epistemologias, perspectivas e teorizações. Abaixo estão elencadas algumas delas, bem como uma breve e simplificada definição:</p> <p>1. MULTICULTURALISMO: estuda as relações de poder envolvidas no convívio entre diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais, em um mesmo espaço.</p> <p>2. FEMINISMO: estuda o papel do gênero na produção e reprodução da desigualdade e a entende como uma questão de perspectiva e não apenas de acesso.</p> <p>3. IDENTIDADE ÉTNICA E RACIAL: movimento que estuda o caráter histórico e construído das categorias raciais, mas também a importância política do sentimento de identificação étnica e racial.</p> <p>4. TEORIA QUEER: se a teoria feminista questionou a forma como é socialmente construída a identidade de gênero, a teoria Queer ampliou essa discussão para a forma como é socialmente construída a maneira de viver nossa sexualidade.</p> <p>5. PÓS-MODERNISMO: movimento que abrange vários campos: intelectual,</p>

⁷⁶ Cabe aqui uma ressalva ao nome de John Dewey - como sugestão da professora Dra. Luiza Helena Christov em sua participação em meu Exame de Qualificação - a partir do entendimento de que este autor, mesmo sendo considerado um progressista dentro das Teorias Tradicionais, não representa esta corrente teórica, pois suas concepções de educação ultrapassaram em muito os rígidos paradigmas tradicionais, apontando para uma educação transformadora, fundada na experiência humana.

	<p>válido). Foco do autor: a organização estrutural do currículo, que está ligada a princípios de poder e controle.</p> <p>1.5. SAMUEL BOWLES E HERBERT GINTIS (E.U.A.) - Livro: <i>Schooling in capitalist America</i>; - A reprodução do capitalismo na escola se dá não pelo conteúdo explícito do currículo, mas pela vivência das relações sociais que correspondem àquelas do mundo do trabalho.</p> <p>2. TEORIAS DO CURRÍCULO:</p> <p>2.1. NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (NSE - Inglaterra)</p> <p>MICHAEL YOUNG - Livro (1971): <i>knowledge and control: new directions for the sociology of education</i> (Livro organizado por Young, com textos de vários autores com diferentes perspectivas, dentre eles, Bourdieu e Bernstein); - Líder do movimento da NSE, focou na crítica sociológica e histórica do currículo como invenção social, nas relações entre currículo, conhecimento e poder.</p> <p>2.2. MOVIMENTO DE RECONCEPTUALIZAÇÃO (E.U.A.)</p> <p>2.2.1. VERTENTE FENOMENOLÓGICA: uniu-se à hermenêutica e à autobiografia e juntas compreendem o currículo como experiência pessoal e subjetiva, sujeita a múltiplas interpretações; encontra-se hoje diluída no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais. Autores:</p> <p>WILLIAM PINAR E MADELEINE GRUMET - Livro (1976): <i>Toward a poor curriculum</i>; - Compreende o currículo não apenas como uma atividade da vida escolar, mas da vida inteira e acredita que o método autobiográfico permite conectar o individual ao social com objetivo</p>	<p>político, estético, epistemológico e outros. Do ponto de vista social e político propõe uma oposição ou uma transição entre a Modernidade – iniciada na Renascença e consolidada no Iluminismo – e a Pós-Modernidade – iniciada na segunda metade do século XX; do ponto de vista estético, toma por raiz o Movimento Modernista - meados do século XIX. O Pós-Modernismo questiona as metanarrativas e as concepções modernas de razão, ciência, racionalidade e progresso.</p> <p>6. PÓS-ESTRUTURALISMO: abrange uma variável série de autores/as, perspectivas e teorias, que certamente incluem Michel Foucault (noção de Discurso e de Poder) e Derrida (noção de Texto e Diferença), mas que também pode incluir Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Julia Kristeva e Jacques Lacan. Sua origem pode estar na reação ou transformação do Estruturalismo (de Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss, Roman Jakobson e Louis Althusser e também de Roland Barthes e Michel Foucault em suas primeiras fases), mas também a uma rejeição da dialética marxista e hegeliana. Pós-Estruturalismo e Pós-Modernismo são frequentemente confundidos, mas enquanto o Pós-Modernismo trata da mudança de concepções em diversos campos, de uma época para outra, o Pós-Estruturalismo foca nas questões da linguagem e do processo de significação, portanto, o Pós-Modernismo é um conceito muito mais amplo do que o Pós-Estruturalismo.</p> <p>7. PÓS-COLONIALISMO: analisa as complexas relações de poder entre as diferentes nações colonizadas pelos europeus, quer seja do ponto de vista da ocupação e dominação direta (Índia, países africanos e asiáticos) ou por grupos de colonos (Austrália), quer seja do ponto de vista da dominação atual, baseada na exploração econômica e no imperialismo cultural. As origens dessa</p>
--	---	---

	<p>emancipador, libertador.</p> <p>2.2.2. VERTENTE MARXISTA E ESTRUTURAL: compreensão mais política do currículo. Autores:</p> <p>MICHAEL APPLE - Livro (1979): <i>ideologia e currículo</i>; - Opõe à ideia de que o currículo seja apenas um reflexo da economia, pois o entende como um campo social de luta entre valores, significados e propósitos, ou seja, um campo de relações de poder, feito de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.</p> <p>HENRY GIROUX - Livros (1981): <i>Ideology, culture, and the process of schooling</i>; (1983): <i>Teoria crítica e resistência em educação</i>; - O currículo é a construção de significados e valores culturais, não é simples transmissão de conhecimentos, é local de produção e de disputa de significados impostos, mas também contestados.</p>	<p>teoria estão em autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi; já dentre os autores contemporâneos estão Homi Bhabha e Edward Said, além da obra inicial de Paulo Freire no campo educacional.</p> <p>8. ESTUDOS CULTURAIS: é um campo de estudos que se concentra na análise da cultura e que teve origem no questionamento da concepção de cultura dominante, feita pela crítica literária (Inglaterra), mas até hoje se divide em duas tendências: as pesquisas de terreno, especialmente etnográficas (indicam a origem dos Estudos Culturais na Sociologia e estudam sobretudo as chamadas "subculturas urbanas") e as interpretações textuais (indica a origem dos Estudos Culturais nos Estudos Literários e estuda sobretudo os programas de televisão e as obras literárias ditas "populares"). Os Estudos Culturais concebem a cultura como sendo um campo de lutas entre grupos sociais com poderes diferenciados, pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla e nesse sentido, o currículo é entendido como um campo cultural, sujeito à disputa e à interpretação de grupos que se pretendem hegemônicos.</p>
--	---	--

Quem são elas/elas?

Dados Pessoais e Profissionais das/os Arte/Educadoras/es

Entrevistas realizadas entre dezembro de 2013 e junho de 2014.

DOCENTES	AFS	FDO	RPJ	PGA	BPL	AQF	SBR	PIE	TBR	RGL	GUD	PDF	LNJ	CMA	SEP
SEXO	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	M	F	F	F
IDADE ⁷⁷	39 Anos	51 Anos	60 Anos	45 Anos	32 Anos	35 Anos	49 Anos	40 Anos	42 Anos	42 Anos	33 Anos	40 Anos	39 Anos	35 Anos	56 Anos
CIDADE ⁷⁸	Pedranópolis/ Alvares Florence 2,5 mil habitantes	Fernandópolis 65 mil habitantes	São José do Rio Preto 408 mil habitantes	Piratinga/ Bauru 12 mil habitantes	Bonfim Paulista/ Ribeirão Preto 1,6 mil habitantes	Araquara 208 mil habitantes	São Bernardo do Campo 7,65 mil habitantes	Piracicaba 364 mil habitantes	Taubaté 278 mil habitantes	Registro 54 mil pessoas	Guarulhos 1 milhão, 221 mil habitantes	Presidente Prudente 207 mil habitantes	Lins 71 mil habitantes	Cândido Mota/ Assis 29 mil habitantes	São Paulo 11 milhões, 250 mil habitantes
GRADUAÇÃO/ HABILITAÇÃO	Educação Artística/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Desenho, Artes	Educação Artística/ Artes Plásticas	Design (Bacharelado): Complementação pedagógica em Artes Visuais	Bacharelado: Artes Cênicas/ Licenciatura: Artes	Artes Plásticas/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Plásticas/ Ciências Sociais	Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Cênicas	Educação Artística/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Plásticas	Educação Artística/ Artes Plásticas
INSTITUIÇÃO/ INÍCIO E TÉRMINO	UNIJALES - Jales/SP 2008-2010	Centro Universitário de Araras/SP 2006-2007	UNOESTE - Presidente Prudente/SP 1994-1998	UNESP Bauru/SP 1989-1996	UEL - Londrina/PR - 2000- 2004 Belas Artes - São Paulo/2008-2009	UNESP Bauru/SP 1997-2000	Faculdade Integradas Teresa D'Ávila São Paulo/SP - 1986- 1989	UNESP Bauru/SP 1998-2004	Faculdade Santa Cecília Pindamonhangaba/SP - 2002-2004	UNISANTA Santos/SP 1994-1996	Faculdade Mozarteum de São Paulo 1998-2003	UNIMAR/Marília/SP FIO/Ourinhos/SP - 1996- 1997 - 2005	Universidade Metropolitana de Santos/SP - 2005-2007	UEL Londrina/PR 1999-2003	Belas Artes - São Paulo 1980-1984
DOCENTES	AFS	FDO	RPJ	PGA	BPL	AQF	SBR	PIE	TBR	RGL	GUD	PDF	LNJ	CMA	SEP

⁷⁷ Idade na ocasião da entrevista.

⁷⁸ Quando há dois nomes de cidades significa que o primeiro nome é da cidade de residência e o segundo da cidade do trabalho; o número de habitantes é relativo à cidade em que se situa a escola sede do/as professores/as e é aproximado e foi extraído do site do IBGE: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>.

DOCENTES	EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHOU COMO EFETIVO/A?	HÁ QUANTO TEMPO ESTA É SUA ESCOLA SEDE? ⁷⁹	TEMPO DE DOCÊNCIA ⁸⁰ / TEMPO EM QUE É FETIVO/A	INSTITUIÇÃO: INÍCIO E TÉRMINO	PÓS-GRADUAÇÃO
AFS	2 escolas	2 anos e 7 meses	5 anos/ 1 ano	UNIJALIES/Jalies/SP 2011-2012	Especialização nas Linguagens Artísticas
FDO	2 escolas	1 ano	5 anos/ 4 anos		
RPJ	4 escolas	12 anos	12 anos/ 12 anos	Centro Universitário do Norte Paulista / S. J. Rio Preto/SP -2001-2002; UNESP/São Paulo/ RedeFor/2010-2011	Especializações: Psicopedagogia e Artes para Professores
PGA	2 escolas	1 ano	11 anos/ 2 anos	UNESP/São Paulo RedeFor: 2010-2011	Especializações: Artes para Professores do Ensino Médio e Fundamental
BPL	Não efetiva	1 ano	6 anos/ Não efetiva		
AQF	1 escola	9 anos	12 anos/ 9 anos	UNESP/São Paulo RedeFor: 2010-2011	Especializações: Artes para Professores do Ensino Médio e Fundamental
SBR	1 escola	8 anos	25 anos/ 8 anos	Faculdade São Marcos/São Paulo 2002-2004	Mestrado em Educação, Administração e Comunicação
PIE	1 escola	8 anos	13 anos/ 9 anos	Centro Universitário Maria Antônia/USP/São Paulo 2011- 2013	Especialização em Linguagens da Arte
TBR	8 escolas	7 anos	8 anos/ 8 anos	Unilau/Taubaté: 2005- 2007 Facinter/Taubaté/2007-2008 Universidade Carapicuíba: 2009-2010/ Facinter: 2009-2010	Especialização: Educação ⁸¹ /Gestão Trabalho Pedagógico/ Gestão, Supervisão e Orientação Educacional/Gestão em Instituição de Ensino
RGL	2 escolas	10 anos	17 anos/ 10 anos		
GUD	1 escola	8 anos	11 anos/ 8 anos	Centro Universitário Maria Antônia/USP/São Paulo: 2008-2009; UNESP/São Paulo/RedeFor: 2010-2011	Especialização em: Linguagens da Arte; Artes para Professores do Ensino Médio e Fundamental (Incompleto)
PDF	5 escolas	Menos de 1 ano	12 anos/ 3 anos	UNESP/Presidente Prudente/SP: 2007-2009; UNESP/SP/RedeFor: 2010-2011	Especialização em Arte /Educação: Artes para Professores do Ensino Médio e Fundamental
LNJ	2 escolas	1 ano e meio	6 anos	Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Iins/SP: 1993-1997; Faculdades Salesianas de Iins/SP: 2003-2005	Especialização em Psicomotricidade e Psicopedagogia
CMA	1 escola	10 anos	13 anos/ 10 anos	UEL/Londrina/PR: 2003 e 2013; UNESP/RedeFor: 2010-2011; USP/SP: término: 2016	Especialização: Fotografia; Práxis e Discurso; Arte; Mestrado: Educação Escolar; Doutorado: Educação
SEP	2 escolas	2 anos	16 anos/ 10 anos	USP: 1994-1996 UNISA: 2000-2002	Especialização em Museologia; Mestrado em Psicopedagogia

⁷⁹ Atendimento Clínico Psicopedagógico em Problemas de Aprendizagem

⁸⁰ Tempo contabilizado desde o ano de início na docência até o ano da entrevista, ou seja, 2013/2014.

⁸¹ Idem.

DOCENTES	LECIONA EM CURSO SUPERIOR? QUAL, ONDE E DESDE QUANDO?	JÁ FOI PCNP DE ARTE?	LECIONOU OUTRA DISCIPLINA ALÉM DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA? QUAL?	SÉRIES EM QUE LECIONOU E/OU LECIONA ⁸² :
AFS	UNIJALES - Jales/SP 2011-2012	Não	História, Língua Portuguesa e Filosofia, como substituta.	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
FDO	Fundação Educacional de Fernandópolis/SP: substituição	Não	Não	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
RPJ	Não	Não	Alfabetização do Pré-Escolar	Ensino Médio e Ensino Fundamental II
PGA	Não	Não	Não	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
BPL	Não	Não	Não	Ensino Fundamental I e II
AQF	UNIARA - Araraquara/SP	Não	Educação infantil	EJA, Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
SBR	Universidade Santa Cecília / Santos; UNAERP, UMC, UNIP e UNIMES (atual coordenação Curso Artes Visuais)	Não	Não	E, Fundamental II, E, Médio, EJA, Educação Infantil Cursos técnico de Desenho
PIE	Não	Não	Geografia na rede privada	EJA, Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
TBR	Não	Não	Educação infantil desde o maternal até a pré-escola	EJA, Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
RGL	Não	Não	PBI no Ensino Fundamental I	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
GUD	Não	Não	Teatro na rede privada de ensino.	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
PDF	UNIESP; Presidente Epitácio: 2011	Sim 2009-2011	Não	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
LNJ	Não	Não	PBI na Educação Infantil e Ciclo I	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.
CMA	FIO - Faculdade Integradas de Ourinhos/SP	Não	Não	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II
SEP	Faculdade Paulista de Arte, São Paulo, na Pós-Graduação, desde 2002	Não	Não	Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II

⁸² As séries citadas pelos/as arte/educadores/as nem sempre são apenas nas escolas públicas ou apenas nas escolas da rede pública estadual, podem ser na rede privada ou na rede pública municipal.

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDOS POR: S.E./SP, D.E. REGIONAIS OU POR I.E.S.?	QUAL DISCIPLINA LECIONOU OU LECIONA NO ENSINO SUPERIOR?
1. Curso da Escola de Formação para Professores Ingressantes; 2. Curso de Inglês on-line	Técnicas de desenho e escultura e Arte contemporânea
1. Curso da Escola de Formação para Professores Ingressantes; 2. Curso de Tutoria	Conteúdos e Metodologias em Arte/ Curso de Pedagogia: 2012.
1. Ensino médio em rede; 2. "Tão Perto Tão Longe"	
1. "Nos territórios da Arte: música, dança e linguagens contemporâneas"; 2. "Tão perto, tão longe"; 3. "Arte na Escola cidadã" (2012); 4. "Encontro de Formação para professores da exposição 30ª Bienal de	
Não	
1. Ensino Médio em Rede; 2. Estação da Luz da Nossa Língua; 3. Redefor	Plástica I e II
Não	Metodologia, Processo de Criação, Expressão Bf e Tridimensional, Museologia, Publicidade e Propaganda, Design Gráfico e Animação.
Nenhum concluído	
1. Teia do Saber; 2. Rede Aprende com a Rede; 3. Educando pela Diferença para a Igualdade; 4. Binar; 5. Educação Inclusiva	
Africanidade/Brasil " (eAd/UnB); 4. "Educando pela Diferença para a Igualdade" (D.E. Registro); 5. Curso básico de Língua (CENP); 6. Extensão Universitária - Arte para professores (PUC/São Paulo); 7. " A Rede aprende com a Rede" (CENP); 8. "Tão Perto, Tão Longe" (CENP e 2ª Bienal); 9. "Tão Perto, Tão Longe II - Embalace com o Brasil" (CENP); 10. Curso paragressantes (Escola de Formação); 11. Inglês	
Fiz vários cursos de formação, mas alguns eu não concluí, como o Redefor e o Curso de Inglês.	
1. Territórios da Arte; 2. Redefor	Filosofia na Arte, Desenho e Prática de Ensino: Curso de Artes Visuais e Pedagogia
1. Letra e Voz; 2. Ensinar Matemática nas séries iniciais; 3. Metodologias de Ensino da Leitura; 4. A Rede Aprende com a Rede; 5. Territórios da Arte; 6. Ensino Médio em Rede; 2. A Rede Aprende com a Rede;	
3. Práticas de Leitura e Escrita; 4. Letra e Voz; 4. Redefor; 5. Territórios da Arte; 6. Programa de Formação de	Prática de Ensino III, IV, V e VI; Desenho I e II. Arte e Aprendizagem; Curadoria e Montagem de Exposições; História dos Museus e museologia
Não	



Imagem: Praia de Beberibe, Fortaleza/CE, ConFAEB de 2015.

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.*

*Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim...*

Álvaro de Campos



Diagramação da tese, produção e edição das imagens fotográficas: Maristela Sanches Rodrigues.

Revisão ortográfica, de Normas da ABNT e composição: Jurema L. F. Sampaio -
<<http://escreverevisaorienta.blogspot.com.br>>.

Tradução do resumo para o espanhol: Erick Orloski.

Tradução do resumo para o inglês Lara Bohun.

Contatos da autora: maristelasr@uol.com.br; maristela_sr@ifsp.edu.br