

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escola de Comunicações e Artes

Departamento de Artes Plásticas

Carolina Eiras da Silva Pinto

DIÁLOGO *COM* PROFESSORES

Relato de acompanhamento do Curso de Extensão

Arte e educação para professores do GMEPAE/USP

São Paulo

2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escola de Comunicações e Artes

Departamento de Artes Plásticas

Carolina Eiras da Silva Pinto

DIÁLOGO COM PROFESSORES

Relato de acompanhamento do Curso de Extensão

Arte e educação para professores do GMEPAE/USP

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) entregue ao Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP ECA USP), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciade em Artes Plásticas.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Pinto, Carolina

Diálogo com professores: Relato de acompanhamento do
Curso de Extensão Arte e educação para professores do
GMEPAE/USP / Carolina Pinto; orientadora, Sumaya Mattar.
- São Paulo, 2024.
126 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Artes Plásticas / Escola de Comunicações
e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Ensino de arte. 2. Formação de professores. 3.
Escola pública. 4. Educação dialógica. 5. Extensão
universitária. I. Mattar, Sumaya. II. Título.

700.7

CDD 21.ed. -

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

PINTO, Carolina Eiras da Silva. **Diálogo com professores: Relato de acompanhamento do Curso de Extensão *Arte e educação para professores do GMEPAE/USP***. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sumaya Mattar (orientadora)
Universidade de São Paulo (USP)

.....

Profª. Dra. Kelly Sabino
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

.....

Leandro de Oliva Costa Penha
EJA/Colégio Santa Cruz

.....

São Paulo, 08 de fevereiro de 2024.

À dona Rosa, minha avó (in memoriam)

Agradecimentos

Agradeço à minha família. Agradeço especialmente ao meu irmão, Mari — obrigado pela presença. Você é meu parceiro. Como irmão, compartilhamos vivências únicas, e eu tenho muito apreço por isso. Espero ver você aqui, concluindo a graduação, em breve.

Agradeço à minha mãe, Lúcia Eiras, que é o meu amparo.

Agradeço ao meu pai, Marcos Pinto, que me fortalece.

Agradeço à minha avó, dona Rosa da Conceição Almeida Eiras. Você se foi, e eu não tive a oportunidade de lhe mostrar esse universo. Espero que você esteja tranquila.

Agradeço aos meus professores, que fizeram parte desse trajeto. Agradeço especialmente à Kelly Sabino, que me sensibilizou para o que é, pra mim, hoje, não só a minha área de atuação, mas a maneira pelo qual eu entendo o mundo.

Agradeço à minha orientadora, professora Sumaya Mattar, que me acompanha desde *antes* do início. Você é uma referência insubstituível.

Agradeço aos laços que fiz, mesmo que sejam pessoas que não estejam mais presentes na minha vida. Me constituíram como sujeito e, por isso, eu agradeço. Agradeço à Bruna Pereira e Bruno Tavares, pelo carinho, pelo acolhimento, pela paciência... Espero que ainda possamos viver muitas coisas juntas.

Agradeço especialmente ao Wagner, que me acompanha desde que eu me entendo por gente — você é uma inspiração pra mim, e eu sinto que não demonstro isso o suficiente.

Finalmente, agradeço aos participantes da 2a edição do Curso de Extensão *Arte e educação para professores*, tanto os educadores como os cursistas. Foi um grupo que me recebeu de braços abertos e, antes de qualquer coisa, me apoiou. Foi um grupo que me afetou de maneiras que eu não esperava. Este trabalho não existiria sem vocês. É com o tempo que vou percebendo a influência que tiveram na minha formação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996.

Resumo

Pinto, Carolina Eiras da Silva. **Diálogo com professores: Relato de acompanhamento do Curso de Extensão *Arte e educação para professores do GMEPAE/USP***. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2024.

Este trabalho relata a experiência de monitoria e de regência de uma aula no Curso de Extensão *Arte e educação para professores*, coordenado pela Profa. Dra. Sumaya Mattar, concebido e ministrado por pesquisadores do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), no Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), oferecido de forma gratuita para professores das redes públicas de ensino. A partir dessa vivência, analiso o processo e os resultados do curso. Existe um interesse em tentar responder à pergunta *O que ficou?* levando em consideração o impacto na formação dos participantes e na constituição das relações que se deram na sala de aula; também reflito sobre possíveis incoerências, sobre o encadeamento das aulas, a conexão entre conteúdos e a relação da turma com assuntos que foram levantados no curso, dando destaque para o vínculo afetivo. Pretende-se, numa abordagem ensaística, delinear potencialidades, limitações e expectativas que possam ser levadas em consideração na próxima edição do curso. Acompanhando o relato de aulas do curso a partir da minha observação como monitores, se esboça uma impressão geral sobre a complexidade da docência em artes.

Palavras-chave: ensino de arte; formação de professores; escola pública; educação dialógica; extensão universitária

Abstract

Pinto, Carolina Eiras da Silva. **Dialogue *with* teachers: Report following-up the *Art and Education for teachers* Extension Course.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2024.

This work reports on the experience of monitoring and teaching one class in the extension course *Arte e educação para professores*, designed and developed by researchers of the Multidisciplinary Group of Study and Research in Art and Education (GMEPAE), at the Department of Fine Arts (CAP) of the School of Communications and Arts (ECA) of the University of São Paulo (USP). The course is offered for free to teachers from the public education systems. Based on this experience, the text will analyze the planning process, expectations, class implementation and overall results of the course, which is already in its 2nd edition. There is an interest in trying to answer the question: *So then, what remained?* Taking into consideration the impact on the formation of the participants. I also reflect on possible inconsistencies, the coherence of the classes, the connection between content and the class's relationship with topics raised in the process, emphasizing the affective bond. In an essayistic approach, the intention is to outline potentials, limitations and expectations to be considered in the third edition. Following the report of the course's classes based on my observation as a monitor, an overall impression of the complexity of teaching in the arts begins to emerge.

Keywords: art teaching; teachers formation; public school; dialogic education; university extension

Figuras

Primeiro Módulo:

Figura 01 — <i>Roda de conversa inicial com educadores e cursistas; ao centro, a mesa de café e lanches que se tornou, ao longo do tempo, uma presença regular.....</i>	18
Figura 02 — <i>Cursista costurando seu caderno, para construir o miolo do livro.....</i>	20
Figura 03 — <i>Durante a preparação do papel paraná para a confecção da capa, expliquei a técnica e descrevi possíveis resultados para o papel paraná revestido em tecido.....</i>	23
Figura 04 — <i>Amaral iniciando sua aula, cercada dos resultados de sua atividade.....</i>	26
Figura 05 — <i>Frente e verso do santinho de Anastácia Livre (CRUZ, 2019).....</i>	30
Figura 06 — <i>Conhecimento é a única coisa que ninguém tira de nós (VIEIRA, 2020).....</i>	35
Figura 07 — <i>Sala organizada com o tapete do mapa de África feito por Silvania, as ervas que ela levou e o “fogo” iluminando o espaço.....</i>	37
Figura 08 — <i>América invertida (TORRES-GARCÍA, 1943).....</i>	38
Figura 09 — <i>Leonel regendo sua atividade no ateliê de cerâmica do departamento.....</i>	41
Figura 10 — <i>Objeto autobiográfico de Betinha, a tartaruguinha de papel machê.....</i>	43
Figura 11 — <i>Xica, em primeiro plano, observando as fotos que Bacci levou.....</i>	46
Figura 12 — <i>Autorretrato de Francesca Woodman.....</i>	47
Figura 13 — <i>O grupo na instalação Nosso Mundo (LEME, 2023).....</i>	49
Figura 14 — <i>Rayssa mostrando a mapoteca de seu seu Ateliê Itinerante.....</i>	52
Figura 15 — <i>Aula de dança de rua, no espaço do Canto da Arte Jaguaré.....</i>	53
Figura 16 — <i>Profa Maria Cristina, ao centro, se apresentando, com Leandro ao lado.....</i>	58
Figura 17 — <i>Professora Mônica levantando o estandarte que Karina Leão levou.....</i>	60
Figura 18 — <i>Simone realizando o experimento proposto por Júlio.....</i>	62
Figura 19 — <i>Cursistas realizando a atividade de Mônica.....</i>	63
Figura 20 — <i>Dança proposta por Tarsila em sua apresentação</i>	64
Figura 21 — <i>Os participantes do curso que estiveram presentes no último encontro do primeiro módulo.....</i>	65

Segundo Módulo:

Figura 22 — <i>Cursistas anotando o cronograma combinado em grupo</i>	69
Figura 23 — <i>Silvania apresentando o CIEJA Perus e suas referências</i>	71
Figura 24 — <i>A turma fazendo o exercício de análise de fontes históricas proposto por Renata Borges</i>	72
Figura 25 — <i>Resultado da oficina de gravura que Mônica deu em sua aula</i>	74
Figura 26 — <i>Turma realizando os exercícios propostos por Karine Leão</i>	75
Figura 27 — <i>Ritinha (ao centro) ensinando a fazer o ponto corrente no crochê</i>	76
Figura 28 — <i>Produção de cartazes durante a oficina de Tânia</i>	78
Figura 29 — <i>Roda de conversa durante a aula de musicalização de Renata Ghizzi</i>	80
Figura 30 — <i>Círculo de dança, apresentação dos “parangolés” da oficina de Júlio</i>	83
Figura 31 — <i>Aula de capoeira do mestre Davidson, dentro da sala B3</i>	85
Figura 32 - <i>Turma brincando com os materiais que Tarsila levou</i>	86
Figura 33 — <i>Renato (ao centro) tentando identificar as ervas de Ritinha</i>	88
Figura 34 — <i>Betinha fazendo seu muiiraquitã</i>	89
Figura 35 — <i>À luz de velas, Gabi propõe exercício de sensibilização do corpo do outro</i>	90
Figura 36 — <i>A turma, debruçada sobre o tecido de juta, vendo as fotos impressas de cada uma das aulas</i>	93
Figuras 37 e 38 — <i>Os trabalhos assim que foram finalizados, ainda em cima da mesa</i>	95
Figura 39 — <i>Grupo trabalhando com barbotina, lã e cola branca sobre o tecido de juta</i>	96
Figura 40 — <i>A turma conversando sobre o resultado da atividade</i>	97
Figura 41 — <i>Trabalho montado no Espaço das Artes</i>	99
Figura 42 — <i>Foto de todo o grupo, durante o banquete de finalização do ciclo</i>	100

Considerações gerais:

Figura 43 — <i>The Garden of Good and Evil (JAAR, 2020)</i>	109
--------------------------------------------------------------------------	-----

Sumário

A. Introdução — O que escolhemos denunciar e o que escolhemos anunciar.....	12
B. Primeiro módulo — Sobre docência e prática criativa.....	16
1. 22/março — Chegança.....	16
2. 29/março — O fazer artesanal e o professor artífice.....	17
3. 05/abril — A tradição viva.....	19
4. 12/abril — Eu não carrego apenas o meu passado.....	22
5. 19/abril — Viver é partir, voltar e repartir.....	25
6. 26/abril — A única forma de libertação.....	31
7. 03/maio — Em que pé estamos, como latino-americanos?!.....	38
8. 10/maio — Tem que criar uma casquinha... ..	40
9. 17/maio — Demore 20 segundos para tocar o seu nariz.....	43
10. 24/maio — Cala a boca já morreu!.....	46
11. 31/maio — Hora de encontrar brechas.....	48
12. 02/junho — Por uma arte acessível.....	51
13. 07/junho — Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora.....	53
14. 14/junho — Sobre inteligência criadora.....	57
15. 21/junho — “Laboratório” vem de “laborar”, cultivar.....	59
16. 28/junho — Histórias que só existem quando lembradas.....	63
C. Segundo módulo- Educadores ouvintes & cursistas propositores.....	65
1. 16/agosto — A quem interessa um trabalho alienado e alienante?.....	66
2. 23/agosto — O manto de purificação das dores.....	69
3. 30/agosto — Quem ilumina o caminho?.....	70
4. 13/setembro — Bloco Jabuti.....	73
5. 20/setembro — “Coisas de índio”.....	75
6. 18/outubro — A dança do vento.....	77
7. 25/outubro — Me molhei no mar e agradei.....	80
8. 01/novembro — Bênção aos que vieram antes.....	82
9. 08/novembro — Há de ser leve.....	84
10. 22/novembro - Pequenos patuás & muiraquitãs.....	87
11. 29/novembro — Nossas Palavras.....	90
12. 06/dezembro — Canequinha.....	98
D. Considerações gerais — O que ficou?.....	100
1. Não “para” a comunidade, mas “com” a comunidade.....	100
2. A autoridade que vem da presença.....	105
3. É preciso aprender a perder o controle.....	107
4. A importância do diálogo.....	111
5. Que a escola seja o lugar dos des-utensílios.....	113
E. Conclusão — Quando eu aprendo, eu assumo um legado.....	117
F. Referências.....	120

A. Introdução — O que escolhemos *denunciar* e o que escolhemos *anunciar*

Este texto relata a minha experiência como monitore¹ da 2a edição do Curso de Extensão *Arte e educação para professores*, um curso caracterizado dentro da modalidade de Atualização da prática pedagógica, oferecido gratuitamente pelo Departamento de Artes Plásticas (CAP) para professores da rede pública de ensino. Foi coordenado pela Profa. Dra. Sumaya Mattar, professora do departamento e orientadora deste trabalho de conclusão de curso (TCC). Os encontros foram elaborados de forma coletiva pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), vinculado à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Fui convidado a fazer parte da equipe de monitores do curso em fevereiro de 2023 e, a partir desse momento, me dediquei a auxiliar no que fosse possível para a realização de um projeto que já estava em andamento, ao mesmo tempo em que observava e tomava notas, refletindo sobre a minha própria prática dentro da área da arte e educação.

Os encontros da equipe de educadores para a construção do cronograma do curso ocorreram em 8 de fevereiro, 14 de fevereiro e 8 de março de maneira remota. Havia 25 vagas: para a seleção dos cursistas, que se inscreveram em um formulário *online*, foi considerada a ordem de inscrição, o envolvimento com arte na escola, anunciado na carta de intenção, a disponibilidade de cursar o segundo módulo e realizar o projeto na escola e a proporcionalidade entre a atuação em diferentes etapas da Educação Básica e na localização das escolas no Estado de São Paulo.

O curso foi planejado para acontecer no decorrer de um ano, organizado em dois módulos semestrais; os encontros, às noites de quarta-feira, foram compostos por aulas teórico-práticas de aproximadamente quatro horas de duração, com um intervalo de 20 minutos, dividindo o encontro em duas partes. Tanto pelo fato do horário (se iniciando às 18h) como para estimular a socialização, foi acordado que haveria comes e bebes para serem consumidos durante o intervalo, mesa de café composta por alimentos que as pessoas pudessem levar para compartilhar. Algumas atividades ocorreram fora da USP. Foram aproximadamente 112 horas de curso, contando com os dois módulos. Além da experiência de observação, este trabalho também descreve a minha experiência de regência que ocorreu em 29 de novembro de 2023, no último dia de aula, na conclusão do processo vivenciado pela turma nos dois módulos.

¹ Pequeno apontamento: o autor deste trabalho se identifica como não-binária e usa quaisquer pronomes. Neste texto, existe uma tentativa de exercitar possibilidades para a linguagem neutra.

A circunstância da monitoria é particularmente interessante por algumas razões: a primeira delas, sendo a simples oportunidade de entrar em contato com os cursistas, pessoas que já tem alguma experiência com arte e educação — uma multiplicidade de profissionais formados, de pessoas inseridas na realidade da área da arte e educação na Educação Básica; outra razão se dá pela oportunidade de acompanhar o curso, que tem como premissa uma abordagem decolonial da educação, à parte das referências já consolidadas na academia; a última razão é o interesse em se compreender *como se constrói* um curso, um projeto didático que possuía mais complexidade do que as experiências que tive anteriormente durante a graduação, com aulas avulsas ou pequenos conjuntos de duas-a-quatro aulas relacionadas. Essas oportunidades foram as motivações para me estabelecer no Curso de Extensão.

O curso nasce de um desejo coletivo de dentro do GMEPAE de ampliar o diálogo entre a Universidade e a Escola Pública, buscando oferecer uma formação que trouxesse outra perspectiva, *crítica e criadora* para o ensino de arte, valorizando o conhecimento dos professores e alunes, num movimento de valorização das vivências pessoais para impulsionar o debate e a aprendizagem de maneira coletiva. O portal GMEPAE descreve:

O programa do curso resulta dos estudos, pesquisas, práticas, reflexões e inquietações da própria docente e dos membros do grupo de pesquisa, composto por pesquisadores, educadores, estudantes e artistas e está estruturado em torno dos seguintes grandes eixos: perspectivas decoloniais em arte e educação; pedagogia crítica e práticas interculturais; inseparabilidade, na práxis educativa, entre professor, artista e pesquisador; defesa da educação pública e do ensino de arte no currículo escolar; valorização da profissão docente; prática educativa em arte como práxis criadora; ensino de arte como experiência emancipadora.
Portal GMEPAE, 2023²

A bibliografia básica do curso foi constituída de maneira a questionar o que escolhemos *denunciar* e o que escolhemos *anunciar*, assim como coloca o educador e filósofo recifense Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) em sua extensa produção escrita. Freire é referência basilar para este trabalho e para a constituição do Curso de Extensão e, desta forma, suas ideias se manifestam de maneiras explícitas, como neste momento, e também implícitas, permeando toda a experiência do curso.

Foi uma preocupação manter uma lista moderada de obras, na expectativa de que os cursistas tivessem a oportunidade de lê-la integralmente ainda durante o andamento do curso. Desta forma, foram sugeridos cinco títulos: *O pacto da branquitude* (2022), da ativista paulista Maria Aparecida “Cida” da Silva Bento (1952-hoje); *Ponciá Vivência* (2017) da linguista e escritora belo-horizontina Maria da Conceição Evaristo de Brito (1946-hoje);

² Retirado do site <https://gmepae.com.br/projetos/curso-de-extensao-arte-e-educacao-para-professores/>. Acesso em 25/01/2024.

Futuro ancestral (2022) do filósofo e líder indígena mineiro Ailton Alves Lacerda Krenak (1953-hoje); *Análise da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas* (2021) do filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres e *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2019) organizado pelo próprio Maldonado-Torres, pelo sociólogo brasileiro Joaze Bernardino-Costa e pelo sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (1956-hoje). Foi uma preocupação trazer diferentes tipos de produção escrita, de ficção a textos acadêmicos, para valorizar a pluralidade de escritas. Além destas obras, foram utilizadas e mencionadas nas aulas inúmeras referências teóricas e artísticas e, quando possível, foram aqui registradas e disponibilizadas para leitura no drive do curso.

O intuito é que este seja um curso com aulas feitas *com* os cursistas, e não apenas *para* eles. É importante destacar que as vertentes de pensadores e militantes trazidas como referências se opõem ao colonialismo, problematizando-o, trazendo à mesa consequências como o pensamento eurocentrado e a invisibilização da multiplicidade de maneiras de se conviver, habitar o mundo e produzir arte e conhecimento.

O projeto foi estruturado em duas partes: num primeiro momento, pesquisadores participantes do GMEPAE planejaram regências em grupo, partindo tanto de suas pesquisas individuais como dos eixos gerais que foram definidos durante a constituição do curso, incluindo princípios, conceitos e pressupostos teóricos que sustentam o campo da arte e educação e que foram citados aqui. Foi característica dos encontros a valorização da experiência individual; da prática, do contato com diferentes linguagens artísticas; do compartilhamento de saberes e experiências e da reflexão coletiva.

Durante o segundo semestre, foi proposto que os cursistas se aprofundassem nas experiências do primeiro módulo, nos conhecimentos produzidos e nas discussões levantadas, planejando e desenvolvendo um projeto poético-pedagógico na escola onde atuam, com uma reserva de duas horas por cursista para o compartilhamento do próprio projeto com a turma, para debate. Existe a expectativa de que sejam produzidos ensaios relacionados a essas experiências, a serem compilados em um *ebook*, ainda durante o primeiro semestre de 2024, e a realização de um seminário organizado pelos educadores do curso e participantes para a apresentação desses projetos.

Os relatos aqui descritos não têm a pretensão de cobrir as experiências em sua totalidade, pois não é possível fazer um movimento como esse. O relato vem, de alguma forma, já digerido, marcando a maneira como me atravessou. Existe uma tentativa de balancear uma descrição com característica acadêmica e ensaística. Existe também uma

vontade de apontar questionamentos para projetar diferentes futuros para as próximas edições do curso.

Como metodologia de trabalho, me assumi fundamentalmente como escriba do grupo, participando e também procurando anotar tudo que fosse possível, inclusive comentários e observações mais específicas, mas nem sempre pude anotar de quem foi a fala. Existem comentários por todo o documento, marcados entre aspas e assinalados com o dado *informação verbal* entre parênteses. Quando foi possível identificar a autoria do comentário, este foi informado no texto.

Os capítulos que se seguem têm como objetivo inicial manter um registro organizado, uma compilação relativamente globalizada do que foi participar do curso *Arte e educação para professores — Módulos I e II*. Parte de diversos registros em diferentes mídias, para fazer tal composição — Todas as aulas foram registradas tanto em texto como em vídeo e foto, por toda a equipe de monitores; esse material foi disponibilizado semana a semana no drive da disciplina, onde todos os participantes tem acesso, para criarmos memória do curso e nutrimos desdobramentos dele.

Ao mesmo tempo em que o relato avança de maneira cronológica, é possível observar um movimento de regressão, uma retomada de alguns conceitos-chave que entrei em contato durante a graduação — são, portanto, dois movimentos que acompanham o texto. Este segue uma descrição detalhada de cada aula que compôs o curso, de maneira a: 1) evidenciar o processo para a tomada de uma e de outra decisão 2) embasar comentários específicos e 3) cumprir com o intuito deste documento se caracterizar como um registro geral de acontecimentos, alimentando uma expectativa de que seja visitado pelos educadores e cursistas e revisitado por mim, em outros momentos.

Participaram do curso, como monitores vinculados ao GMEPAE, 12 educadores, contando comigo. São eles: Adriana Amaral dos Santos, Adriana Maria Motta de Siqueira, Agildo Rodrigues do Nascimento, Carla Maria dos Santos Silva, Clarissa Lopes Suzuki, Elisabete “Betinha” Marin Ribas, Karina Megre Bacci, Leandro de Oliva Costa Penha, Priscila Akimi Hayashi, Renato Brunassi Neves dos Santos Silva, Silvania Francisca de Jesus e, como professora responsável, Profa. Dra. Sumaya Mattar. Beatriz “Bê” Camargo Martins, graduanda em licenciatura pelo CAP, também monitorou o curso durante algum período, mas se desligou ainda no primeiro semestre. A doutora em cerâmica Priscila Leonel de Medeiros Pereira também participou como educadora convidada, participando da proposição e regência de algumas aulas durante o primeiro módulo.

Participaram do curso, como cursistas, um total de 17 alunes. São elus: Adriana Regina Policarpo, Andrea Gomes Gameiro, Eunice da Mota Brito, Francisca “Xica” Joelma Gonçalves Lima, Gabriela “Gabi” Teixeira de Freitas Ribeiro Vilhagra, Júlio Henrique Fim, Karine Benediht de Oliveira Leão, Lucinéia de Fátima Guerra Souza, Maria Rita “Ritinha” do Amaral Maceno, Mônica de Carvalho Borges, Renata Filomena de Carvalho Borges, Renata Francisco Ghizzi, Simone Leal dos Santos Abreu, Talita Dayane Nunes de Almeida Demichili, Tania Maria Massaruto de Quintal, Tarsila Guimarães Coriolano e Valéria Maia Soares Bittar.

As considerações finais estão organizadas da seguinte maneira: inicialmente, são elencadas ponderações gerais sobre o curso, momento em que se constrói um diálogo implícito ou explícito com a tese de doutorado de Leandro Oliva Costa Penha (2023) e o TCC de Luiza Couceiro Latorre (2021), dois pesquisadores em arte e educação que também mergulharam em reflexões sobre o curso *Arte e educação para professores*, durante sua primeira edição, no primeiro semestre de 2019 e segundo semestre de 2021. Em seguida, elencam-se considerações a serem feitas especificamente sobre a aula de 29 de novembro, em que fiz o planejamento e a aplicação da regência. O subcapítulo seguinte tece comentários sobre conceitos como autonomia, autoridade, vínculo, desumanização, alienação, experiência, entre outros — considerações que dialogam com reflexões passadas, tanto para *revisão* como para *registro*. Essas, inclusive, são duas das maiores preocupações que se repetem ao longo do texto, como um mantra: registrar e revisar o registro.

B. Primeiro módulo — Sobre docência e prática criativa

No período de 22 de março a 28 de junho de 2023, realizou-se o primeiro módulo do curso *Arte e educação para professores*, composto por 16 encontros semanais. Esses encontros tinham como objetivo potencializar a formação dos cursistas por meio do estabelecimento de relações e vínculo entre a turma.

Foram traçadas conexões com tópicos como: perspectivas decoloniais em arte e educação; a valorização de saberes e práticas artesanais, de produções populares, não mercadológicas; a Lei 11.645/08, que assegura o estudo de culturas indígenas e afro-brasileiras no contexto da Educação Básica; o exercício da docência indissociada da prática criativa, sendo um conceito aplicado no curso a partir de vivências com encadernação, bordado, costura, gravura e escultura; o exercício de escuta atenta e reflexão crítica a partir da práxis pedagógica; a possibilidade do cultivo de uma existência contra a hierarquização de saberes; o pensamento interdisciplinar; formação permanente, entre outros.

1. 22/março — Chegança

Dia 22 de março ocorreu a aula inaugural. Foi dedicada à apresentação dos participantes, do grupo de pesquisa, do cronograma do curso e sua bibliografia básica.

Como parte da apresentação, foram explicitados eixos temáticos do curso: a perspectiva decolonial no trabalho em arte e educação; a inseparabilidade entre a prática docente, artística e de pesquisa; a não-hierarquização dos saberes; a reflexão coletiva. Aulas expositivas não foram um formato de regência em foco, e a dialogicidade foi altamente incentivada. De maneira geral, havia dois objetivos: a construção de um espaço para poder se discutir e estender pesquisas em andamento, especialmente as relacionadas à decolonialidade em arte e educação, mas não só, e o estabelecimento de um diálogo entre a universidade e a escola pública, por meio do encontro entre pesquisadores e profissionais atuantes em ambas.

Figura 01 — *Roda de conversa inicial com educadores e cursistas; ao centro, a mesa de café e lanches que se tornou, ao longo do tempo, uma presença regular.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Bê Camargo.

2. 29/março — O fazer artesanal e o professor artífice

O encontro foi aberto com uma cantiga de Silvania Francisca de Jesus, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

(PPGHDOL) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, educadora Griô, professora no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da Subprefeitura de Perus (CIEJA Perus), participante do grupo de pesquisa GMEPAE e cursista da primeira edição do curso *Arte e educação para professores*, de 2019-2021. A roda de dança foi finalizada com um abraço coletivo.

Adriana Maria Motta de Siqueira, professora da rede pública, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da ECA/USP, artista e encadernadora, também participante do GMEPAE, foi responsável pela regência do primeiro bloco de aulas, que consistiu na produção de um caderno que seria utilizado para registro pessoal ao longo do curso, interesse que ele se aprofunda cada vez mais, desde sua graduação, quando Sumaya orientou seu TCC. Em encadernação, dá-se o nome de caderno a cada conjunto de folhas dobradas ao meio; ao conjunto de cadernos costurados, dá-se o nome de miolo; livro é o termo técnico para o resultado final. Este encontro, que ocorreu na noite de quarta-feira, 29 de março, foi instaurado como um *espaço de ateliê*, dedicado à construção do miolo a partir das folhas de papel que cada cursista levou, de acordo com a sua preferência.

Adriana também chamou o ambiente de *oficina artesanal*, por pautar um ofício tradicional como atividade primária, mas envolver também atividades como a partilha de experiências e manutenção das relações que, neste momento, estavam ainda se constituindo. Foram formadas mesas de três a quatro pessoas, para a costura dos cadernos, pensando na disposição das mesas para permitir a passagem e para garantir também espaço para as comidas e bebidas que os participantes levaram para o encontro. É interessante notar como os participantes não se movimentaram por conta de uma sugestão de uma pessoa específica, mas foi uma mobilização geral, que partiu de diversas pessoas, não de uma ordem de uma pessoa específica, de um senso de comunidade. Desde esse primeiro momento, é possível verificar a proximidade da turma com os princípios do curso.

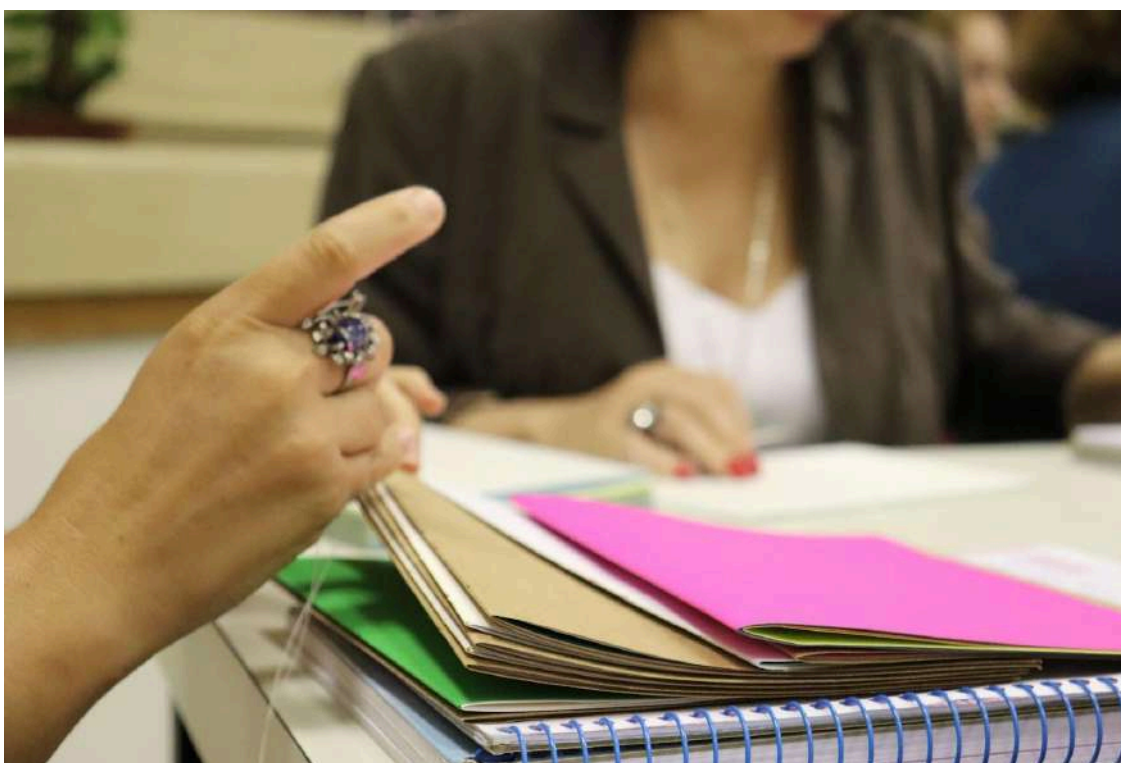
Com as folhas separadas em grupos de quatro, a depender da gramatura da folha, e dobradas ao meio, constituindo os dez cadernos por pessoa, foi produzido o gabarito — uma folha da mesma altura do caderno, que contém a indicação dos furos, para a costura dos cadernos. Todos os miolos foram finalizados neste mesmo dia, o que é relativamente difícil de acontecer, dado que cada pessoa tem um ritmo de trabalho diferente, mas o trabalho em conjunto e a cooperação permitiram que isso acontecesse.

Adriana Siqueira citou o sociólogo estadunidense Richard Sennett (1943-hoje) em seu livro *O Artífice* (2019), comentando como *o artesão molda e é moldado pela matéria* que o

transforma e que, a partir e *através* dela, constitui a si mesmo e o seu compromisso social. Com relação a isso, ela também citou Sennett em *Juntos — os rituais, os prazeres e a política de cooperação* (2012) para observar como essas dinâmicas de funcionamento de uma oficina artesanal apontam para uma alternativa mais humanizada de vivência em sociedade.

Sobre a vivência do professor artífice, assunto chave em sua pesquisa de doutorado, Adriana afirmou que esse professor é “uma pessoa que ensina e que aprende em igual medida, tendo uma educação continuada, que entende cada aula como um resultado artesanal. O fazer artesanal colabora com a não-alienação do processo” (informação verbal), e é simbólico que o curso tenha se iniciado com esta experiência. Os cadernos acompanhariam os participantes do começo ao final do curso.

Figura 02 — *Cursista costurando seu caderno, para construir o miolo do livro.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Bê Camargo.

3. 05/abril — A tradição viva

Silvania fez o curso *Arte e educação para professores* durante sua primeira edição, em 2019. Em 2023, se envolveu de outra maneira: aceitou o convite feito pela professora Sumaya para ser educadora do curso e participante do grupo de pesquisa. Começou a reunião com um jogo brincante, atividade que se repetiu em diversos encontros seguintes,

demonstrando seu repertório em cantigas populares e promovendo a comunicação e o contato entre os cursistas.

Em seguida, Adriana Siqueira retomou a regência e a primeira parte da aula foi dedicada à confecção das capas dos livros e da junção da capa e do miolo. A capa foi construída a partir de três partes de papel paraná — capa, lombada e contracapa — unidas por uma faixa de papel craft, antes de receber o revestimento do tecido. Adriana solicitou que os participantes levassem tecido para ser aplicado como revestimento da capa; folhas de guarda para união da capa e do miolo e comentou da possibilidade de trazerem uma fita de cetim, para marcação de páginas.

A segunda parte consistiu em uma conversa em roda com Adriana Amaral e Carla Maria. Amaral é mestranda pelo PPGAV, docente da Faculdade Santa Marcelina no Departamento de Artes Visuais e diretora da Escola Municipal de Iniciação Artística, vinculada à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Carla Maria é historiadora, mestranda pelo PPGHDOL no Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos (DIVERSITAS). Elas fizeram uma introdução para a aula seguinte, cujos assuntos seriam os símbolos Adinkra, a estamparia e o tingimento de tecidos em certas tradições africanas. Como os cursistas estavam mergulhados na atividade, as educadoras concluíram que não seria produtivo desviar a atenção para um assunto tão radicalmente diferente, como era o planejado, então, Adriana Amaral optou pelo “plano B” e propôs a atividade prática ainda nesta aula e não no encontro seguinte, para que a aula fosse aberta com os trabalhos realizados dos participantes e o assunto fosse iniciado a partir disso.

Amaral propôs que os participantes refletissem sobre o lugar do tecido no cotidiano, no imaginário e na comunicação, pensando-o de maneira simbólica. Nesse aspecto, foi conveniente o fato da turma ter acabado de trabalhar com tecido para a produção da capa do caderno — por que escolher este tecido, dentre tantos outros? Essa escolha tem a ver com *identidade*. A pesquisa de Amaral circunda essa discussão.

A proposta prática para a semana seguinte foi uma *receita poética*. Amaral solicitou que os cursistas colhessem elementos naturais, como ervas, folhas e flores com boa pigmentação. Adriana presenteou-os com um pedaço de algodão cru, que deveria ser tingido em casa. Para isso, os cursistas precisariam dar nós muito bem amarrados e fervê-lo com água, sal, vinagre e o pigmento escolhido numa panela, mergulhando-o por pelo menos uma hora, desamarrando-o logo em seguida para secar. Citou cúrcuma, açafrão, hibisco e café como materiais naturais e de fácil aquisição para serem utilizados como pigmento — a

técnica é um processo de estamparia e tingimento por reserva, então o pigmento tinge onde o tecido está aberto, mas não onde está franzido.

Estamos mergulhados na cultura ocidental contemporânea, “é tanta imagem que a gente não dedica tempo pra refletir sobre elas” (informação verbal). Amaral entende que aquela era uma oportunidade para apresentar outra perspectiva. Esta foi a proposta de seu bloco de aulas. Adriana iniciou uma aula expositiva, comentando sobre diferentes culturas e suas relações com o tecido, para além do seu potencial de proteção climática e de ornamentação — como meio para a comunicação, para a conservação e a reprodução de histórias, lendas e acontecimentos históricos.

Amaral citou diretamente os Axantes (ou axântis), que residem na região de Axante, em territórios por Togo, Mali e principalmente por Gana, que desenvolveram uma relação particular com o tecido: é na produção do tecido que a vida em comunidade adquire sentido. Homens tecem, mulheres preparam as ervas para o tingimento, cada um levando adiante uma parte do conhecimento. Com relação a isso, Amaral citou *Aminata, a tagarela* (MATÉ, 2015), a história de uma criança questionando os papéis de gênero dentro da produção de tecidos — na contracapa do livro, lê-se “*uma vida longa é tecida de diversas oportunidades*”. Diferente dos Adinkra, os Axantes não desenvolveram uma forma de escrita com sua padronagem, mas possuem símbolos muito específicos para a comunidade.

Amaral também citou os símbolos Adinkra e como dizem respeito a um resgate à ancestralidade, à narrativa. Se utilizam de diversos ícones que são, efetivamente, *ideogramas*, por serem considerados forma de escrita — cada símbolo descreve um período histórico, um acontecimento, uma relação com outros grupos.

Sankofa foi invocado em aula para ilustrar o assunto — símbolo Adinkra dos mais populares, um pássaro com a cabeça para trás ou um “coração” estilizado, curvo: olhar o passado para compreender o presente e pensar o futuro. A tradição viva. Sankofa no Brasil, atualmente, é principalmente símbolo de resistência: diante do colonizador, diante do invasor que chega, há de se manter firme em suas raízes, em sua história, para não se perder de si mesmo, aprendendo com o passado para a tomada de decisões... Adriana também mostrou como Sankofa aparece como padrão em diversos lugares na arquitetura brasileira, como em portões de metal antigos — durante o Brasil colonial, grande parte do metal era produzido por escravizados ferreiros, que desenvolveram suas técnicas em sua terra natal e portanto aplicaram seus símbolos tradicionais no território da colônia. O álbum *Amarelo*, de Emicida (2019), também chegou a ser mencionado nesse momento (e foi retomado, em outros encontros), quando o músico diz que “*Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que ele*

só jogou hoje”, citado como um antigo ditado do povo Iorubá. Apesar de Sankofa e o ato de Exu terem interpretações diferentes, ambos dizem respeito à necessidade de reconhecimento do que veio anteriormente, para modificar tanto o presente quanto o futuro.

Nesta aula, também foi mencionado as tragédias escolares que aconteceram em tempos recentes: naquela semana, quatro crianças faleceram devido ao ataque de um homem à uma creche em Santa Catarina e, no mês anterior, uma professora faleceu em decorrência de um ataque por um de seus alunos, adolescente, numa escola estadual na zona oeste de São Paulo. Como lidar com esses casos de violência extrema? Acolher o silêncio foi a única coisa que pôde ser feita nesse momento.

Figura 03 — Durante a preparação do papel paraná para a confecção da capa, expliquei a técnica e descrevi possíveis resultados para o papel paraná revestido em tecido.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

4. 12/abril — Eu não carrego apenas o meu passado

Em 12 de abril, Silvania abriu a aula cantando “*planta laranja madura meu bem, de que cor são elas? Vire fulano!*” no jardim do CAP. Foi feita uma ciranda para recitar a cantiga, de mãos dadas e pés descalços. Os nomes de todas as pessoas presentes foram pronunciados e, com a cantoria, retomados. A pessoa cujo nome fosse citado deveria virar de costas para a roda e continuar caminhando, virada para fora. Dançamos até que a roda toda se

invertisse e retornamos com outro espírito para a sala de aula, quando Adriana Amaral iniciou a discussão com o seguinte questionamento: *O que está em nós, hoje, que a gente identifica que foi construído ao longo da História?*

Amaral se aprofundou no conteúdo que ela abordou na aula anterior, dando ênfase no grupo étnico Acã, que engloba diversos povos, como os Axantes, já mencionados anteriormente, para falar sobre suas técnicas de estamparia em tecido. Citou também o povo Bambara (ou Bamanas, em sua própria língua), grupo étnico que ocupa um território majoritariamente de Mali, que observavam a natureza terrestre para a criação de seus padrões de estamparia e comparou com o povo Dogon que, ao invés da terra, observavam o céu e as estrelas para compor seus padrões de estamparia., além de comentar novamente sobre os Iorubás, um dos maiores grupos étnico-linguísticos de África, localizados majoritariamente na Nigéria. Todos estes povos citados, predominantemente do norte e noroeste de África, contam com processos químicos de tingimento curiosamente similares, em certos aspectos, aos processos de tingimento tradicionais chineses, se iniciando com o barro para criar uma máscara, onde será acrescentado o mineral que faz o tingimento. Amaral aponta como os estudos historiográficos indicam que essa similaridade não é por acaso: esses grupos étnicos mencionados, além de outros, em determinado período já mantiveram rotas comerciais com a Ásia assim como com a Europa e, conseqüentemente, hoje em dia seus símbolos e padronagem são muito comuns no Oriente Médio.

Comentando sobre as possibilidades de elementos naturais com grande pigmentação, como o café, a canela e a cúrcuma, Amaral citou os Tuaregues, povo seminômade africano, e sua relação com o azul-índigo — tingiam tantos de seus tecidos com essa planta do deserto, na função de proteger a pele do sol, que ficaram conhecidos na região como os “homens azuis”, porque a cor do tecido acabava tingindo também a pele.

Amaral explicou como o termo “Adinkra” tem relação com rituais fúnebres e pode ser traduzido como “adeus”, “até logo” ou mesmo “lugar fora”. Eram símbolos feitos a partir da produção de carimbos de cabaça — que é, inclusive, um método de produção de gravura muito acessível de se abordar em sala de aula — e tem como temáticas o corpo animal, o corpo humano, os corpos celestes, objetos do cotidiano e mesmo ideias abstratas, como o amor, para discursar sobre a constituição do povo e sua filosofia. Uma das principais referências da aula foi o livro *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos* (2022) organizado pela mestra em ciências sociais e doutora em psicologia estadunidense Elisa Larkin Nascimento e pelo artista plástico e designer carioca Luis Carlos Gá. Foi também apontado definições e diferenciações para a utilização de termos como ideograma, símbolo, padrão e

estampa, como todo o padrão é estampa, mas nem toda a estampa é um padrão, por que há aí uma diferença com relação à repetição do símbolo no espaço e a busca ou não por uma homogeneidade.

A partir das informações que Amaral trouxe, a aula foi aberta para conversa. Adriana recomendou uma coleção particular de tecidos africanos que pode ser visitada, sob agendamento, chamada *Acervo África*, localizado na Vila Madalena. Também citou artistas como o poeta, dramaturgo e professor paulista Abdias do Nascimento (1914-2011), o escultor ganense El Anatsui (1944-hoje) e a estilista e designer angolana Maria Chantal (1995-hoje), que mora no Rio de Janeiro. A partir dessas referências, foi comentado brevemente sobre o movimento cultural, estético e político do afrofuturismo, que, de acordo com Adriana, tem a intenção de trazer a imagem de África como um lugar em que um futuro pode existir a partir de tecnologias ancestrais.

Carla estabeleceu um diálogo entre a atividade da receita poética e o conceito de escrevivência, tema de sua parte da aula, uma concepção definida por Conceição Evaristo sobre o ato da escrita de cunho autobiográfico de mulheres negras. Para isso, citou obras como *Tradição viva* (2010) do escritor malinês Amadou Hampaté Bá (1901-1991), para comentar sobre a fala como poder de criação. Abriu a discussão com um trecho do áudio-livro *Um ebó di boca y outros [silêncios]* (2022) da cantora, compositora e escritora brasileira Tatiana Nascimento (1981-hoje) — “parem de nos matar/ isso não é um pedido/ é um ebó di boca” — um “ebó di boca”, como explicou Carla, é uma comunicação com *potência*, uma magia.

Ela também apresentou sua pesquisa, que é voltada para a vida e a produção literária da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e o reconhecimento de sua atuação como pensadora e intelectual brasileira. Tanto Conceição Evaristo como Carolina Maria de Jesus são figuras relevantes para o movimento feminista negro brasileiro, principalmente por suas obras na literatura, abrindo o caminho para a escrita de outras artistas.

A prática da escrevivência é uma atividade presente na vida literária de ambas as autoras. Carla apresentou uma fotografia feita no Recife no ano de 1860 pelo fotógrafo pernambucano João Ferreira Villela, intitulada *Augusto Gomes Leal com a Ama-de-Leite Mônica* (c. 1860). Carla também trouxe o poema *De Mãe*, de Conceição Evaristo, retirado do livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008). A partir dessas duas obras, Carla encaminhou uma reflexão com o grupo a respeito da figura da mãe negra enquanto potência para a transferência de ensinamentos da prole, uma vez que são vozes interlocutoras de uma cultura que, por séculos, tem sido reprimida.

Clarissa Suzuki, professora doutora pelo PPGAV sob orientação da professora Sumaya Mattar, tutora do curso, solicitou aos participantes que lessem o livro *O pacto da branquitude*, de Cida Bento (2022) para o próximo encontro, incluído na bibliografia básica do curso e que escrevessem impressões gerais sobre o que a aula desse dia movimentou, dentro de cada um. Três pessoas se propuseram a abrir o assunto do livro na aula seguinte, com comentários e perguntas específicas.

Figura 04 — Amaral iniciando sua aula, cercada dos resultados de sua atividade.



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Karina Bacci.

5. 19/abril — Viver é partir, voltar e repartir

Dia 19 de abril foi abordado diretamente o livro de Cida Bento *O pacto da branquitude*. A aula foi aberta por Clarissa com a música *É tudo pra ontem*³, do álbum de estúdio *Amarelo* (2019) do rapper, cantor-compositor paulista Leandro Roque de Oliveira “Emicida” (1985-hoje). O ex-ministro da Cultura, cantor-compositor e produtor musical baiano Gilberto Passos Gil Moreira (1942-hoje) está presente na música e interpreta um texto retirado do livro *A vida não é útil* (2020) do já citado filósofo Ailton Krenak. Destaca-se, nessa música, o trecho “viver é partir, voltar e repartir”, que trouxe o tom da discussão nesse primeiro momento de aula. Priscila Leonel, professora doutora em cerâmica na UNESP e

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qbOC60p5eZk>. Acesso em 25/01/2024.

pós-doutoranda pelo PPGAV sob supervisão da professora Sumaya Mattar, encabeçou parte da regência desse encontro, em conjunto com Renato Brunassi, mestre historiador, doutorando em ciências humanas pelo PPGHDOL no DIVERSITAS, formador de professores na Diretoria Regional de Educação de São Mateus (DRE São Mateus) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, articulador pedagógico na Ocupação Cultural Jeholu e participante da primeira edição do curso *Arte e educação para professores*, assim como Silvania.

Das referências apresentadas em aula, as músicas foram as que es cursistas mais se envolveram. Diversas pessoas do grupo já conheciam e o assunto foi rapidamente para a obra de Emicida como um todo — com frequência, o músico evocou temas que coincidiam com aqueles relevantes para a programação do curso e as músicas do álbum em questão se destacavam pela quantidade de referências que carregavam, além do simbolismo existente ao ter apresentado o álbum ao vivo no Theatro Municipal de São Paulo. A partir desse assunto, os participantes trouxeram a questão da tomada e ocupação de espaços e da noção de pertencimento por parte de grupos marginalizados e excluídos de espaços locais que são ou deveriam ser públicos.

Alguns participantes chegaram a comentar que já perceberam em seus próprios alunos a tensão provocada pelo sentimento de *não-pertencimento*. Esses comentários evidenciam o não reconhecimento de determinados espaços como pertencentes também a pessoas racializadas. A própria dinâmica do videoclipe tensiona essa discussão, quando o rapper escolheu fazer o show não dentro, mas nas escadarias da área externa do Theatro. Ume cursista chegou a comentar que “as escolhas que a gente faz mostra pros alunos o que é o mundo” (informação verbal).

Após a discussão com relação às impressões da música e sua relação com as aulas anteriores, foi dado início ao assunto pilar desta aula, *O pacto da branquitude*, com o compartilhamento dos cursistas que se voluntariaram para ler o livro em sua íntegra e trazer apontamentos.

Clarissa enfatizou as lutas por parte de grupos racializados, na tentativa de alcançar o reconhecimento e de se aproximarem das reparações necessárias, das injustiças promovidas pelo processo de colonização e escravidão. Comentou que uma das conquistas destas lutas foi a implantação da Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, e a Lei 11.645/08, que insere também culturas indígenas. Segundo Clarissa, a interpretação dessa lei foi uma demanda e uma conquista de movimentos sociais e do próprio Movimento Negro Unificado (MNU).

Essas observações direcionaram o debate para o perigo da marginalização e da invisibilização de existências e vivências, do silenciamento de discursos e corpos em prol da manutenção do *status quo*. Destacaram o negacionismo também, que pode ser visível em determinadas famílias quando dentro do espaço escolar — apesar da Lei Federal 11.645/08, ainda existem muitas outras barreiras sociais e institucionais dentro da escola, que agem na contramão de uma didática freiriana e de valorização do aluno. Sumaya destacou que a lei parece ter trazido a história da cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo para a sala de aula, mas isso não implica numa educação efetivamente antirracista.

Uma cursista, inclusive, comentou sobre um conflito que teve com a diretoria de sua escola, por ocasião de sua tentativa de promover a pintura de um muro no espaço escolar. A proposta abarcava diretrizes relacionadas à Lei Federal 11.645/08. A partir de seu relato sobre a mobilização dos estudantes e das dificuldades impostas pela direção, Sumaya destacou o impacto da arte para a provocação e o questionamento do *status quo*, evidenciando tensões.

Outra cursista comentou sobre sua vivência e percepções durante a leitura de Cida Bento, sobre o quanto foi dolorido a aceitação de se estar numa posição privilegiada, enquanto pessoa branca — “não quero ser a senhora Morello” (informação verbal). No decorrer da discussão, um entendimento que permaneceu foi a ideia de que o racismo é um fenômeno que, de alguma maneira, atravessa a todas as pessoas, no sentido de que não pode existir a expectativa de que seja “resolvido” apenas por pessoas racializadas pois é um problema estrutural, a nível social e faz parte do trabalho do professor em sala de aula questionar atitudes e propor projetos, portanto, não é um esforço que deve se limitar à “semana da consciência negra”: não adianta não ser racista, é preciso ser antirracista, como afirma Sumaya, citando Angela Davis.

Renato contribuiu para a discussão relatando uma experiência pessoal, destacando o assunto do privilégio branco e da racialização sistêmica das pessoas. Nesse momento, eze trouxe como referência o livro *As veias abertas da América Latina* (2010) do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Hughes Galeano (1940-2015), para descrever como a modernidade foi fundada na escravidão, além de mencionar *O que é racismo estrutural* (2019) do Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, advogado, filósofo e professor paulista Silvio Luis de Almeida (2019), além da entrevista de Cida Bento dia 02 de maio de 2022 no programa Roda Viva, da TV Cultura⁴ e o livro *Memória, esquecimento e silêncio* (1989) do pesquisador de história, política e ciências sociais vienense Michael Pollak (1948-1992).

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pA7bZnpRWnY> Acesso em 29/08/2023

Logo depois dessa discussão, a ceramista Priscila Leonel assumiu a regência do encontro. A sala foi organizada em quatro mesas e a instrução foi para “sentar com quem você ainda não sentou” (informação verbal). Leonel fez um tour virtual pela exposição *Carolina Maria de Jesus — um Brasil para os brasileiros*⁵, do Instituto Moreira Salles (IMS), que ficou montada no espaço da instituição durante quase um semestre, do período de 25 de setembro de 2021 a 03 de abril de 2022, de acordo com o site do instituto. Carla se envolveu na regência e retomou obras de Carolina Maria de Jesus como *Quarto de despejo* (2021), *Casa de alvenaria* (2021), *Diário de Bitita* (2014) e *Onde estaes Felicidade?* (2014), para destacar a relevância desta escritora para a literatura nacional, mostrando, inclusive, o catálogo que foi publicado pelo IMS. Segundo informações do próprio instituto, essa foi a mostra mais visitada no ano de 2021.

Foi distribuído, para os quatro grupos que já estavam definidos desde o início da aula, textos de Carolina ou sobre ela, bem como imagens de algumas das obras que estiveram na exposição. Para fazer essa escolha, houve uma preocupação em selecionar gêneros textuais distintos do mercado artístico e cultural de maneira geral e não se limitar ao eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

Com relação ao exercício, para cada texto, havia uma imagem: A música *Acende o fogo*, composta pela escritora em 1961 e que descreve as tarefas caseiras de um casal na lavoura, foi acompanhada pela imagem da obra *Monumento à voz de Anastácia* (2019), do mestre em jornalismo cultural, cientista político e artista visual carioca Yhuri Cruz (1991-hoje), composta por um afresco-monumento e pela distribuição de santinhos da Escrava Anastácia com o rosto a mostra [Figura 05], fazendo referência à uma gravura, original do século XVIII atribuída ao artista Jacques Etienne Arago (1790-1854), *Castigo de Escravos*, que evidenciava Anastácia usando uma característica máscara punitiva de ferro, que cobria sua boca e envolvia seu pescoço; para o grupo que recebeu um trecho do célebre livro *Casa de Alvenaria* (1961) com páginas da letra de Carolina escaneadas, uma imagem da obra *Quebradinha 4* (c. 2022), maquete em madeira e outros materiais diversos com cerca de 30x30cm representando uma casinha baseada em casas reais de sua comunidade, do artista multimídia alagoano Marcelino “Nenê” Melo (1994-hoje); para o grupo que recebeu a crônica *Primeira ida à Santos*, um relato de Carolina levando sua família para a cidade litorânea de Santos pela primeira vez, uma imagem da obra *Meada* (2021) acompanhou o texto, composta por um retrato de Carolina em um enquadramento cortando na altura dos

⁵Disponível em <https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/>. Acesso em 27/01/2024.

cotovelos, com as mãos em cima de uma mesa que está posta à sua frente, costurando pedras preciosas sobre um papel de caderno espiralado em mãos, com uma linha que tem origem no pano vermelho, ao fundo, pintado a óleo sobre uma tela de 70x20cm, do artista visual brasileiro Antônio Obá (1983-hoje), finalista do Prêmio PIPA 2017 e professor de artes visuais pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) desde 2012; para o grupo que recebeu a reportagem de jornal intitulada *Carolina Maria de Jesus, poetisa preta*, uma foto da obra *Conhecimento é a única coisa que ninguém tira de nós* (2020) [Figura 06], uma impressão sobre papel de um adolescente sem camisa usando óculos reflexivos, segurando uma pilha de livros que sobe para além de sua cabeça, de 73x89cm, da colagista, fotógrafa e artista visual sergipana Janaina Vieira (1997-hoje).

Figura 05 — Frente e verso do santinho de Anastácia Livre (CRUZ, 2019).



Fonte: OpenEdition Journals — Artigo *Da escravidão à liberdade: a imagem de Anastácia entre arte contemporânea, política e religião*⁶.

A proposta da atividade era possibilitar que os grupos estabelecessem diálogos dos textos com as obras, revelando seus repertórios e despertando, para além da reflexão crítica e poética, questões sociais/raciais implicadas nas relações que poderiam ser estabelecidas entre

⁶ Mais informações aqui <https://journals.openedition.org/horizontes/8581>. Acesso em 29/01/2024.

palavra e imagem. Houve um tempo para a leitura e a interpretação dentro dos grupos e, em seguida, abriu-se espaço para a apresentação dos resultados das discussões.

A discussão foi iniciada a partir de *Anastácia Livre*, justificada pela sua presença no imaginário do grupo tanto pelo fato dos professores propositores terem distribuído para a turma os santinhos que foram veiculados durante a exposição, como também por que a obra foi reproduzida em estampa de camiseta, utilizada pela artista travesti Linn da Quebrada durante sua introdução como participante no *Big Brother Brasil* (BBB), programa televisivo de maior audiência do país, durante o ano de 2022.

Renato citou a filósofa, escritora e ativista do movimento social negro brasileiro Aparecida Sueli Carneiro (1950-hoje) em seu livro *Dispositivo de Racialidade* (2023) para trazer o conceito de epistemicídio — a anulação da produção do outro. Não a anulação do outro *em si*, como é descrita pelo filósofo, teórico político e professor universitário camaronês Joseph Achille-Mbembe (1957-hoje) em seu livro *Necropolítica* (2018), mas a morte do conhecimento de povos racializados, principalmente no espaço da academia. Simbolicamente, a Casa Sueli Carneiro adota como *propósito* organizar o material e os conhecimentos de pessoas pretas: é um espaço de memória, formação e ativismo negro, fundamentado no legado de Carneiro.

Com relação à música *Acende o fogo*, de Carolina, em especial pelo trecho “Acende o fogo/ atíça o fogo, Zé/ Não deixa o fogo apagar (...) Mané tem roça plantada/ Tem milho, arroz e feijão/ Me chama de minha amada/ Dona do seu coração” (1961), comentaram “é o que a gente tá falando da Carolina, a gente não atribui sentimentos à mulher preta — ela não tem direito ao afeto. Vi minha amiga nessa situação!” (informação verbal), que exterioriza a sede do afeto.

Uma cursista trouxe um relato pessoal sobre o efeito do racismo estrutural no dia a dia de seus alunos e do impacto da produção de Carolina Maria de Jesus em sala de aula:

É importante ver a conexão desses jovens, pretos de periferia, com a Carolina, porque é muito difícil cobrar. Como lidar com a vivência do aluno fora da escola? Sob o prisma da Carolina, esse jovem fala sobre a vivência dele. Como lidar com o jovem chorando em sala de aula? (informação verbal)

Nessa situação e em outras similares, houve um consenso geral de como a primeira coisa é demonstrar empatia, uma escuta empática — a crítica, se vier, vem depois. Foi destacado como é importante questionar que compromisso é possível assumir *considerando* sua função social? Porque os assuntos delicados a que nos referimos em aula não são generalizados: existem marcadores sociais que fragilizam certas pessoas mais do que outras, e não é possível sentir as dores alheias.

Diversos relatos de elitismo em sala de aula emergiram e dificuldades foram compartilhadas, com relação ao momento de escolha de referências a serem mostradas: *O que destacar?* “Quando você classifica, você segrega. ‘cultura popular’ vs ‘cultura erudita’ é um choque de conceitos. É importante sempre pontuar, não deixar passar batido” (informação verbal).

“Será que eu consigo trazer à sala de aula um texto de Carolina? Será que eu preciso estudar mais?” foram alguns dos questionamentos que surgiram, como desdobramento do assunto anterior. A discussão se focou, nesse momento, na importância de se abordar como o professor tem a oportunidade de escolha de *curadoria pedagógica*.

Poucos grupos apresentaram suas reflexões ainda nessa aula, por falta de tempo. Os demais fizeram suas apresentações no encontro seguinte, aproveitando para retomar questões que foram citadas na conversa sobre a obra de Cida Bento, como a estruturação elitista de instituições culturais, a produção artística eurocêntrica e maneiras de desvio, citação de artistas com obras decoloniais, entre outros pontos de destaque que infelizmente, não foram aprofundados.

Durante a finalização do encontro, Silvania solicitou que os participantes levassem uma erva natural e uma xícara na próxima aula. Renato solicitou que fosse lido o artigo *Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, de Maldonado-Torres (2019, p.31-61) e levantou questionamentos para fomentar uma reflexão por escrito, para levarem no próximo encontro.

6. 26/abril — A única forma de libertação

Dia 26 de abril foi a sexta aula do curso. Os cursistas foram organizados em roda e, ao centro, foram dispostos tecidos estampados, organizando um mapa de África, feito a mão pela propositora Silvania. Ela iniciou o encontro como nas aulas anteriores: nesse dia, o exercício consistiu em uma cantoria com mimetização de movimentos. Os participantes e educadores cantavam “*cuidar de nós hoje, faz o que eu fizer*” e a professora indicava para dar as mãos e girar a roda, até determinado momento em que parava para cantar, apontando para partes do corpo como barriga, ombro e cabeça.

Foi solicitado que algumas pessoas compartilhassem suas anotações sobre o encontro anterior, para darmos continuidade à discussão, já que alguns grupos ainda não haviam se apresentado. Nesse momento, foi destacada novamente a importância do registro de aula: além da relevância formativa, para refletirmos sobre as vivências que aconteceram, o registro

é importante por nos propiciar acesso a esses conteúdos posteriormente, seja para a produção do trabalho final, seja para a publicação do *ebook* do curso. O ideal seria registrar no caderno produzido durante o bloco de aulas de Adriana Siqueira

Começamos a partilhar as anotações da aula passada, retomando a discussão de *É tudo pra ontem* e *O pacto da branquitude*. O momento de apreciação da música envolveu reflexão acerca de herança cultural, como no comentário “pessoas brancas também têm herança: a da violência” (informação verbal). Nesse momento da discussão, foi citado o episódio 6 do podcast *Algoritmo da Imagem*, lançado em março de 2023, intitulado *A herança que importa*⁷, cujo autor é Senhorita Bira, que tem como campos de estudos as políticas públicas, as ciências humanas e a pedagogia. Essa questão, sobre a fragilidade branca, tomou relevância. Comentando sobre a produção artística de pessoas pretas, foi recomendado o livro *Flash of the Spirit: African and Afro-American Art and Photography* (1984) do historiador de arte e professor universitário estadunidense Robert Farris Thompson (1932-2021). Também foi comentado como a memória só existe no coletivo, em referência, novamente, à obra de Pollak.

Essas foram as reflexões retomadas do encontro anterior. Em sequência, demos continuidade à aula — ainda faltavam, nesse momento, dois grupos para apresentarem suas ponderações com relação ao exercício de associação entre texto e imagem.

Diversos cursistas estavam procurando relações diretas entre imagem e texto e foi esclarecido que a intenção do exercício não era tanto da imagem complementar *diretamente* o texto, mas de praticar a reflexão sobre as relações possíveis entre uma e outra mídia. Destacaram o livro mais popular de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo* (2021) para comentar o modo que ela fala sobre dignidade — sobre como existem situações por onde é praticamente impossível sair pelos próprios meios. Uma cursista chegou a relatar algumas experiências que teve durante a pandemia. Em especial, quando um aluno comentou que não poderia realizar o exercício proposto, porque a casa em que morava não tinha pia e, sobre isso, a cursista comentou sobre a dificuldade de fazer os alunos se interessarem pelas referências mostradas em sala de aula, sobre como, para isso, é necessário uma identificação “É difícil se identificar com uma realidade tão diferente da sua... Como formar as crianças pra que elas tenham uma visão crítica da própria realidade, pra que ela possa lutar por seus direitos?” (informação verbal).

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PLaUb-mEt3Q> Acesso em 29/08/2023

Outra cursista compartilhou o comentário de um aluno, quando perguntado sobre qual o sonho para a vida adulta: “Meu sonho é ser pai, porque meu pai nunca ligou pra mim, e minha mãe morreu há 2 anos... Quero ser o melhor pai. Vou fazer tudo que meu pai não fez” (informação verbal). É importante, também, não paralisar diante de uma situação inesperada, mas sempre se questionar — *qual meu lugar?*

Falando sobre a obra *Quebradinha 4* de Nenê, a fotografia da maquete de uma casa de periferia da Zona Leste de São Paulo, destaca-se a importância de se ouvir a criança, e de lembrar do lugar de afeto que uma casa ocupa, independente de sua complexidade.

O que significa a transformação dessa casa numa maquete e a inserção dela em um espaço expositivo? O que significa trazer a maquete de uma casa em construção? O que normalmente se vê é a maquete da construção, do edifício, de um shopping, de um condomínio de luxo... Esse movimento é, antes de mais nada, a ocupação de espaços que foram, anteriormente, negados, a certas produções e grupos marginalizados, como é o caso de Emicida cantando rap no Theatro Municipal.

Foi comentado como elogiar o trabalho como esteticamente prazeroso, “bonito”, pode cair também na glamourização da miséria. Com relação a isso, chegaram a comentar que “para quem vive essa realidade, ela pode não ser legal. Nesse sentido, o próprio trabalho poderia ser considerado tendencioso, quando tem um resultado estético tão gracioso” (informação verbal). Para rebater esse comentário, Carla apontou que um nome como “Quebradinha” denota um outro tipo de relação com esse território, não uma negação da vulnerabilidade da estrutura, mas um destaque para o lugar de *afeto* que ela ocupa de todo modo, ao usar a palavra no diminutivo. Existem diversas visões. Também existe uma generosidade, uma ternura em “quebradinha”, com o artista representando a sua morada. “Quando hetero fala sapatão, é ofensa. quando é uma pessoa queer falando, é elogio. Depende da origem do receptor e do emissor da mensagem” (informação verbal), apontou.

O último grupo a comentar foi o da reportagem de jornal, de um jornalista sarcástico com a produção de Carolina, usando palavras condescendentes, racistas e misóginas para descrevê-la; ele, que recebe todas as excentricidades, recebendo a “excentricidade” de uma mulher negra, escritora; Clarissa comentou uma frase de Carolina, de seu poema *O colono e o fazendeiro* do livro *Antologia Pessoal*: “Diz o brasileiro/ Que acabou a escravidão/ Mas o colono sua o ano inteiro/ E nunca tem um tostão” (1996, p. 147).

Acompanhou essa reportagem a obra de Janaina Vieira, *Conhecimento é a única coisa que ninguém tira de nós*. Carla compartilhou algumas experiências pessoais suas como mulher preta na USP, “eu tô na universidade por causa dessa frase. É a única forma de

libertação” (informação verbal). Uma cursista comentou: “eu vejo meu sobrinho aí [Figura 06]. É sobre a potência do aluno entender que, um dia, vai ser grande” (informação verbal).

Figura 06 — *Conhecimento é a única coisa que ninguém tira de nós (VIEIRA, 2020).*



Fonte: Revista digital Elástica — Reportagem *Um lugar de rainha*⁸.

Finalizada a discussão dos grupos, foi dado o intervalo. Na aula anterior, havia sido solicitado que cada um levasse uma xícara e ervas naturais e, durante a pausa, Silvania compartilhou a água quente para todos prepararem seus respectivos chás. Ao centro da sala, havia uma cesta com diversas ervas disponíveis para quem tivesse interesse ou não tivesse levado as próprias. Algumas pessoas chegaram a usar as ervas da cesta, e Silvania, ao servir as xícaras, falava “com o poder das águas, te limpo” (informação verbal).

Foi comentado como existe a possibilidade de produzir um registro descritivo das experiências vivenciadas, mas como também existe a possibilidade de fazer um registro poético — escrever uma frase, colar uma folha do jardim, fazer uma dobradura, colocar uma fita... Um registro subjetivo do encontro. Clarissa comentou de trazer um caderno de registros de uma disciplina intitulada *Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos formativos e processos de criação de professores* oferecida pelo PPGAV que Clarissa fez com

⁸ Mais informações em <https://elastica.abril.com.br/especiais/carolina-de-jesus-ims-exposicao>. Acesso em 29/01/2024.

a Sumaya, em que era solicitado aos estudantes fazerem registros poéticos das aulas, um dos muitos “atos cartográficos” propostos pela professora

Clarissa descreveu também o projeto do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Dr. Djalma Ramos (Lauro de Freitas — BA), onde os educandos criaram um livro ilustrado por elas com receitas que as famílias faziam, um compilado de saberes culinários ancestrais. As receitas foram realizadas pelo coletivo da escola e experimentadas pelos educandos. Esse projeto teve parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e foi tema de conversa, com os cursistas considerando a possibilidade de fazer uma aula sobre comida.

Silvania, então, deu início à sua regência, relatando sua experiência com povos originários e com a Pedagogia Griô:

Estar perto de povos originários foi me formando, me ajudando a ser mais (...) A gente fica nessa esperança de saber mais e vem muito em mente pensar nas origens dos alunos... Tem características e a família não fala porque tem vergonha, aí vem o nosso trabalho, trazer para a sala o conhecimento que estava escondido, mostrar ao aluno o mundo e as diferentes formas de existência, de identidade. (informação verbal)

Silvania também comentou diretamente sobre suas primeiras experiências com pedagogia decolonial, compartilhando seus receios,

Foi ensinado a gente ter medo de religiões de matriz africana, e aí me convidaram, e eu fui com uma visão super clínica, mas tudo o que ela ofereceu eu aceitei, e isso foi quebrando uma cultura de fugir das heranças do meu povo... Nada daquilo me assustou, a natureza me abraçou. (informação verbal)

Depois da partilha, a professora solicitou que todos colocassem uma venda, para uma reflexão guiada. Apagou as luzes, e uma “fogueira” [Figura 07], uma luz com chamas de tecido, foi instalada no centro da sala escurecida. Ela fez um movimento muito interessante de mediação entre a discussão anterior e esse outro momento: solicitou que entrassem em contato com o que foi despertado com a discussão mais cedo em aula, refletindo sobre possíveis situações... *Que personagem te visita nesse momento de vulnerabilidade?*

Um canudo foi deixado nas mãos de quem estava vendado e a regente solicitou que, uma vez escolhida uma situação em que a pessoa se conectou com intensidade, que ela fosse compartilhada com o colega ao lado, por meio do canudo. “Perceba que, ao tirar a venda, você está liberando essa criança que você se conectou, que sofreu essa situação que foi despertada na atividade” (informação verbal). Diversas histórias, previamente compartilhadas ao pé do ouvido, foram repartidas com todo o grupo. De maneira geral, existe um movimento, uma valorização do desejo de contribuir com a conscientização de crianças que oprimem outras e de contribuir com o empoderamento de crianças racializadas. Foram compartilhadas diversas situações em que uma criança oprimida escolheu o lado do opressor

durante um conflito de outra criança, entrando num lugar de “exceção da comunidade”, um lugar de “privilégio”, mas um privilégio falso porque, no dia seguinte, ela pode ser o novo alvo; além do que, efetivamente, há mais de uma forma de fazer parte de uma minoria. Nesse momento, foram citados os livros *Sejamos todos feministas* (2015) e *Para educar crianças feministas* (2018), ambos da referência feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (1977-hoje), bem como o livro *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*, da ensaísta, escritora e crítica literária paulista Heloísa Teixeira (1939-hoje).

Figura 07 —Sala organizada com o tapete do mapa de África feito por Silvania, as ervas que ela levou e o “fogo” iluminando o espaço

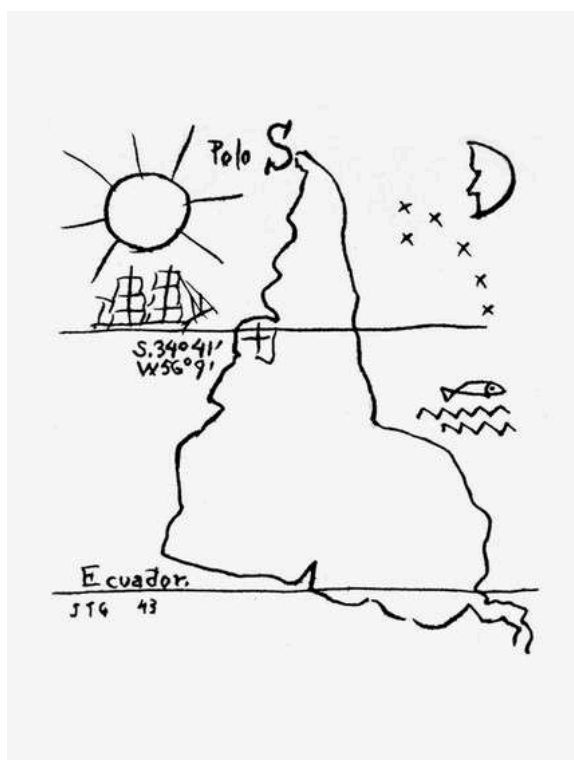


Fonte: Acervo GMEPAE; autoria própria.

Durante a última hora de aula, foi iniciada a discussão do capítulo de Maldonado-Torres que Renato havia solicitado. Ele iniciou sua regência recuperando o histórico da discussão e do próprio termo “decolonialidade”, mostrando como é um projeto *em curso*, não um marco histórico. Renato comentou que o termo surgiu na década de 1970, na Inglaterra, inserido na academia, na área dos estudos de línguas. Essa é a raiz do movimento de contracultura, de compreender o mundo e as demandas da contemporaneidade na Europa. Algumas décadas depois, o termo começou a surgir no cenário acadêmico na América do Sul. A elite intelectual latina entrou em contato com o termo em primeiro lugar e,

claro, era de maioria branca. A partir desse momento a reflexão para se pensar na construção de um projeto para *combater* sintomas sociais, resultados do processo de colonização, começam a tomar força. É possível problematizar tais sintomas, mas não é possível negar que existam. Essa é a herança da decolonialidade. Decolonialidade é, em grande medida, um projeto de não-hierarquização de saberes e, portanto, não há decolonialidade sem o feminismo ou a luta antirracista.

Figura 08 — *América invertida* (TORRES-GARCÍA, 1943).



Fonte: Editorial SP-Arte — Artigo *Glosas sobre colonialidade, arte, América Latina e Brasil*⁹.

Um exemplo prévio da temática é a obra *Nuestro norte es el sur* (TORRES-GARCÍA, 1943) ou *América invertida*, da primeira metade do século XX, um desenho rabiscado à caneta do artista hispano-uruguaio Joaquín Torres-García (1874-1949), referência na arte moderna latina. Seu trabalho é uma representação da América do Sul orientada com o sul no topo. “Na verdade”, conta Renato, “esse histórico é especificamente sobre o termo e sobre a discussão inserida dentro do universo da academia, por que uma resistência aos processos de colonização já está em curso desde sempre, dentro do movimento indígena e do movimento negro” (informação verbal). Essas militâncias existem mergulhadas na experiência da luta. O

⁹ Mais informações em <https://www.sp-arte.com/editorial/soy-loco-por-ti-america/>. Acesso em 29/01/2024.

que influenciou profundamente a sistematização desse pensamento, apontou ele, foram os pensamentos do filósofo político Frantz Omar Fanon (1925-1961), natural da colônia francesa de Martinica, o ex-presidente do Conselho Regional de Martinica, dramaturgo, ensaísta e político da negritude Aimé Fernand David Césaire (1913-2008) também natural de Martinica e o considerado patrono da educação brasileira, ex-Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, o educador e filósofo recifense Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997).

A escrita como exercício de liberdade — planos da subjetividade para um teste técnico: escrever durante 20 minutos, sem parar, sobre tudo o que viesse à mente, a partir da leitura do texto de Maldonado-Torres, foi o que consistiu o exercício proposto por Renato para a aula seguinte.

7. 03/maio — Em que pé estamos, como latino-americanos?!

A sétima aula ocorreu no dia 3 de maio e Renato foi a pessoa que coordenou a primeira parte da regência. Na aula anterior, foi solicitado que se fizesse um exercício de escrita a partir da leitura de Maldonado-Torres e apenas um terço da sala trouxe o exercício concluído de escrita, feito em casa.

Dada a situação, o planejamento foi ligeiramente alterado, e a turma foi dividida em dois grupos: quem chegou a fazer o exercício de escrita, foi direcionado a compartilhar essa experiência no ambiente exterior da sala de aula. As pessoas que não chegaram a fazer, ficaram na sala e tiveram a oportunidade de escrever durante 9 minutos, sobre os assuntos da aula anterior e sobre o texto. O grupo, então, foi novamente dividido em dois e houve tempo para todos lerem o que escreveram, com a orientação de não emitirem reações, apenas “ouvir e acolher”.

Renato, então, convidou de volta para a sala aqueles que haviam realizado o exercício em casa, para o compartilhamento da discussão em grupo. Foi novamente citado o texto de Aimé Césaire, *Discursos sobre o colonialismo* (2020) e o pensamento da intelectual, artista, ativista, antropóloga e filósofa belo-horizontina Lélia Gonzalez (1935-1994).

A segunda parte do encontro foi orientada por Priscila Leonel que, num primeiro momento, organizou uma aula expositiva sobre o seu trabalho em cerâmica, apresentando um panorama geral das suas motivações, sua busca na pesquisa de pós-graduação e sua paixão pelo barro; também comentou sobre o trabalho de diversos artistas brasileiros, contemporâneos, vivos, que lhe são referência, estando eles, em sua maioria, relacionados ao universo da cerâmica, da tridimensionalidade, ou da militância negra e/ou feminista. Alguns

delus são: A mineira Maria Lira Marques (1945-hoje), pesquisadora, ativista e divulgadora da cultura popular do Vale do Jequitinhonha que trabalha, numa jornada autodidata, com o figuração em cerâmica majoritariamente bidimensional; o cearense Antonio Pulquério (1967-hoje), que é formado na Belas Artes de São Paulo e trabalha como ceramista desde 1996, além de investir também em instalação e esculturas de maneira geral, sempre envolvendo a argila, tendo uma relação singular, quase sacerdotal com o material; a paranaense Lídia Lisbôa (1970-hoje), artista plástica, ceramista e performer, formada em gravura em metal pelo Museu Lasar Segall, em São Paulo, e em escultura contemporânea e cerâmica pelo Museu Brasileiro de Escultura (MuBE) e Liceu de Artes e Ofícios, com um trabalho que envolve a técnica do acordelado em médias dimensões, com objetos marcados pelo manuseio; a paulista Rosana Paulino (1967-hoje), formada no CAP, artista plástica contemporânea que trabalha com materiais como bordado em pintura, sendo referência em diversas frentes, especialmente no feminismo negro, além de ter chegado a trabalhar com cerâmica, que Leonel dá destaque na aula expositiva; a carioca Gabriella Marinho (1993-hoje), indicada ao Prêmio PIPA de 2023, artista plástica interessada na expansão da cultura de forma acessível e com representatividade e que entende o barro como seu ponto de partida para refletir sobre a própria existência a partir do espaço, subjetividade e corporeidade; a capixaba Kika Carvalho (1992-hoje), uma das primeiras mulheres de destaque a pintar muros na cidade de Vitória, com motivação para criar novas narrativas no meio artístico muralista brasileiro urbano, produzindo majoritariamente pintura e especificamente com a cor azul, envolvendo questões como a presença e a ausência, relevantes no contexto da diáspora africana.

Depois da aula expositiva em que apresentou estas referências, Leonel conduziu a turma para uma vivência no ateliê de cerâmica do CAP. Lá, entregou uma porção de argila para cada pessoa propondo o trabalho com esse material numa experiência prática de exploração física. O resultado desse trabalho foi devolvido na aula seguinte, com as peças queimadas no forno.

Ao final da aula foi solicitado — tanto por cursistas como para educadores — que levassem para o encontro seguinte um objeto representativo da própria jornada: um objeto autobiográfico para ser compartilhado em sala de aula. Sugeriu-se também a leitura do texto *Os espaços da Memória* do livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (2012, p. 434-452) da psicóloga, professora e escritora paulista Ecléa Bosi (1936-2017). Distribuíram trechos impressos de textos poéticos, que dialogam direta ou indiretamente com os assuntos

abordados por Bosi. Os poemas foram oferecidos na intenção de que pudessem ser uma ajuda para a seleção do objeto.

Figura 09 — Leonel regendo sua atividade no ateliê de cerâmica do departamento



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Karina Bacci

8. 10/maio — Tem que criar uma casquinha... ..

O oitavo encontro, de 10 de maio, foi conduzido por Agildo, Betinha, Karina e Priscila — Agildo Rodrigues do Nascimento é mestre em *Patrimônio Artístico Y Cultura en Sudamérica Colonial* pela Universidade de Buenos Aires (UBA) na Argentina e mestrando pelo PPGHDOL, sob orientação da professora Sumaya; Elisabete “Betinha” Marin Ribas é mestra em Teoria Literária e Literatura Comparada pela FFLCH/USP, com Especialização em Organização de Arquivos pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP, onde atualmente trabalha, compondo a equipe técnica do Serviço de Arquivo, sendo doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Karina Bacci é doutoranda pelo PPGAV, com Especialização em Cinema, Vídeo e Fotografia pelo Centro Universitário Belas Artes e trabalha como regente de cursos no Museu de Arte Moderna (MAM); Priscila Akimi Hayashi é mestranda pelo PPGAV, graduada em Ciências Econômicas e em Artes Visuais, ambas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A aula foi iniciada com a música *Guardanapos de Papel*, originalmente escrita pelo músico, humorista e escritor uruguaio Leo Masliah (1954-hoje) com o título *Biromes Y Servilletas*¹⁰, posteriormente adaptada e interpretada pelo cantor-compositor carioca Milton Silva Campos do Nascimento (1942-hoje)¹¹. Cada cursista recebeu uma cópia impressa da letra da música e compartilhou com a turma algum trecho de destaque em que fosse possível observar relações com o objeto que levaram para a aula, sem explicar diretamente a relação que a pessoa viu entre um elemento e outro.

As mesas foram dispostas no centro e todos os objetos foram depositados nelas. Uma pessoa foi chamada e, a partir dela, quem estivesse apresentando deveria escolher o próximo objeto e, portanto, a próxima pessoa a falar. Foi uma aula especialmente densa e extremamente emotiva.

Com relação aos objetos, seguem alguns relatos: Júlio Fim, formado em pedagogia, docente na EMEF Júlio de Oliveira levou uma caneca de metal e comentou como esse objeto o acompanha há muito tempo, que pertenceu à sua avó, um presente de infância e representa, para ele, o cuidado e o afeto familiares; Agildo levou uma escultura de botinha e contou como havia, na verdade, comprado duas, mas quando precisou de dinheiro, vendeu uma delas de volta para o artista e agora possui apenas uma do par, destacando como a bota o lembra das marcas do tempo, como se ela estivesse falando “hoje estou gasta e cheia de marcas mas, com certeza, valeu a pena”, além de ter compartilhado que, segundo sua mãe, a bota representa sua história de vida como trabalhador de campo, como símbolo de sua vitória, trouxe também o anel de formatura, adquirido com muito esforço. Xica Lima, pernambucana formada artes visuais, funcionária da SME de Suzano, por sua vez, levou duas pulseiras de maternidade para representar seus filhos, uma das poucas coisas que guardou deles desde a primeira infância e, a partir desse objeto, comentou sobre a importância da experiência da maternidade na sua vida; Silvania levou um embornal, um saco para carregar coisas, originalmente de seu pai, e mostrou como dentro dele havia uma pequena pedra e uma pequena panela de barro que, a partir deles, narrou como colheu o primeiro objeto do mar, na Inglaterra, onde viveu por um tempo para estudar a língua local e como o segundo, um presente de uma amiga, a lembra de sua infância quando fazia pequenas panelas com suas irmãs no quintal de casa.

De maneira geral, os participantes trouxeram objetos que os lembravam de *outras* pessoas, para contar a própria história, pessoas que fizeram — ou melhor, fazem — parte de

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E-LOQmRPlyQ>. Acesso em 27/01/2023.

¹¹ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SV8Z_PETFZg. Acesso em 29/08/2023.

suas histórias, pessoas anteriores a elas próprias. As observações feitas em outras aulas, como a impossibilidade de existir um presente sem passado, a valorização do ancestral, o Sankofa, “olhar para o passado para pensar o presente e planejar o futuro” são conceitos que foram retomados diversas vezes durante esse momento de partilha.

Betinha levou uma tartaruguinha de papel machê [Figura 10] que move a cabecinha e que mora em seu escritório e, a partir dela, contou sobre lembranças da prática docente, ressaltando a importância da função social do docente e seu impacto na formação das pessoas. A tartaruguinha é também um símbolo de seu trabalho no acervo com conservação preventiva, “um trabalho generoso, mas difícil; um trabalho em longo prazo, de tartaruguinha (...) na vida, a gente tem que criar uma casquinha, por que a gente carrega esse conhecimento todo, e sabe que a jornada é longa... Somos como as tartaruguinhas” (informação verbal).

Figura 10 — *Objeto autobiográfico de Betinha, a tartaruguinha de papel machê.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Karina Bacci

Karine Leão, licenciada em artes visuais, professora da EMEF Desembargador Theodomiro Dias, levou um gatinho da sorte quebrado, um antigo presente de sua mãe, e falou da sua relação com ela, associando-a ao simbolismo do gatinho quebrado, com os pedaços ainda dentro, não perdidos, podendo ser restaurados, como a conexão com o afeto materno. Renata Borges, historiadora e professora, irmã da também cursista Mônica Borges,

licenciada em artes, colocou para tocar *Nem lixo, nem luxo* de Rita Lee¹², que falecera naquela semana, e comentou sobre o significado desta artista em sua vida.

Mônica foi a última a apresentar: trouxe sua xicarazinha que sempre a acompanha e fez a partilha mais sucinta e emocionada: “puts, esse copo veio do meu pai... Pai é pai, né? Chego com meu copinho, e todo mundo compartilha um pouquinho de água” (informação verbal). Nesta aula, a memória foi efetivamente sendo construída coletivamente, e foi uma vivência carregada de história, de cultura e de emoções.

Priscila Akimi encerrou o encontro comentando de maneira geral as memórias e lembranças de família, dos afetos que emergiram durante a partilha, naquela noite. Sumaya sugeriu que os professores fizessem um relato reflexivo sobre esse encontro, salientando a importância da reflexão no processo de formação.

9. 17/maio — Demore 20 segundos para tocar o seu nariz

O nono encontro do primeiro módulo aconteceu no dia 17 de maio. O assunto de todo o encontro envolvia fotografia e acessibilidade física, amorosa e afetiva, e foi planejado pelo mesmo grupo de educadores, composto por Karina Bacci, Priscila Akimi, Betinha e Agildo, apesar de não ter uma relação direta com o assunto do encontro anterior. Foi regido majoritariamente por Karina.

Ela abriu o encontro com um exercício prático: “demore 20 segundos para tocar no seu nariz” seguido de “de olhos fechados, levante-se, ande e sente-se novamente”. Deu comandos simples e desconcertantes, com o objetivo de abrir uma conversa sobre o corpo do educador em sala de aula, e sobre assuntos como normatividade e possibilidades de corpos dissonantes. Karina, comentou um pouco sobre sua pesquisa pessoal, sobre seu interesse em trabalhar a história do objeto e a história do corpo. Teve, como motivador central, o interesse de trazer novas possibilidades de se estar no mundo ao se construir a relação entre educador e educando, pensando no próprio corpo e no corpo do outro...

Iniciando sua aula expositiva, ela listou uma série de ações que envolvem educandos neuroatípicos ou com algum nível de deficiência, como a atenção para a *inclusão efetiva* deles — a existência de uma pessoa com algum tipo de vulnerabilidade em espaços escolares não significa que ela está sendo, de fato, incluída. Existe uma questão social, de envolvimento relacional e mesmo uma questão física que devem ser levadas em consideração para fazer uma ação eficaz de inclusão.

¹² Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5GgzX_drUpq. Acesso em 29/08/2023.

Karina destacou como é preciso entender a deficiência ou a singularidade do educando não só por um viés biológico mas também social, e como é perverso sustentar a expectativa de que para pessoas com deficiência (PCD) ou neuroatípicas terem uma vida “bem sucedida” *devem* ser completamente independentes e não podem depender de nenhum tipo de auxílio, quando o “problema” jamais reside na pessoa que necessita da acessibilidade, mas sim na *falta* de espaços inclusivos, acessíveis. É, de outro modo, interessante a busca por *autonomia*: Karina comentou que as pessoas com deficiência não são vistas na rua, não porque são uma minoria reduzida, mas porque a cidade de São Paulo investe muito pouco em acessibilidade, nos ambientes públicos. Ela também discorreu sobre o conceito de acessibilidade latitudinal — a ideia de colocar as pessoas e suas necessidades numa posição de protagonismo, e isso não diz respeito apenas aos setores educativos das instituições.

De maneira geral, há numerosos nomes fragmentados para falar sobre uma questão que inúmeras instituições enfrentam: o fato de que a *integração* deve ser a meta — não só a acessibilidade física, nem só a comunicativa, mas algo mais amplo. Não a construção de espaços *com* acessibilidade, como uma área separada, paralela, alternativa à rota mais utilizada, mas espaços *efetivamente* inclusivos, acessíveis a todos de todas as maneiras e que possa, além disso, despertar a fruição. Não apenas espaços são necessários, mas também é necessária a revisão da maneira que pessoas neurotípicas, sem deficiência, se relacionam com com pessoas com algum tipo de deficiência, no intuito de evitar o processo de exclusão que, infelizmente, vemos acontecer com tanta frequência, na trajetória de vida de PCDs, “por que as pessoas não aprendem LIBRAS na escola, como muitas vezes aprendem o inglês?” indagou Karina (informação verbal).

Em seguida, ela falou sobre o seu trabalho com fotografia, em espaços de aprendizagem não institucionalizados, especialmente com seu trabalho como educadora, fotógrafa e curadora do projeto itinerante Retratos da Terra, Cidade Através da Lente e Olhar da Comunidade. Apresentou, nesse momento, conceitos inseridos dentro do contexto da fotografia expandida, como a fotografia contaminada e a fotografia híbrida, e ressaltou como a foto permite a expressão da diversidade e da identidade.

Na segunda parte da aula, Karina propôs um exercício de interpretação e descrição de imagens [Figura 11]. Organizou os cursistas em cinco grupos e, para cada grupo, deu uma imagem que deveria ser descrita para os demais, sem mostrá-la diretamente, “descrevam a imagem, e só depois nos mostrem, para entendermos se bate ou não com a descrição”. Sugeriu essa atividade como um exercício de acessibilidade e de *sensibilidade*. O exercício

seguinte envolvia a contação de uma história a partir das mesmas imagens, um trabalho de observação e imaginação.

Figura 11 — *Xica, em primeiro plano, observando as fotos que Karina levou.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Karina Bacci

A fotógrafa estadunidense Francesca Woodman (1958-1981) foi invocada como referência, em aula [Figura 12]. Francesca foi uma artista que trabalhou obsessivamente com retrato e principalmente com autorretrato, em preto e branco, e explorou extensivamente o significado dessa descrição, com fotografias com sua figura semioculta, fantasmagórica, situada em quartos abandonados e espaços espectrais, liminares. Estudou design por três anos, na Itália, e retornou para morar em Nova Iorque. Faleceu com vinte e dois anos, vítima de suicídio. O Foam Museum de Amsterdã montou uma exposição retrospectiva sobre ela intitulada *Francesca Woodman, On Being an Angel*¹³, em dezembro de 2015, por ocasião de seu aniversário de morte, reunindo cerca de 102 fotografias e seis vídeos curtos de todo um material que Francesca deixou para trás, com sua família. Produziu um volume desmedido de foto performances e, através deles, é possível perceber como o espaço tinha relevância para a reflexão de seu trabalho.

¹³ Mais informações no link da nota de rodapé No. 14

Karina chegou a comentar sobre sua atuação no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e, ao final da aula, propôs que o encontro seguinte fosse lá, no horário da aula. Além disso, propôs que produzissem uma fotografia a partir do objeto autobiográfico e do texto escrito sobre a aula anterior.

Figura 12 — *Autorretrato de Francesca Woodman.*



Fonte: Foam Amsterdam — *Francesca Woodman exhibition*¹⁴

10. 24/maio — *Cala a boca já morreu!*

No dia 24 de maio, o encontro foi no MAM, dando continuação ao bloco de aulas ministrado por Karina, Betinha, Agildo e Priscila. Esse encontro foi dividido em dois momentos: no primeiro, foi feita uma visita pelo espaço expositivo; na segunda parte do encontro, foi realizado o compartilhamento do trabalho fotográfico solicitado por Karina na semana anterior.

Um funcionário do museu, recebeu e guiou o grupo pelo espaço que estava, àquela hora, fechado para visitação. Ele ainda deu uma pequena introdução histórica sobre o espaço, suas origens e diferentes propósitos ao longo dos anos; a composição histórica de seu acervo e as relações de esfera pública e privada do patrimônio e seu status atual como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

¹⁴ Disponível em <https://www.foam.org/events/francesca-woodman>. Acesso em 27/01/2024.

O grupo viu a exposição *Cala a boca já morreu! Leitura e coleta de textos — Silenciamento feminino na Biblioteca Mário de Andrade*¹⁵, construída a partir da pesquisa da artista mestra em poéticas visuais Ana Teixeira (1957-hoje), que ficou aberta de 03 de março a 28 de maio de 2023 e *Diálogos com cor e luz*¹⁶, disponível de 03 de março a 17 de setembro de 2023, montada sob o pretexto de difundir a coleção do museu, apresentando exclusivamente obras do acervo. Foi proposta uma conversa breve antes de iniciar de fato a visita e o grupo tocou em assuntos como a leitura de imagens, aspectos cromáticos das pinturas e repertório cultural. A visita foi finalizada com a instalação *Nosso mundo*¹⁷ (2023) da artista goiana Shirley Paes Leme (1955-hoje) montada de 03 de março a 09 de julho do mesmo ano, composta por um espaço de assoalho espelhado [Figura 13].

A segunda parte da aula começou nesse momento, com o compartilhamento do resultado do exercício fotográfico. Foram organizadas quatro mesas ao centro da sala, o espaço de ateliê do museu, para a disposição dos trabalhos.

Foi solicitado que os cursistas levassem o objeto biográfico apresentado no dia 10 de maio, além do texto que o acompanhou e a fotografia que fizeram a partir desses elementos. Houve, ainda, 10 a 15 minutos de apreciação e conversação, durante o café, antes da partilha ter início.

Houve pessoas que manifestaram dificuldade em chegar a um resultado a partir de referências tão distintas como o objeto e o texto. Gabriela Vilhagra, cursista capixaba formada em pedagogia e funcionária da SME, realizou uma síntese com vários elementos que remeteram a aulas anteriores, como tecidos, bordados e desenhos. Ao apresentar sua produção, deu ênfase à sua vivência como uma pessoa gorda, relatando como essa característica definiu uma série de espaços que ela “deveria” ocupar socialmente, durante toda sua vida. Associou essa condição com a “sobra”, a ideia de estar sobrando num grupo, num meio social. Ainda, sempre esteve em contato com a violência normalizada de pessoas nutrirem uma expectativa de ela, em algum momento, *deixar* de ser gorda “para ser uma pessoa completa”. Relatou que, com o tempo, passou a estudar mais sobre o corpo gordo feminino e, nesse processo, descobriu uma série de potencialidades, possibilidades que foram suprimidas pelo senso comum e pelos padrões de beleza.

Ao final do encontro, Agildo recitou um dos poemas que haviam sido selecionados e impressos pelo grupo de educadores responsáveis pela aula, da qual ele fazia parte. Sumaya

¹⁵ Mais informações em <https://mam.org.br/exposicao/projeto-parede-cala-a-boca-ja-morreu>. Acesso em 27/01/2024.

¹⁶ Mais informações em <https://mam.org.br/exposicao/dialogos-com-cor-e-luz>. Acesso em 27/01/2024.

¹⁷ Mais informações em <https://mam.org.br/exposicao/nosso-mundo>. Acesso em 27/01/2024.

solicitou que os cursistas refletissem sobre uma materialidade com a qual se identificassem, para levar no encontro seguinte.

Figura 13 — *O grupo na instalação Nosso mundo (LEME, 2023).*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

11. 31/maio — Hora de encontrar brechas

Dia 31 de maio foi a data do décimo primeiro encontro desse módulo, que consistiu na apresentação da professora convidada Rayssa Oliveira, mestranda do PPGAV sob orientação da professora Sumaya, e de seu Ateliê itinerante Andorinha, projeto promovido por ela mesma, oferecendo aulas e oficinas de arte para escolas da cidade de São Paulo — uma referência para o planejamento de projetos didáticos não-tradicionais.

Rayssa iniciou sua fala apresentando seu percurso biográfico, tendo se formado inicialmente na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da USP, atuando nos seus primeiros anos como professora de Artes da Rede Municipal de São Paulo. Sua trajetória se desenha ao tentar compreender possíveis relações entre arte, arquitetura e educação, como um desejo de participar do mundo e de desacostumar olhares. Ela salientou a importância que o espaço tem em sua percepção. O ateliê é uma forma que ela encontrou para criar um espaço para convidar os participantes à imaginação e à brincadeira.

A convidada entende a escola como um lugar de encontro. Desperta nela um desejo de fazer junto para “tornar visível”, para escutar, para lembrar, para compartilhar — acredita que o trabalho coletivo é, ou deveria ser, mobilizador. Ela tem interesse e motivação em provocar espaços que parecem cristalizados numa única atribuição... Em última instância, tem interesse em provocar aconchego. Citou o conceito de *geografia da infância*, especificamente a partir do geógrafo mineiro doutor em educação Jader Janer Moreira Lopes, apesar de não ser só ele que usa o termo; o filme *Visages, Villages* (2017, 1’29”) da cineasta e fotógrafa belga radicada na França Agnès Varda (1928-2019) e do misterioso fotógrafo “JR” (1983-hoje), um filme-documentário caracterizado como drama que descreve a viagem dos dois através da França, tendo como interesse mobilizador a imagem e as maneiras pelas quais estas podem ser compartilhadas; e o projeto *O nome do medo*¹⁸ (2017) da artista mineira Rivane Neuenschwander (1967-hoje), que consistiu na regência de oficinas para o público infantil, em colaboração com educadores da Escola de Artes Visuais (EAV) do Parque Laje, no Rio de Janeiro, mapeando os medos das crianças para criar “capas” para se encobrir, tendo como resultado os registros em vídeo e fotografia e as próprias capas, que foram expostas em diversos países, como referências principais para seu trabalho.

Destacou uma experiência didática que teve recentemente, em que as crianças tinham que explorar o parque com suas lunetas de papelão e isso transformou a relação que elas tinham com aquele ambiente, seus movimentos se tornaram outros e seus questionamentos e atenção foram completamente modificados, no fim do dia — “na ida, estávamos simplesmente ‘indo para o parque’. Na volta, tudo chamava a atenção! Por isso eu entendo que nós, como educadores, temos o *poder* de deslocar a atenção do corpo do outro” (informação verbal). Rayssa pratica uma realização desapegada da educação em artes, do cronograma, do planejamento. Mostrou, em sua apresentação, como houve diversas vezes em que repensou e modificou completamente uma aula que estava sendo posta em prática, por conta de um comentário oportuno de algum aluno. Apontou como trabalhar com o improviso, com o desleixo e com a experimentação faz parte do seu cotidiano. Valoriza, em seu trabalho, a escuta aos educandos e a presença deles em aula, incentivando a autonomia da criança e refletindo *com ela* sobre a intencionalidade dos exercícios. Comentou: “Sem liberdade, fica difícil falar em arte”, defendendo a liberdade dos educadores em relação ao sistema educacional, que muitas vezes limita o trabalho do professor e não permite que este

¹⁸ Disponível em <https://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2019/09/onomedomedo.pdf>. Acesso em 29/01/2024.

desenvolva seus projetos com autonomia e liberdade criativa. Em última instância, a arte pode ajudar a transformar o meio em que as pessoas vivem.

Durante o intervalo, Rayssa levou o grupo para mostrar o carro com o qual trabalha, o Ateliê Andorinha, itinerante [Figura 14], que visita escolas com turmas específicas, a depender da solicitação do professor que entrar em contato demonstrando interesse no projeto.

Na segunda parte da aula, foram dispostas folhas A3 sobre a mesa. Foi dado início aos preparativos para o segundo semestre: a sequência de aulas que seriam ministradas pelos cursistas para todo o grupo, a partir de seus projetos poético-pedagógicos. Sumaya levantou duas questões para serem respondidas ainda nesse encontro: 1. Do início do curso pra cá, que experiências foram marcantes pra você? e 2. Olhando para a escola, seus espaços, estruturas, recursos: o que aparece como *necessidade*? E como *potência*? E então pediu que tudo o que viesse à mente fosse listado pelos participantes, pedindo, em seguida, para colocarem os elementos da lista em ordem de importância. Este exercício foi proposto para convidar os professores a olharem para as suas escolas e para seus alunos reais.

Esses questionamentos serviram para orientar a criação de um projeto poético-pedagógico pessoal, a ser desenvolvido nas escolas, mas que também poderia ser em parte vivenciado pelo grupo do curso no segundo módulo. Muitas vezes, propostas educativas envolvem cooperação e trabalho em equipe e, portanto, precisam ser muito bem planejadas. Pensar nas potencialidades envolve achar *brechas* e valorizar os recursos, as pessoas e os conhecimentos e experiências produzidos nas escolas. Como Sumaya destacou, não faz sentido insistir na falta, mas trabalhar com o que já existe. “Quais são os espaços disponíveis de trabalho? Quais parcerias é possível fazer?” (informação verbal). Assim que os cursistas terminaram de escrever, compartilharam suas anotações com o coletivo.

As mesmas perguntas deveriam ser respondidas em casa pensando nos *alunos*, suas potencialidades e necessidades, e na *comunidade*. Foi também solicitado que os cursistas refletissem e escolhessem uma materialidade que tivessem interesse em trabalhar e que se relacionasse, de alguma maneira, com sua vontade poética. Para a compreensão do conceito de materialidade, Sumaya sugeriu a leitura do texto *Materialidade e imaginação criativa*, segundo capítulo do livro *Criatividade e processos de criação* (2014) da artista plástica polaco-brasileira Fayga Ostrower (1920-2001), gravadora, pintora, desenhista, teórica da arte e professora.

A materialidade é a resposta para a pergunta “o que pode dar conta da minha necessidade de criação?” numa proposta de puxar, a partir da resposta, atributos, qualidades, características, para investigar qual o cerne do que chama a atenção da pessoa.

Figura 14 — Rayssa mostrando a mapoteca de seu seu Ateliê Itinerante.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

12. 02/junho — Por uma arte acessível

Leandro de Oliva, doutor em Ensino e Aprendizagem de Arte pela ECA/USP, Especialista em Arte na Educação pela mesma instituição, pesquisador participante do GMEPAE, integrante do projeto de pesquisa *Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação*, coordenado pela profa. Sumaya, ator, diretor, professor de artes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Santa Cruz, responsável pela regência seguinte, solicitou que todos comparecessem no bairro do Jaguaré, sábado, dia 2 de junho, pela manhã, para vivenciarem o que seria discutido na semana posterior. Esse encontro teve como proposta a observação da relação da escola com seu território e as potencialidades de produções advindas desse tema.

O grupo se encontrou no CAP e foi em direção ao Jaguaré, bairro próximo da Cidade Universitária, para o Centro Educacional Unificado (CEU) do Jaguaré. Na Associação *Canto da Arte Jaguaré*, ocorreu uma vivência de dança de rua com o educador Peterson Correia

[Figura 15]. O grupo foi apresentado a diversas lideranças comunitárias como o grafiteiro e artesão mineiro Alessandro “Box” dos Santos que participou da criação do espaço, em 2013 e Vaneza Gonçalves Amorim, atual presidente do Canto e funcionária da Congregação Santa Cruz. Em seguida, houve o lanche, desta vez não providenciado pelos participantes do curso, mas sim pelo Projeto PALCO em parceria com o Buffet Flor de Mandacaru.

Figura 15 — *Aula de dança de rua, no espaço do Canto da Arte Jaguaré.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

O Projeto PALCO¹⁹ promove e amplia o conhecimento, o acesso e o interesse pela arte de crianças, jovens e adultos em diferentes faixas etárias, em situação de vulnerabilidade social. É parte do movimento solidário Mobiliza Jaguaré, que atende pessoas da comunidade em situação de vulnerabilidade ou instabilidade econômica. Leandro foi um de seus idealizadores e criadores e, atualmente, faz parte da equipe gestora do projeto, como diretor geral.

Na segunda parte do encontro, o grupo conheceu o Centro Cultural e Profissionalizante (CCP) Santa Cruz, caminhando pelas vielas e becos da Vila Nova Jaguaré, guiados por Leandro, conhecedor do território. Vaneza apresentou o trabalho realizado no local, em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI). Em seguida, o grupo se dirigiu

¹⁹ Disponível em <https://www.projetopalco.com.br/site/o-projeto> Acesso em 27/01/2024.

para a Escola Estadual Maria Eugênia Martins, onde ocorreu uma vivência de música, mediada pelo educador Eros Santana, integrante da equipe do Projeto PALCO. Ao final do encontro, houve uma pequena partilha sobre as experiências vivenciadas e os participantes do projeto deram depoimentos sobre a experiência de participar do contraturno das escolas públicas do bairro.

13. 07/junho — Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora

O 13o encontro aconteceu dia 7 de junho. Sumaya iniciou o encontro retomando o dever da aula passada, sobre necessidades e potencialidades da escola e dos estudantes e a materialidade escolhida pelos participantes.

A definição da materialidade e o esclarecimento com relação aos possíveis desafios e possibilidades para a realização de um projeto significativo pelos participantes do curso em suas escolas durante o segundo semestre foi o cerne da conversa proposta. A partir desse processo, se inaugurou algo da própria potencialidade criadora enquanto educador, que é difícil abrir mão depois que se toma consciência. Ainda seria preciso muito mais reflexão sobre as formas do pensamento criativo, mas o processo de criação pedagógica foi encaminhado.

Para impulsionar este processo, Sumaya solicitou aos participantes a estruturação de uma cartografia a partir da materialidade escolhida e dos conteúdos sobre a escola, os estudantes e a comunidade que foram produzidos no exercício proposto — em favor do processo de formação de professor, seja na graduação, pós-graduação ou projetos de extensão, Sumaya Mattar traz como perspectiva de trabalho a proposição do relato autobiográfico, denominando como Sistema Formativo Cartografias Sobre Si. Ela define:

O sistema *Cartografias de si* é uma perspectiva de trabalho com professores baseada na arte como processo de subjetivação, uma perspectiva composta por um conjunto de proposições, meios, processos e procedimentos teóricos, poéticos e didáticos denominados *atos cartográficos*, ou simplesmente cartografias, que nada mais são do que diagramas de fluxos, mapas de trajeto, em sua maioria, de natureza verbo-visual, capazes de imprimir sentido *temporal e topológico* aos percursos formativos dos sujeitos participantes do processo. (MATTAR, 2018, p.261)

O exercício de constituição de uma cartografia sobre si configuraria, portanto, uma forma verbo-visual para o que mais tarde viria a se tornar o projeto poético-pedagógico de cada professor. A elaboração do relato autobiográfico é entendido, aqui, como oportunidade para o norteamento em direção à uma percepção cada vez maior da própria práxis pedagógica. A atividade deveria ser apresentada na aula seguinte.

Ao partilhar a materialidade, a vontade de fazer, “de trabalhar com um material que mexe com você” (informação verbal), apareceram ideias como cheiro, toque, escuta, relação, limite... Afinal, a materialidade pode ser uma matéria física, mas nem sempre o é. Houve também elementos como conexões, parceria, desvio, encontros, espaços... Ao partilhar as potencialidades, apareceram elementos como: território, pertencimento, história local, patrimônio, foco, atenção, união, material etc.

A partir de tudo o que foi levantado das necessidades, potencialidades e a materialidade, o passo seguinte foi refletir efetivamente sobre o que escolher como centro do processo de criação pedagógica. Essa escolha gerou um pré projeto do que seria experimentado no próximo módulo e, posteriormente, desenvolvido na escola. Algo possível de realizar, algo com significado para os *educandos* e para seus professores, mas não algo advindo tão somente da necessidade poética do professor propositor.

No entanto, antes de tudo isso se concretizar, Sumaya apontou para a necessidade de se definir um propósito, no trabalho educativo com arte. “O que eu quero realizar?”. Explicou que esse propósito não precisaria estar diretamente ligado a um resultado, mas a um *processo* feliz. De acordo com Sumaya, o propósito é o reconhecimento e a assunção de uma vontade, e esclareceu, falando: “Tem que escrever ‘eu quero que’, porque a gente *pode* ter vontades, como professores. Artistas têm até facilidade em ter vontades, né? Mas a gente tem dificuldade” (informação verbal). Sumaya ainda apontou que as dificuldades em se realizar o projeto também deveriam estar previstas na cartografia.

Às 19h15, Leandro assumiu a regência, retomando as atividades de sábado com o intuito de apresentar sua pesquisa para o grupo. Leandro usou metáforas do universo material de suas cartografias da tese para direcionar a discussão, “vou dar mais um pontinho na fala da Sumaya...” (informação verbal)... O que inicialmente era uma investigação sobre os desdobramentos atuais da experiência de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, durante os anos de 1989-1991, foi se transformando em um projeto muito maior, com a conexão e entrevistas de profissionais que trabalharam na rede municipal de educação naquela época. Leandro levou uma convidada, Maria Cristina Francisco, hoje aposentada, que atuou como professora de Arte na Rede municipal de Ensino de São Paulo por 32 anos, durante e depois da gestão de Freire, onde trabalhou como professora e como coordenadora pedagógica. Maria Cristina foi entrevistada por Leandro para sua pesquisa de doutorado e aceitou participar deste encontro do Curso de Extensão para fazer, com ele, uma regência compartilhada.

A pesquisa de Leandro, inicialmente, estava direcionada para a relação entre a rua e a escola. Ele comentou que “A costura como materialidade sempre esteve presente” (informação verbal), apesar dele próprio não ter tido proximidade com essa linguagem, tendo vindo do teatro; Leandro mostrou então uma fotografia do portão de uma escola para a rua, perfurada com linhas coloridas, costurando o espaço escolar e o não-escolar. “Essa primeira cartografia” ele comenta, “mudou a pesquisa, a forma de se pensar a pesquisa. Por onde eu quero passar, nesse percurso?” (informação verbal) e levantou conceitos imprescindíveis como arte, educação, periferia e território.

Ele narrou que, durante a gestão freiriana, houve uma reestruturação curricular que envolveu 10 escolas, inicialmente. Em 1992, ampliou-se a participação para mais de uma centena de escolas. A gestão seguinte era ultra conservadora e não deu continuidade às propostas freirianas. Mesmo assim, Leandro levantou o questionamento: aquela experiência de fato morreu ou se mantém viva de alguma forma? Essa era a pergunta que a sua pesquisa de doutorado pretendia responder. É por conta do histórico da gestão freiriana que a carreira na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se diferencia em tantos fatores da carreira na rede estadual de ensino, um resultado direto do que foi sua presença e das iniciativas da assistente social e política Luiza Erundina de Souza (1934-hoje), que era a prefeita de São Paulo na época.

Em dado momento da fala de Leandro, os participantes chegaram a perguntar o motivo de ele ter escolhido o bordado e a costura como materialidades para a realização de suas, no total, três cartografias, ao longo da pesquisa. Lembrando que a cartografia como dispositivo de pesquisa é proposta pela professora Sumaya em seu trabalho de orientação, Leandro respondeu que “não vim ao mundo para ficar confortável. [Antes, eu] não estava aprendendo nenhuma coisa nova” (informação verbal). Foi durante a produção da terceira cartografia que ele sintetizou poeticamente o seu projeto: “Não podia ser nada além de madeira e folhas. Quando eu colhi essas aqui, elas eram verdes” (informação verbal). Foi daí que nasceu a ideia dos conceitos trabalhando em trio, em triângulos, que o acompanhou durante todo o resto da pesquisa.

Leandro chegou a entrevistar 10 professores, tendo sido quatro deles da gestão Paulo Freire, três do Projeto PALCO e três da edição de 2019 do Curso de Extensão. Como resultado físico das entrevistas, Leandro apresentou nove bordados que, juntos, faziam um resumo gráfico do que foi o processo, a partir de textos e cartas e imagens dos entrevistados. Sobretudo, a pesquisa teve o lugar de colocar esses professores em evidência — não

poderiam cair no genérico, e também por isso cada bordado é único, correspondendo a cada indivíduo entrevistado. A pesquisa, de maneira geral, foi *entrar em contato* com pessoas.

Leandro também recomendou diversos livros para quem tivesse interesse em saber com mais profundidade sobre a gestão freiriana. Alguns foram *A Educação na Cidade* (2018) e *Direitos humanos e educação libertadora* (2019) de Paulo Freire e *Ousadia no diálogo* (1993) da geógrafa e doutora em Educação Nídia Nacib Pontuschka, integrante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGFE) da USP e do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH) do Departamento de Geografia da FFLCH/USP.

Ao falar de território, Leandro tem interesse em falar sobre a favela como potência, “Chega de falar sobre fragilidade, sobre a ausência — o que tem de potência? Potência criativa, potência criadora?” (informação verbal). Foi a partir dessa movimentação que ele entrou em contato e colaborou, por exemplo, com o Censo Vizinhança USP²⁰, juntamente com Carla Maria, como pesquisador bolsista no Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP, no censo que promoveu o levantamento de dados populacionais e socioculturais de comunidades vizinhas aos campi USP da capital de São Paulo, na intenção de construir uma visão global da realidade da população periférica das imediações da universidade, mapeando espaços culturais e artistas a fim de ferramentalizar a população para ter a oportunidade de lutar por seus direitos com informações atualizadas. *Com a comunidade*. Clarissa chegou a comentar sobre como essa perspectiva negativa é dada em diversos aspectos, e é uma discussão levantada pelo movimento negro: Quais são as potencialidades? Esses questionamentos fazem um diálogo direto com educação antirracista.

Durante a última hora de aula, Leandro comentou que, ao final de cada entrevista, pediu que a pessoa entrevistada por ele, todos ex-professores que participaram daquela experiência, escrevessem uma carta para os futuros professores da rede. Dessas cartas, Leandro levou uma específica e distribuiu para ser lida. Era a carta da professora Maria, um relato do que foi a experiência dela ao ter trabalhado na rede municipal durante a gestão freiriana, bem como as consequências, os desdobramentos e ensinamentos daquela experiência. Depois da leitura, Leandro orientou que cada cursista pensasse em uma pergunta para devolver para a professora autora da carta, e houve um momento de compartilhamento. Em seguida, revelou justamente que a autora da carta era sua convidada, a professora Maria Cristina [Figura 16]. Houve uma troca com a professora, durante a qual ela mostrou um

²⁰ Disponível em https://censovizinhanca.iea.usp.br/index_novo.php. Acesso em 27/01/2024

pouco de sua experiência na educação e sua vontade louvável de “ultrapassar a mesmice do vazio, daqueles que não querem ver o milagre da mudança acontecer” (informação verbal). Cristina chegou a finalizar sua carta com “quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora” (informação textual), e entregou sementinhas para cada pessoa, para serem plantadas.

Figura 16 — *Profa. Maria Cristina, ao centro, se apresentando, com Leandro ao lado.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

14. 14/junho — Sobre inteligência criadora

O encontro do dia 14 de junho foi dedicado exclusivamente ao compartilhamento das cartografias e da materialidade de cada participante. Por essa razão, Sumaya assumiu a regência das aulas a partir desse momento, já que a criação pedagógica é um dos temas de sua pesquisa e atuação no campo da formação de professores. A expectativa (que foi realizada) era de que essas proposições fossem realizadas de alguma maneira, durante o segundo módulo.

Maria Rita do Amaral Maceno, pindense formada na área da Educação Infantil iniciou a apresentação destacando momentos do curso que lhe tocaram, especialmente as canções de Silvania, a proposta do objeto biográfico e a visita ao MAM. Rita explicou como lhe chama atenção a presença da natureza nos espaços externos da escola que, segundo ela, são

subaproveitados pelas crianças. Por essa razão, concluiu, nesse momento, que sua materialidade era a natureza e pretendia, a partir dela, refletir sobre possibilidades de aproximação dos educandos com o espaço e com a exploração de texturas. A vivência que Adriana Amaral proporcionou do tingimento de tecido a partir de elementos naturais, no 3o encontro, foi especialmente importante para Rita nesse momento da sua carreira. Sumaya sugeriu que, a partir dessas ideias, Rita pensasse nessas novas possibilidades e as trouxesse reformuladas numa nova cartografia no encontro seguinte.

Sumaya mencionou o filósofo espanhol José Antonio Marina (1939-hoje), que discorre, em sua obra, a respeito de *inteligência criadora* e chegou a citar que “inteligência todos temos, mas inteligência criadora, nem todos desenvolvemos. Apenas a desenvolvemos com a concepção e realização de projetos criadores” (informação verbal). Destacando que o processo criativo não é exclusivo de artistas, mas está presente nos mais diversos processos diários.

Renata Francisco Ghizzi, formada em Magistério, Letras, Pedagogia e Psicopedagogia, atuante na EMEF Júlio de Oliveira, se apresentou em seguida. Iniciou com o silêncio. As portas foram fechadas e a conversa cessou. Sugeriu que fosse dada atenção aos sons ambientes. Renata colocou um áudio: barulhos urbanos, seguido de uma poesia interpretada por Arnaldo Antunes, fechando com Barbatuques e uma música clássica. A partir disso, Renata revelou que sua materialidade é a **música**. Comentou sobre seu interesse em trabalhar com harmonia musical e que, como tinha muita proximidade com isso na adolescência, compreende o impacto que esse trabalho pode ter para o coletivo, na escola.

Eunice da Mota Brito, professora da da EMEF Júlio de Oliveira, formada em Letras, anunciou que tem interesse em trabalhar **corpo e movimento** com os educandos. Sua cartografia era composta por um extenso tecido preto com fios elétricos e luzes LED. A partir da vivência dos objetos autobiográficos do 8o encontro, pediu para que seus estudantes escolhessem objetos significativos em suas vidas. Trouxeram muitos elementos associados aos esportes e foi a partir desse resultado que Eunice ficou interessada em trabalhar com movimento. Sua cartografia, inclusive, foi produzida com a ajuda de seus alunos.

Karine Leão tomou a palavra em seguida, depois da pausa para o lanche. Ela levou uma série de instrumentos que distribuiu para cada cursista — quem ficou sem acompanhou a voz, e cantamos uma marchinha de carnaval, atravessando diversos espaços do Departamento de Artes Plásticas. Essa vivência despertou interesse para refletirmos sobre a coletividade e o caráter político de uma comunidade permeada pela música. Revelou que sua materialidade é o **corpo na rua**, através do samba. Comentou sobre já ter realizado uma experiência similar

com seus alunos, quando tocaram com um bloco de rua. Esse momento foi particularmente relevante para refletirmos sobre a apropriação do espaço através da cultura popular. Foi uma atividade que provocou as relações dos estudantes com o território da escola. Como resultado, Karine tem intenção de criar um bloco de rua na escola. O grupo sugeriu que ela trabalhasse com parcerias, para garantir a permanência do projeto na escola.

A última apresentação do dia foi de Talita Demichili, licenciada em Artes Visuais, professora na EMEF Prof. Mário Marques de Oliveira. Construiu sua cartografia no caderno que confeccionou durante o bloco de aulas de Adriana Siqueira. Iniciou sua fala refletindo a respeito do tempo e da velocidade com a qual devemos lidar no cotidiano, e tem a intenção de repensar esse tempo e esse espaço nas aulas de arte. Valoriza o trabalho coletivo e a ocupação de **espaços públicos** através da arte. Considera o crochê como linguagem possível para intervenção espacial, no espaço dos jardins da escola que são, no momento, inacessíveis aos alunos — tem interesse em mudar isso.

Figura 17 — Professora Mônica Borges levantando o estandarte que Karina Leão levou.



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Priscila Akimi.

15. 21/junho — “Laboratório” vem de “laborar”, cultivar

O encontro do dia 21 de junho deu continuidade ao compartilhamento das materialidades e cartografias.

Lucineia Souza, araçatubense, historiadora, pedagoga, atuante na EMEF Júlio de Oliveira, preparou a sala enquanto todos esperávamos do lado de fora. Todas as pessoas entraram vendadas, e ela fez uma atividade guiada, uma cozinha coletiva, descrevendo o processo para se fazer canjica, desde a colheita do milho. Ao final, quando as vendas foram tiradas, revelou-se que Lucinéia havia preparado canjica para consumirmos durante o encontro. Sua materialidade é o **movimento**, e ela tem interesse em desenvolver proposições na Sala de Leitura da escola, onde trabalha.

Rita reapresentou, retomando as motivações que tinha comentado na aula anterior. Apresentou “naninhas” de feltro, pequenas bonecas costuradas à mão e recheadas de ervas e flores. Trabalha com crianças de 0-2 anos e refletiu sobre atividades que pudessem despertar seus **sentidos**. Trouxe como referência a artista Rosana Paulino com sua obra *Parede da memória* (1995/2015), uma instalação de bolsas de costura que se assemelha a patuás, com retratos em preto e branco e a não-artista belo-horizontina Lygia Pimentel Lins ou Lygia Clark (1920-1988) com sua obra *Objetos relacionais* (1966/2012). Sumaya sugeriu a leitura de *A mente da criança: Mente absorvente* (1949) e *A Criança* (1989) da educadora, médica e pedagoga italiana Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952).

Xica Lima fez uma ciranda a partir de uma música da dançarina, cantora-compositora de ciranda Maria Madalena Correia do Nascimento ou Lia de Itamaracá (1944-hoje). Projetou também fotos de sua família e gravações de contação de histórias de seus pais, para falar que sua materialidade é a **memória**. A partir disso, desenha uma ciranda de imagens, a ser realizada com sua turma de EJA.

Júlio Henrique Fim, também da EMEF Júlio de Oliveira, como citado anteriormente, iniciou sua cartografia oferecendo lunetinhas feitas por ele com rolos de papelão e papel celofane colorido. A experiência de explorar o espaço com as lunetinhas lembrou uma atividade didática que Rayssa descreveu no 11o encontro, das lunetas no parque. Ele organizou em cima da mesa central diversos potinhos, cada um com uma substância, e uma jarra com um líquido roxo. Cada pessoa despejou um pouco do líquido em cada potinho, e vimos as cores se transformando [Figura 18]. Nesse momento, Julio disse que decidiu que sua materialidade seria as **cores** e disse que tem interesse em trabalhá-las com seus alunos do EF I. Comentou que “laboratório” vem de “laborar”, cultivar, e deseja cultivar com os alunos um apreço pelo mundo. Citou o livro infantil *Flicts* (1969), do cartunista, escritor, caricaturista e pintor mineiro Ziraldo Alves Pinto (1932-hoje), como uma de suas principais referências. Também foram citados o artista minimalista estadunidense Dan Flavin (1933-1996), o artista

cinético potiguara Abraham Palatnik (1928-2020) e o pintor, escultor e desenhista paulista Arcangelo Ianelli (1922-2009).

Figura 18 — Simone realizando o experimento proposto por Júlio



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Betinha.

Renata Borges, a professora historiadora, como citada anteriormente, trouxe como materialidade a **presença**. Apresentou um papel A3 preenchido com grafite como cartografia com a imagem de uma árvore com raízes. Trouxe como uma de suas principais referências o livro *Magia e técnica, arte e política* (1987) no capítulo *O Narrador* (p. 197-221). Falou sobre as diferentes maneiras de guardar histórias e acontecimentos, enquanto professora de história. Contou como trabalha com as histórias invisibilizadas pelo projeto colonial.

Valéria Bittar, mineira formada inicialmente em Arquitetura e Urbanismo e posteriormente em Educação Artística, mestre em educação e professora pela Prefeitura Municipal de Osasco (PMO) levou como materialidade a **casa** e relatou como foi impactante dar aulas remotas durante a pandemia de COVID-19, ocasião em que percebeu a diversidade de lugares que os alunos moram. Propôs uma dinâmica em grupo com imagens de revistas, numa proposta de organizá-las de alguma forma. “Como são os espaços? Para que servem?

Eles podem ser modificados?”. Valéria também é arquiteta. Foram sugeridas, para ela, referências como *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção* (1996) do geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor baiano Milton Almeida dos Santos (1926-2001) e *A poética do espaço* (2008) do filósofo, químico e poeta francês Gaston Bachelard (1884-1962).

Figura 19 — *Cursistas realizando a atividade de Mônica.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Betinha.

Tânia Quintal, pedagoga e doutora em Psicologia Escolar, atuante na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), demonstrou interesse em trabalhar abordando a produção cultural de grupos indígenas, fundamentada na Lei 11.645/08. A partir de questionamentos das crianças que viram, na mídia, a alarmante situação de saúde pública do grupo étnico Yanomami, Tânia iniciou um projeto com essa turma com o objetivo de desconstruir estereótipos e descolonizar o currículo — “Quem é o outro?”. Sua materialidade é o **coletivo**.

Mônica Borges foi a última a se apresentar neste encontro. Iniciou com uma foto do *Monumento às Bandeiras* (1953) do escultor modernista ítalo-brasileiro Victor Brecheret (1894-1955), e relatou que pesquisou motivadores para a construção da materialidade a partir de reflexões dos seus estudantes, dando atenção aos monumentos públicos de São Paulo e à falta de representatividade. Sua materialidade são **conexões**. Levou recortes de revistas,

palavras soltas e imagens de monumentos, para a turma reorganizar e conectar, de alguma maneira [Figura 19]. Levou uma colagem com monumentos públicos da cidade de São Paulo que homenageiam pessoas negras, na contramão das narrativas hegemônicas espalhadas pela cidade. Foi citado *Memória da Amnésia: Políticas do esquecimento* (2019), da artista, curadora e professora da FAU/USP Giselle Beiguelman (1962-hoje).

16. 28/junho — Histórias que só existem quando lembradas

No último encontro do primeiro módulo, dia 28 de junho, finalizamos o compartilhamento das materialidades e cartografias e festejamos o fim do ciclo com uma singela festa junina, com alimentos típicos.

Figura 20 — Dança proposta por Tarsila em sua apresentação



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

Tarsila, guarulhense, bióloga, educadora, participante da equipe gestora de um Centro de Educação Infantil (CEI), começou entregando para cada pessoa três recortes de papel colorido: a cada etapa, deveríamos escrever a principal sensação sentida. O primeiro papel foi escrito antes de qualquer movimentação, com as sensações de cada um no momento em que chegou em sala de aula; propôs um exercício de escuta do próprio corpo como segunda etapa, e a terceira foi realizada no ambiente externo, com um pouco mais de energia envolvida, um jogo com música e dança em duplas [Figura 20]. Tarsila montou os papéis numa organização

circular com os papéis da primeira etapa no centro e os da terceira etapa do lado mais externo do círculo. A partir dessa conversa, ela explicou o seu processo para chegar na sua materialidade, “como estabelecer pontos de **conexão**?”. Atualmente, ela trabalha como gestora de Educação Infantil e tem refletido bastante sobre a comunidade da escola e em ações para envolver as crianças, como brincadeiras cantadas e exercícios advindos da pedagogia griô. Ela entende que os momentos de brincadeira e descontração são importantes para a manutenção das relações para além das funções operacionais e racionalizadas do cotidiano, e observa e se incomoda com a falta de presença dos educadores e educandos nos processos educativos, com corpos que não estão atentos, não se envolvem.

Figura 21 — *Os participantes do curso que estiveram presentes no último encontro do primeiro módulo.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Francisca Lima.

Simone Abreu, andreense, educadora na Escola Estadual Prof. Alcides Boscolo e na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Prof. Francisco Daniel Trivinho, abriu sua fala explicando algumas situações pessoais a fim de contextualizar a cartografia, “tenho uma voz que não ouvem”. Consiste numa fotografia na qual fez intervenções com bordado. Reconhece o corpo enquanto um centro de iniciativas e um meio de ressignificar a vida. Assim, escolheu a **fotografia e o bordado** para colocar este corpo em ação, seja através do fazer inerente à costura, seja através do olhar por meio da fotografia, “é um corpo que tem

vida, mesmo abatido”. Pretende também trabalhar essas produções associadas à reflexão sobre memória.

Andrea Gomes Gameiro, santista, licenciada em Educação Artística, atuante na Rede Pública Municipal da Prefeitura de São Vicente, partiu da proposta de refletir sobre “histórias que só existem quando são lembradas”. Sua intenção é trabalhar com a **memória** e a história da cidade de São Vicente, onde trabalha, que, apesar de ser a cidade mais antiga do Brasil, não é valorizada e reconhecida historicamente e socialmente por esse aspecto. Pretende elaborar um curso para monitores da Secretaria de Educação, no qual esses profissionais se reconheçam enquanto habitantes, cidadãos de São Vicente. Pretende fazer isso trabalhando escrita, escultura e cinema. Dado seu desejo de trabalhar com história viva, a reconstrução da história através da memória e a vivência de quem está presente, sua pesquisa tem relação direta com a pesquisa de Leandro. Betinha sugeriu a leitura de *Não é pela paisagem na memória, é pela memória na paisagem*, de Vânia Brayner.

C. Segundo módulo- Educadores ouvintes & cursistas propositores

Durante o segundo semestre de 2023, os estudantes da USP entraram em greve. Foi iniciada com a paralisação de alguns cursos na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e na própria ECA, no dia 23 de setembro, escalonando a ponto de ter aderência até mesmo de departamentos que não possuem tanto histórico de envolvimento político em movimentos estudantis, como a Escola Politécnica (POLI) e a Faculdade de Economia e Administração (FEA) — em outubro, a maioria esmagadora de alunos da universidade estava boicotando as aulas, reivindicando, como pautas principais, maior volume e maior rapidez no processo de contratação de professores, aumento do auxílio para permanência estudantil e melhorias estruturais.

Alunos do Departamento de Artes Plásticas se envolveram em nome das pautas coletivas e também em nome de pautas próprias, como a derrubada da grade da prainha e a contratação urgente de professores — necessidade engatilhada logo após o início das aulas, quando 11 disciplinas do departamento foram canceladas, por falta de docentes, dentre optativas e obrigatórias, sem possibilidade dos alunos reestruturarem sua grade horária. A greve foi oficialmente encerrada em 15 de dezembro de 2023, com uma vaga promessa de aceleração nos processos de contratação.

O segundo módulo do curso ocorreu de 16 de agosto a 06 de dezembro de 2023 e foi composto por 12 encontros. Existia a expectativa do GMEPAE promover o *II Ciclo de Encontros em Arte e Educação — A Lei 11.645/08: Desdobramentos e proposições para uma*

educação antirracista, incluindo o evento no cronograma do curso, mas, devido à greve dos estudantes que ocorreu durante esse período, o planejamento teve de ser reestruturado e, para não perdermos encontros e nem estender as atividades muito mais do que o previsto, os seminários foram suspensos — por essa razão, esse segundo semestre tem uma quantidade menor de encontros do que o anterior.

Com o início do segundo módulo, foi programado que eu fizesse o planejamento e a regência de uma aula, numa chave de fechamento do curso. Esta aula ocorreu em 29 de novembro/2023 e foi construída na intenção de retomar e sintetizar conteúdos e discussões que foram abordados durante todo o ano.

1. 16/agosto — A quem interessa um trabalho alienado e alienante?

Em 16 de agosto, foi dado início ao segundo módulo do curso. O primeiro encontro teve como propósito a retomada dos princípios teóricos do curso e o compartilhamento do resultado das reflexões que foram atribuídas às férias. Foi solicitado que cada cursista apresentasse de maneira breve o projeto de aulas que planejara (algumas pessoas já tinham começado a desenvolvê-lo nas escolas), considerando as discussões que se desdobraram do primeiro módulo. O objetivo era organizar coletivamente um cronograma de apresentações para o semestre [Figura 22].

Esse momento de apresentação a que me refiro com relação ao Curso de Extensão não se trata de apresentar o projeto, narrando-o ou descrevendo-o, mas de ministrar uma aula concernente ao projeto, propiciando uma vivência dele aos colegas, seguida de conversa sobre a experiência, quando sugestões poderiam ser oferecidas ao professor regente. Tratava-se de consolidarmos a ideia de aprender uns com os outros, iniciada desde o módulo anterior. A expectativa é de que tudo o que for proposto agregue ao processo criativo de cada um.

Na primeira parte da aula, nos organizamos em roda, como de costume. Sumaya iniciou uma conversa apontando direcionamentos possíveis para se refletir sobre processos de criação, planejamento de aula e práxis educativa. A discussão partiu da tese de doutorado de Leandro, abordada diretamente na 13ª aula, defendida em 11 de agosto de 2023. Em sua tese, Leandro aborda diretamente o curso *Arte e educação para professores*, durante sua primeira edição, em 2019-2021.

Fala sobre o ensino da arte em diálogo com o território escolar, envolvendo, portanto, a instituição escolar, a cultura local e os saberes populares como elementos protagonistas. A discussão parte das propostas político-pedagógicas de Paulo Freire para a construção de uma

educação democrática em São Paulo, durante seu período na Secretaria Municipal de Educação de 1989-1992; das aulas da primeira edição do curso *Arte e Educação para professores* e do cotidiano do projeto PALCO, ao qual coordena. O entendimento da prática educativa como uma construção coletiva e que esta deve se expandir para além do confinamento da sala de aula, tanto em sentido literal como metafórico, é um caminho pelo qual a pesquisa de Leandro e o planejamento do curso se retroalimentam, e foi, portanto, retomado durante o encontro.

Durante esse primeiro momento de aula, Sumaya também citou o livro *Filosofia da práxis* (1977), do filósofo, professor e escritor espanhol Adolfo Sánchez Vásquez (1915-2011). Sumaya cita Vásquez quando este diferencia a prática criadora de uma prática imitativa — uma prática criadora, de acordo com Sumaya ao citar Vásquez, envolve a formação de uma determinada consciência, enquanto que uma prática imitativa é esvaziada de sentido, é mecanizada, reiterativa e, por consequência, alienante. Foi apontado, em aula, a importância de se atentar e observar a própria didática, visando afastar-se de cristalizações potencialmente limitantes e valorizando, em seu lugar, processos de criação que de fato possam construir uma experiência educativa viva, oxigenada, crítica, reflexiva — um projeto pedagógico que promova transformações nos sujeitos e, portanto, em sua realidade. Projetos significativos tanto para os docentes como para os alunos — afinal, a quem interessa um trabalho alienante?

A obra *Gesto inacabado: processo de criação artística* (2010) da doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas paulista Cecília Almeida Salles, foi destacada para amparar o argumento de que todos os professores de arte tem o potencial de conceber e desenvolver um projeto poético pedagógico, que é formulado e se realiza ao longo de uma práxis não-alienada. Dessa forma, reforça-se a importância de considerarmos um projeto pedagógico para as práticas em sala de aula que parta de um tema gerador, tal qual foi proposto e experimentado na gestão freiriana da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo — um tema que atravessasse a vida das pessoas envolvidas na instituição escolar e, portanto, seja significativo — para se levantar problematizações que, a partir do compartilhamento, da denúncia, da reflexão coletiva e do trabalho em equipe, possam transformar os sujeitos envolvidos e esses possam transformar a realidade em que estão inseridos.

Na segunda parte da aula, os cursistas compartilharam os planos de aula elaborados durante as férias de meio de ano. Cada cursista apresentou brevemente o seu plano, que estava em fase de concepção ou desenvolvimento, e foi organizado o cronograma das aulas

do semestre, que seriam ministradas por eles próprios, de acordo com a disponibilidade e o nível de finalização de cada projeto. Nesse momento, é interessante evidenciar que um dos critérios para a seleção dos cursistas foi a disponibilidade para realizarem um projeto em suas escolas, portanto, todos já estavam informados de antemão que isso se daria durante o segundo módulo.

Figura 22 — *Cursistas anotando o cronograma combinado em grupo.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Adriana Siqueira.

O início do segundo módulo anuncia certas mudanças de dinâmicas, especialmente com relação a um dos pilares do curso: a busca por horizontalidade. A partir desse momento, é marcado uma mudança de posição, que os educadores e monitores se colocam, numa postura de *escuta atenta*, muito mais do que o que foi o primeiro semestre, em que existia uma expectativa de a equipe educadora levantar a pauta, ainda que uma posição de destaque *per se* fosse negada já de partida. Os professores cursistas também, a partir do segundo semestre, se colocam em outro lugar, como *propositores*.

É um desafio escrever sobre essa situação porque, na prática, são todos professores e alunos uns dos outros e, de maneira geral, o grupo sempre teve como característica estar aberto para a aprendizagem e para propostas de cada pessoa, de cada realidade. Com o segundo semestre, essa sensação talvez se intensifique, pela diversidade de referências que a

turma entrou em contato em tanto menos tempo, afinal, para todos poderem apresentar, para cada encontro não seria uma, mas duas regências, em média.

2. 23/agosto — O manto de purificação das dores

Proposição de Silvania Francisca de Jesus.

No dia 23 de agosto, Silvania conduziu o encontro. Iniciou com uma dinâmica de roda e cantiga, como de costume, promovendo troca, acolhimento e pertencimento. Foi destacado o valor da roda na construção do conhecimento, enfatizando a importância desse elemento no seu cotidiano, especialmente na EJA, onde ela trabalha atualmente como coordenadora pedagógica.

Silvania iniciou sua fala abordando o território do CIEJA Perus, destacando a história do bairro e sua representação no ensino na unidade, com ênfase nas ações culturais realizadas no território — para isso, destacou eventos como o festival de cinema e fez um convite formal à turma para a festa *Sábado com Paulo Freire*, que ocorreria no final daquela semana..

O CIEJA Perus, considerado um Quilombo pela comunidade e pela própria Silvania, atende cerca de 850 estudantes desde 2015, sua inauguração. Além de brasileiros, atende também uma quantidade significativa de estudantes haitianos e afegãos. A barreira linguística é uma questão enfrentada cotidianamente e o espaço é readequado sistematicamente para assimilar os alunos — existem, por exemplo, placas de identificação em diversas línguas, das mais faladas na comunidade escolar. A escola busca reparar possíveis questões histórico-geográficas que os alunos estejam enfrentando e que sejam obstáculos para uma vida plena no país, procurando equalizar e habilitar os alunos, oferecendo inclusive alimentação — muitos alunos cruzam a cidade para poder se alimentar — no CIEJA, a comida não está restringida à esfera da subsistência, mas é também um elemento para a construção de afinidades, aproximação entre as pessoas, troca e construção de vínculo, elementos importantes que colaboram para o aumento do índice de permanência dos alunos.

Silvania abordou os princípios do CIEJA, que abrangem o conhecimento e a valorização das lutas e conquistas do território, da história da comunidade e da construção coletiva de saberes. Destacou o Clube de Leitura e as atividades de sensibilização, como jogos teatrais e narração de histórias... Comentou como o CIEJA foi construído perto de um aterro que contaminou a região com o passar do tempo e que, lá, o feminicídio é uma violência especialmente marcada. Sabendo disso, segundo Silvania, a equipe de educadores da escola realizou uma caminhada pública e um projeto de diálogo com a obra de Arthur Bispo do Rosário, “[criamos] um manto de purificação das dores” (informação verbal).

Após o intervalo, ela detalhou algumas outras atividades realizadas na unidade — de maneira geral, elas têm como busca a incorporação de referências dos alunos no cotidiano da escola, valorizando a individualidade e a identidade do grupo — como o grafite de Carolina Maria de Jesus na Sala de Leitura. Os professores, com certa frequência, adotam a posição de escuta, em favor do compartilhamento de vivências. O encontro foi encerrado com reflexões sobre a persistência do trabalho consistente, o fortalecimento do trabalho coletivo *ao longo do tempo* e as relações que Silvania estabelece sobre território, história e memória. Vale lembrar que Silvania foi uma das pessoas entrevistadas por Leandro para sua tese.

Figura 23 — Silvania apresentando o CIEJA Perus e suas referências.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Karina Bacci.

3. 30/agosto — Quem ilumina o caminho?

Proposições de Mônica de Carvalho Borges e Renata Filomena de Carvalho Borges.

Em 30 de agosto, começaram as regências das aulas planejadas pelos cursistas, a partir dos projetos que conceberam ao longo do final do primeiro semestre e o recesso. Renata Borges, professora de História da EMEF José Alcântara Machado Filho, deu início ao encontro.

Renata havia compartilhado previamente seu interesse em convocar a presença no ambiente escolar. A memória e o patrimônio material foram destacados por ela como objetos

de estudo de seu interesse. “até que ponto é presença, e não, de fato, história?” (informação verbal). A partir desses questionamentos, Renata formulou sua materialidade: a **presença** ou a própria arte, como maneira de trabalhar a História. Sua aula abordou a Revolta da Chibata e foi planejada para alunos do nono ano do Ensino Fundamental, destacando a história de João Cândido, líder histórico. *Quem ilumina o caminho?* Quem veio antes? Marginalização e lutas populares são alguns de seus recortes temáticos.

Ao longo da aula expositiva, Renata fez um desvio para apontar o que o ensaísta, filósofo e sociólogo alemão Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940) traz em seu texto *O Narrador* (BENJAMIN, 1987, p. 197-221), destacando a importância de olhar para a História “a contrapêlo”, ou seja, questionando os fatos e as narrativas oficiais à luz do presente. A aula incluiu, como atividade prática, análise de fontes históricas [Figura 24].

Figura 24 — A turma fazendo o exercício de análise de fontes históricas proposto por Renata Borges.



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Priscila Akimi.

Além das questões objetivas para a prática de análise de fontes históricas (que documento é esse? quando e onde foi produzido? qual a autoria? quais as reivindicações? para quem é direcionado?), houve também uma segunda parte do questionário, que foi respondido durante o encontro de maneira individual. A proposta de Renata finalizava com a pergunta: *Que figuras da pátria mereciam ser incluídas nos livros de heróis e heroínas da*

nação? Quem movimenta? Quem ilumina o caminho? Não precisa ser uma pessoa pública. As respostas dessa questão foram compartilhadas durante o debate que se seguiu à finalização da aula e foi perceptível como muitos usaram, como critério, a pessoa ter colocado a própria vida em risco pelo coletivo. Foi citada, como possível resposta, a Marcha das Margaridas, que se iniciou como referência à Margarida Maria Alves, morta em 1983 — Margarida era líder comunitária dos trabalhadores rurais de Alagoa Grande, na Paraíba, e foi executada a mando de latifundiários da região (informação verbal).

Durante a segunda parte do encontro, Mônica, irmã de Renata e professora de Arte no ensino fundamental (EF) II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, aplicou sua aula. Sua materialidade, como descreveu anteriormente, são as **conexões**; envolve biografias, narrativas sobre o território da cidade de São Paulo, como por exemplo, os monumentos do arquiteto Tebas, tema desse encontro. Ela tem a intenção de trabalhar os patrimônios e a monumentalização de obras feitas por artistas, escritores e arquitetos negros, destacando sua relevância patrimonial para a cidade de São Paulo.

Mônica focou na biografia do arquiteto brasileiro Joaquim Pinto de Oliveira, ou Tebas, e em uma atividade prática de gravura tendo como matriz a parte metálica de caixinhas de suco. A regência incluiu uma crítica à maneira que, com frequência, se é apresentada uma biografia, destacando a importância de se conhecer as pessoas por suas próprias palavras — por essa razão, Mônica valoriza radicalmente apresentar um trecho de documentário ou entrevista aos seus alunos, por exemplo. No final da aula expositiva, os cursistas que estavam acompanhando a aula gravaram e imprimiram palavras que foram levantadas durante a exibição do vídeo que falava sobre Tebas. Como a caixinha de suco ia demorar pra secar (ela levou as caixinhas com suco para serem bebidos pelas pessoas antes de virarem matrizes), Mônica distribuiu caixas de suco já cortadas para as pessoas gravarem.

O debate das duas aulas se cruzou, visto que ambas provocavam uma discussão sobre *quem escreve a história?* questionando a maneira pela qual a herança de uma pessoa é rememorada socialmente. A discussão final ressaltou a importância da atividade prática como uma expressão criativa. Foi apontado também como é sempre bem vindo um momento de revisão das informações que foram colhidas no vídeo, já que se deve considerar que essa turma, claro, é especialmente atenta, mas não é sempre o caso, ainda mais no Ensino Básico. A aula se encerrou às 21h15 com a partilha de um bolo de gengibre feito por Mônica.

Figura 25 — Resultado da oficina de gravura que Mônica deu em sua aula.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Priscila Akimi.

4. 13/setembro — Bloco Jabuti

Proposições de Karine Benediht de Oliveira Leão e Talita Dayane Nunes de Almeida Demichili.

O 4o encontro do segundo módulo ocorreu em 13 de setembro. A maior parte dessa aula foi dedicada à prática, com as proposições de Karine e Talita — Karine, professora de Artes na EMEF Desembargador Theodomiro Dias, como citado anteriormente, retomou sua vontade de fundar um bloco de rua na escola, conforme compartilhado durante o encontro de 14 de junho. Estabeleceu algumas parcerias com professores interessadas e já tem iniciado o trabalho de formação desse bloco, intitulado Bloco Jabuti. Sua ação tem total coerência com sua materialidade, que era o **corpo na rua, a música**. Em sua fala, citou referências como a comunidade global de artistas urbanos desenhistas *Urban Sketchers* (Usk)²¹ e o Coletivo meiofio²², que convida a repensar espaços e relações de pertencimento através da tecelagem, bordado, costura e crochê. Propôs uma atividade relacionada à musicalidade com o corpo, para a aula [Figura 26].

²¹ Disponível em <https://urbansketchers.org/pt/>. Acesso em 28/01/2024.

²² Disponível em <https://www.instagram.com/meiofio/>. Acesso em 28/01/2024.

Figura 26 — Turma realizando os exercícios propostos por Karine Leão.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Karina Bacci.

Por sua vez, Talita, professora de Arte da EMEF Mário Marques, ofereceu uma ação que aplicou com alunos do sexto ano, envolvendo a **ocupação do espaço escolar**. Compartilhou sua experiência em trabalhar com adolescentes e com encadernação em 2017, destacando que essa vivência foi o que a fez considerar o ensino formal, e hoje está em busca de referências para implementar o ensino de práticas de costura no Ensino Fundamental. No semestre anterior, havia comentado como tinha vontade de ocupar o jardim da escola, cujo acesso é impedido aos alunos, por meio de uma atividade coletiva com crochê.

Com sua turma, sugeriu a confecção de um caderno para ser utilizado para desenhos e registro de aula e assumiu a ocupação de lugares públicos como materialidade. Talita chegou a aplicar esse projeto em sala de aula, fazendo a introdução da técnica de crochê aos alunos. Trouxe materiais como lã e diversos tamanhos de agulhas de crochê e, durante o encontro, produzimos correntinhas [Figura 27] — quem já sabia a técnica, juntou um grupo e ensinou as pessoas que estavam com dificuldade. Talita tem interesse em dar continuidade à prática, buscando integrar o crochê ao ambiente urbano.

Figura 27 — Ritinha (ao centro) ensinando a fazer o ponto corrente no crochê.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Karina Bacci.

5. 20/setembro — “Coisas de índio”

Proposições de Tânia Maria Massaruto de Quintal e Valéria Maia Soares Bittar.

No encontro de 20 de setembro, Tânia e Valéria conduziram a aula. Tânia Quintal, pedagoga doutora em Psicologia Escolar, como citado anteriormente durante apresentação de sua materialidade em 21 de junho, iniciou sua fala compartilhando o contexto que inspirou sua vontade de abordar em sala de aula o direito à terra e a valorização de culturas indígenas, engatilhado com o debate sobre desapropriação de terras indígenas no Brasil, com as notícias sobre a crise humanitária e desapropriação de terras dos Yanomami que tiveram destaque na mídia especialmente entre 2022 e início de 2023. A partir dessa situação, Tânia passou a explorar maneiras de abordar a cultura de outros povos originários da América do Sul com seus alunos, utilizando em sala de aula experiências como a visita à exposição *Xingu: Contatos*²³, aberta no IMS de 05 de novembro de 2022 a 09 de abril de 2023, que tinha como proposta fazer uma revisão da história das imagens que já retratam o território, dos registros de expedições de viajantes europeus ao trabalho atual de audiovisual indígena. Ela também citou o diálogo que mediou com duas mulheres de origem indígena, colegas de trabalho de

²³ Disponível em https://ims.com.br/exposicao/xingu-contatos_ims-paulista/. Acesso em 28/01/2024.

Tânia, na Escolinha Paulista de Educação da UNIFESP. Sua materialidade é centrada no **coletivo**, promovendo ações que envolvam participação ativa dos alunos.

A parte prática da aula consistiu na criação de lambes [Figura 28] e, para isso, a professora levou diversos materiais que poderiam ser utilizados pelos cursistas. Além da atividade prática, ela incorporou leituras como *História de índio* e *Coisas de índio* do escritor, ator, professor e ativista indígena paraense Daniel Munduruku (1964-hoje) que tem uma obra extensa abordando a diversidade cultural indígena para o público infantil e juvenil. Tânia também apontou referências visuais, como os trabalhos do artista, curador, designer, ilustrador e ativista indígena amazonense Denilson Baniwa (1984-hoje), referência por romper paradigmas e abrir caminho para o protagonismo indígena no cenário da arte contemporânea, tendo exposto uma instalação durante a 35a Bienal de São Paulo de 2023²⁴. Como referência visual, também apontou os trabalhos da muralista e professora ativista indígena paulista Daiara Hori Figueroa Sampaio (1982-hoje), conhecida como Daiara Tukano. Ambos são artistas visuais com temática indígena que propõem, em sua produção, intervenções urbanas com temática associadas às suas respectivas culturas.

Tânia destacou também referências dentro do audiovisual, como o momento em que promoveu a exibição do filme *Para'Í* (2018) na escola, como atividade de extensão para seus alunos, do diretor formado no Departamento de Cinema, Rádio e TV (CTR) da ECA/USP, o não-indígena paulista Vinícius Toro, que produziu um longa filmado na Terra Indígena Jaraguá, em São Paulo — através de uma narrativa ficcional, o filme aborda questões como o direito à terra, à identidade e a preservação da memória e cultura indígena, além de apresentar tensões presentes entre esse universo cultural e o atual contexto de desapropriação de terras indígenas e a consequente inserção dessas comunidades em meios urbanos. Outra referência audiovisual foi a exibição do vídeo *Está na hora de nós reunir e demarcar nossa terra por conta própria* (2022)²⁵ produzido pelo Museu da Pessoa para a exposição virtual *Vidas Indígenas: Modos de habitar o mundo* que foi ao ar em 19 de abril e ficou em destaque até julho de 2022²⁶. O vídeo consistia no ativista e líder indígena Ilson Carneiro de Oliveira Nawa (1973-hoje) contando sobre a luta do povo Nawa para ser reconhecido e para ter suas terras demarcadas e existem outras pessoas indígenas entrevistadas para a exposição, que falam sobre outros assuntos relacionados à sua realidade.

²⁴ Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/denilson-baniwa/> . Acesso em 28/01/2024.

²⁵ Disponível em <https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/portfolio-item/esta-na-hora-de-nos-se-reunir-e-demarcar-nossa-terra-por-counta-propria/> . Acesso em 28/01/2024.

²⁶ Disponível em

O interesse de Valéria, arquiteta e professora de Artes pela PMO surge da necessidade de promover a **alfabetização urbana**, como citado durante a finalização do primeiro semestre, com um interesse especial em explorar vivências para além do espaço da instituição escolar. Sua atividade teve como foco a moradia e seu entorno, visando fortalecer o vínculo dos alunos com o território para manter o espaço vivo, com trânsito de pessoas. A materialidade de sua proposta está centrada na casa, se utilizando de atividades como a construção de maquetes para abordar o tema. Descreveu também uma regência em que trouxe como objeto de estudo para a sala de aula o quadro *Quarto em Arles* (1888) do pintor impressionista neerlandês Vincent Willem van Gogh (1853-1890), considerado uma das figuras mais famosas e influentes da história ocidental.

No dia seguinte a esse encontro, a greve de estudantes da USP foi iniciada. Ficamos 3 semanas em inatividade, acompanhando a movimentação política da universidade.

Figura 28 — *Produção de cartazes durante a oficina de Tânia.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Talita Demichili.

6. 18/outubro — A dança do vento

Proposições de Lucinéia de Fátima Guerra Souza e Renata Francisco Ghizzi.

Em 18 de outubro, retomamos as atividades, após a suspensão da greve dos estudantes no CAP. Antes de iniciar a aula, realizamos uma breve discussão para reajustar o cronograma

do segundo módulo — existia a possibilidade de avançarmos os encontros para o período de férias e mantermos o cronograma original, ou de nos desfazermos de algum encontro extra, em favor das apresentações dos cursistas. De fato, o grupo optou por cancelar os seminários do *II Ciclo de encontros em arte e educação*, que seriam considerados atividades complementares e que ainda não haviam sido realizados, incorporando essas aulas no cronograma de apresentações. Dessa forma, poderíamos finalizar todo o curso ainda em período letivo, sem a necessidade de repor encontros, com encerramento em 06 de dezembro.

Ainda nesse momento anterior ao início das regências desse encontro, Sumaya chegou a sugerir ao grupo considerar exibir as pesquisas e os resultados do curso organizando e realizando um possível *III Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes*. Dado o trabalho significativo que estava sendo desenvolvido pelos participantes do curso, seria muito significativo divulgá-los, disseminá-los e discuti-los com outros professores atuantes na Educação Básica, e o seminário seria uma oportunidade para isso. Nesse momento, já havia um entendimento de como essas produções poderiam oferecer valiosas contribuições para o fortalecimento do ensino, restaurando propósitos da profissão e incentivando a autonomia dos professores em seus projetos pedagógicos. Depois de Sumaya ter citado a possibilidade de divulgação dos projetos num possível evento pós-curso, Lucinéia iniciou sua apresentação.

A historiadora, pedagoga na EMEF Júlio de Oliveira, compartilhou experiências anteriores com seus alunos no projeto Agrupamentos, para contextualizar seu projeto atual — atividades interdisciplinares que permitem a extensão e aprofundamento de proposições iniciadas em sala de aula, e destacou, a partir disso, seu interesse em incluir nas suas aulas elementos tanto da literatura, como das artes visuais e da dança, buscando ir no contra fluxo da contenção de corpos que acontece dentro da instituição ao longo da vida escolar.

A professora conduziu com a turma do curso um exercício de respiração, na intenção de provocar a presença do corpo no espaço e, em seguida, propôs que a sala de aula fosse explorada fisicamente, por meio da dança. Com o fim desse exercício introdutório, distribuiu marshmallows e entregou envelopes de papel feitos com dobradura. Dentro do envelope, havia um parágrafo numerado de uma mesma história, e iniciamos uma leitura coletiva, seguindo a ordem numérica. Cada parágrafo falava sobre a relação de Lúcia, a protagonista, com as cores, e as relações que ela estabelecia entre sabor, cheiro e textura de cada elemento que comentava ter a mesma cor — é explicitado, ao final do texto, que Lúcia é cega e negra, e percebe-se como a dimensão identitária também é uma questão narrativa, além da inclusão e da diversidade tanto de corpos como na própria forma da narrativa. A história foi retirada

do livro *As cores do mundo de Lúcia* (2010) do jornalista, escritor e compositor mineiro Jorge Fernando dos Santos (1956-hoje).

Lucinéia pediu para que a turma se organizasse em grupos e, para isso, distribuiu pacotinhos de docinhos para cada participante — formando grupos de ursinhos de gelatinas, dentaduras de goma, balinhas azedas e etc. Nesse momento, ouvimos coletivamente um compilado de marchinhas populares e a instrução era de que cada grupo organizasse a coreografia de um trecho, fazendo referência direta à sua materialidade, o **movimento**. A regência foi encerrada nesse momento.

Durante a discussão, Lucinéia apresentou um vídeo da mesma atividade com seus alunos, durante o projeto Agrupamentos, na escola em que ela trabalha, destacando observações importantes sobre o seu trabalho pedagógico, como a interação dos grupos e as particularidades dos movimentos que os alunos criaram para acompanhar cada trecho da música. Ressaltou, nesse momento, a importância do projeto, que promove interdisciplinaridade e uma diversidade ímpar de atividades para os alunos, além de um desafio prazeroso para os professores.

Figura 29 — Roda de conversa durante a aula de musicalização de Renata Ghizzi.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Adriana Siqueira.

Depois do intervalo, Renata Ghizzi, colega de trabalho de Lucinéia, iniciou sua apresentação, compartilhando vídeos de aulas que teve com os alunos, aplicando sua proposta a partir de sua materialidade, a **musicalização**. Retomou como seu interesse se manifesta na música com a intenção de abordar identidade; a música lhe chama atenção em especial pelo caráter efêmero e coletivo da prática. Renata preparou a sala com tapetes, na intenção de construir um espaço acolhedor e confortável para tirarmos os sapatos e sentarmos no chão. Espalhou, nesse espaço, instrumentos simples e alguns artesanalmente construídos, como chocalhos, tambores, flauta doce, colheres para percussão, triângulo e sinos. As pessoas experimentaram um pouco de cada um e escolheram um que tivessem mais proximidade ou interesse e Renata organizou a turma por afinidade entre os instrumentos escolhidos [Figura 29]. Mostrou, então, a atividade que desenvolveu anteriormente com seus alunos: inventaram uma partitura com símbolos desenvolvidos em sala de aula, para tocarmos durante o encontro com os instrumentos disponibilizados. A atividade suscitou um ensaio coletivo, acompanhando a percussão da música *Cravo e Canela*²⁷ (1972), com interpretação de Milton Nascimento, já citado anteriormente. Foi composta pelo cantor-compositor mineiro Salomão “Lô” Borges Filho (1952-hoje) em conjunto com Milton Nascimento.

7. 25/outubro — Me molhei no mar e agradei

Proposições de Júlio Henrique Fim e Eunice da Mota Brito.

No dia 25 de outubro aconteceram as regências de Júlio e Eunice, ambos da EMEF Júlio de Oliveira da DRE Pirituba. Eunice decorou o espaço com tapetes no centro da sala e iniciou sua fala contextualizando a proposta, que já foi realizada em sala de aula, com estudantes do sexto ano. A atividade se iniciou com exercícios de respiração e alongamento, “precisa acordar o corpo” ela disse, enquanto usou o instrumento de origem indígena pau de chuva para acompanhar sua fala, seguido pela proposta de se movimentar pela sala em ritmos variados. Eunice leu um trecho de *Futuro Ancestral*, de Krenak:

(...) respeitem a água e aprendam sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejam água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos” (2022, p. 14-15)

Sua proposição culminou na criação de performances em grupo com o tema geral “rio”, mas a atividade possuía limitantes: as performances precisavam acontecer a partir dos mesmos movimentos-base, absolutamente simples, como “pausa”, “movimento circular”, “caminhar reto”, “caminhar de maneira sinuosa”, “queda brusca” etc. Esses limitantes

²⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b7nnp1mB-ss> . Acesso em 28/01/2024

centraram as pessoas no que estava sendo feito, por que uma exigência que Eunice colocou é de que era importante que as pessoas que estivessem assistindo pudessem, inclusive, reconhecer quando um e outro movimento base foi utilizado, durante a apresentação. Um por um, cada grupo apresentou sua proposta de performance para o resto da turma, tendo sido realizadas no jardim do departamento, acompanhadas por diversas músicas.

No momento seguinte, os grupos realizaram suas propostas simultaneamente e Eunice encerrou sua atividade com uma dança circular ao som de *Agradecer e abraçar* (1999) da cantora, compositora, produtora, atriz e poetisa Maria Bethânia Viana Teles Veloso (1946-hoje). Tem tanto interesse no corpo porque entende que é uma “instituição maltratada”, é o primeiro material a ser racionalizado e controlado nos espaços escolares. Tem vontade de trabalhar o movimento dos corpos de seus alunos, articular o movimento à escuta, desenvolver algum nível de consciência corporal, e é por isso que sua materialidade é o **corpo e o movimento**.

Júlio, por sua vez, organizou sua aula com duas mesas no centro, expondo diversos materiais, como: faixas, móveis, barquinhos de papel, caderninhos... Sua proposta, realizada com seus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, seguiu o interesse que já se manifestava desde o início do semestre: as **cores**. Houve dois momentos: dentro e fora da sala.

Dentro da sala, ele mencionou que uma de suas principais referências foi o escultor e pintor moderno estadunidense Alexander Calder (1898-1976) e seus móveis. O conjunto de obras intitulado *Parangolés* (1964-1979) de um dos maiores artistas brasileiros do século XX, o artista plástico e performer carioca Hélio Oiticica (1937-1980) também influenciou intensamente o planejamento de sua apresentação e proposições.

O professor conduziu um experimento nesse momento: em cima da mesa, depositou diversos recipientes e cada um continha um líquido misterioso, transparente. Com a ajuda de voluntários, a turma despejou o conteúdo de um recipiente sobre outro, resultando em reações químicas com diversas cores diferentes.

O segundo experimento que Júlio conduziu teve como composição três recipientes, cada um contendo água e corante das três cores primárias. Sobre cada um, foi depositado um papel toalha dobrado, tendo cada ponta mergulhada em uma cor. Não seria possível observar o resultado do experimento naquele momento, então Júlio mostrou fotografias de quando realizou em sala de aula, com seus alunos — com o papel absorvendo a água e o corante de cada lado, eventualmente as duas cores se misturam na fibra, manifestando as cores secundárias.

Para o segundo momento da aula, Júlio trouxe diversos tecidos diferentes e, com eles, a proposta foi da turma se “vestir” com essas cores. Houve um período para as pessoas analisarem as opções e decidir com qual material, cor, textura tinham interesse em se vestir e para encontrar uma forma de o fazer e, depois disso, compartilhamos essa atividade em um círculo de dança, no jardim.

Durante a discussão, diversas pessoas observaram o caráter interdisciplinar de ambas as propostas durante esse encontro. Foi solicitado que, numa próxima regência, tanto Júlio como Eunice se envolvessem diretamente nas propostas práticas, enfatizando a experimentação como ponto central das aulas.

Figura 30 — *Círculo de dança, apresentação dos “parangolés” da oficina de Júlio*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

8. 01/novembro — Bênção aos que vieram antes

Proposição de Andrea Gomes Carneiro.

No encontro de primeiro de novembro, o planejamento incluía a regência de Andrea e Tarsila, mas a última enfrentou um contratempo e não pôde estar presente no encontro. Sua aula foi transferida para a semana seguinte. Andrea, da Rede Pública de São Vicente, trabalha com a formação de monitores e está focada em construir a história de sua cidade por uma perspectiva não-hegemônica e, portanto, sua materialidade é a memória e o município de São

Vicente. No resgate dessas memórias, Andrea pretende apontar questões de pertencimento e envolver processos artísticos como a escrita e a escultura. Para sua regência, trouxe dois convidados: Cintia Panca, professora alfabetizadora de mulheres idosas no grupo *Poeteria* (poesia e terapia) e o mestre de capoeira Davidson Oliveira da Silva, que trabalha com o resgate da memória através da capoeira. Ambos são colegas de trabalho de Andrea, integrantes da equipe de educadores da Secretaria de Cultura de São Vicente (SCSV). Na sua visão, essas duas pessoas desempenham papéis cruciais no resgate e na preservação da memória da cidade e é portanto coerente que Andrea ceda esse espaço para os cursistas entrarem em contato direto com seus convidados, fontes de saberes.

Andrea iniciou sua aula contextualizando o projeto, apresentando os convidados e, logo em seguida, dando a palavra a eles. Cintia havia organizado a sala previamente, posicionando as mesas no centro, de forma a criar uma grande mesa coletiva. Sobre ela, depositou materiais como: giz de cera, canetinha, papel sulfite, cola e tesoura. Introduzindo o grupo ao seu trabalho, comentou como visa não apenas a alfabetização por meio da poesia, mas também tem interesse em proporcionar uma dimensão terapêutica em seus encontros, especialmente para o recorte de suas alunas, mulheres idosas não alfabetizadas, que frequentemente se encontram em situação de vulnerabilidade emocional ou de saúde.

Mestre Davidson deu uma aula de capoeira. Destacou a importância histórica desta manifestação, ressaltando seu papel como expressão brasileira. Apontou como os movimentos da capoeira convidam o praticante a partilhar não só de uma atividade física, mas também de uma filosofia de vida, “a bênção não é ao senhor, mas a todos aqueles que vieram antes” (Mestre Davidson, informação verbal) — Davidson trabalha a história do Brasil procurando uma experiência que atravesse o corpo, e usa a capoeira como ferramenta educacional.

Ao final do encontro, as reflexões da discussão destacaram a potência das propostas para se dialogar com história e memória e a coerência com relação aos interesses iniciais de Andrea, que coordenou o encontro. Ela compartilhou desafios e gratificações do seu trabalho na SCSV, enfatizando a importância de espaços colaborativos e humanizados.

Ume educadore chegou a comentar, durante o encontro, que “as proposições trazem uma memória que é lembrada e uma memória que é construída, e que, muitas vezes, é *esquecida* com intencionalidade” (informação verbal), se referindo ao processo de colonização cultural e de apagamento histórico. Em sua tese de doutorado *Das frestas dos muros: O ensino da arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire* (2023), Leandro descreve:

O desenraizamento é condição desagregadora da memória. E, ao destruir a memória, é gerada uma forte capacidade de manipulação, perde-se a capacidade de reconhecimento, de afirmação do sujeito. Ao instaurarem-se políticas de esquecimento e apagamento, investimos na negação do outro. (PENHA, 2023, p. 160-161)

Essa experiência foi uma demonstração de como práticas ancestrais podem ser instrumentos para a preservação da memória e identidade, se valorizadas e cultivadas de acordo.

Figura 31 — *Aula de capoeira do mestre Davidson, dentro da sala B3.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Clarissa Suzuki.

9. 08/novembro — Há de ser leve

Proposições de Tarsila Guimarães Coriolano e Simone Leal dos Santos Abreu.

A aula foi iniciada por Tarsila, diretora de CEI, em Suzano. Para abrir sua aula, tocou *Leve e Suave*²⁸ (2018) do cantor-compositor, ator, produtor musical, engenheiro químico e ecologista recifense Oswaldo Lenine Macedo Pimentel (1959-hoje), estabelecendo o convite à presença. Sua proposta tem relação com o que vivencia diariamente na escola: uma clara mecanização e engessamento de corpos da equipe docente; Tarsila tem interesse em criar uma oficina que coloque essas questões em pauta para, em última instância, a equipe educativa lidar também com os corpos das crianças que frequentam a escola e seus processos criativos

²⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kLVB-1NcYqs>. Acesso em 28/01/2024.

— por isso, ela tem vontade de re-despertar uma sensibilização e consciência corporal nos educadores da escola. Entende que a alta rotatividade dos docentes é um dos principais fatores que impedem a formação de um vínculo duradouro, mas será que não é possível tornar o cotidiano mais leve? Como transformar esse cotidiano desafiador?

Talita posicionou materiais na mesa coletiva, centralizada na sala, para sua regência. Cada pessoa escolheu um objeto, como uma bacia para fazer bolhas de sabão, folhas para dobradura, argila, elementos para modelagem... A proposta consistia em brincar [Figura 32].

Figura 32 — *Turma brincando com os materiais que Tarsila levou.*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Sumaya Mattar.

Na segunda parte da aula, Tarsila trouxe para a roda pequenas histórias reais de alunos da Educação Infantil, uma prática observacional e reflexiva do ambiente escolar. Essa abordagem, comenta Tarsila, foi inspirada nas estratégias desenvolvidas pelo pedagogo, doutor em educação professor Paulo Fochi²⁹, em que mini histórias se tornam ferramentas de comunicação e documentação pedagógica, levantando questões importantes para o desenvolvimento das crianças, como a autonomia e a comunicação. Os relatos focam recortes do cotidiano da escola, com destaque para a linguagem e temporalidade característica das crianças durante sua interação com o mundo.

²⁹ Disponível em <https://www.instagram.com/p/CV785hGLedg/>. Acesso em 29/01/2024.

Essas histórias foram espalhadas sobre a mesa e cada pessoa escolheu um para ler com calma. Em seguida, escreveu uma mini história baseada em algum momento vivido e algumas pessoas chegaram a compartilhar em voz alta. Tarsila concluiu sua regência comentando sobre seu projeto, *Conteúdos de Leveza*, desenvolvido por ela com os educadores da escola, em ações junto à comunidade escolar.

Em seguida, Simone iniciou sua regência. O espaço foi organizado com o costureiro mesão no centro, onde cada um depositou uma foto familiar. Simone pediu que as pessoas, então, pegassem a foto de outra pessoa e, em seguida, compartilhassem sua escolha para a roda. Foi dos momentos em que as pessoas, de maneira geral, demonstraram maior expressão de suas emoções, mesmo com o tempo apertado para a atividade.

As atividades da aula de Simone com seus alunos envolveram bordado e fotografia. Simone buscou explorar a memória afetiva, incentivar um olhar poético e desenvolver a coordenação motora das crianças. O "olhar poético" refere-se à capacidade de observar o mundo com sensibilidade, interpretando-o de maneira criativa e estética. A materialidade utilizada incluiu fotografia e bordado como ferramentas para envolver o corpo em ação.

Simone contou que, apesar de crianças, seus alunos também têm uma bagagem significativa. Quando aplicou essa regência em sala de aula, inicialmente apenas alguns alunos trouxeram fotos, mas, depois da atividade, diversos outros quiseram participar, demonstrando um interesse surpreendente. Essa aula desencadeou encontros com os alunos, e envolveu outros interesses de Simone, além da fotografia, como o bordado, coordenando as aulas a partir de referências como os trabalhos da artista, educadora e curadora paulista Rosana Paulino (1967-hoje), que também trabalha com fotografia e bordado, além de outras técnicas e materiais, para falar sobre sua vivência como mulher negra. Essas regências culminaram na confecção de nomes bordados pelos alunos para todos os participantes do curso.

A dinâmica das fotos "do outro" compartilhadas pelos participantes explorou temas como a importância do coletivo, questões familiares, ancestralidade, luto, distância, sacrifícios, filhos, gerações, família escolhida e intimidade.

A atividade também proporcionou reflexões sobre estereótipos, como a ideia de que "bordado é coisa de mulher". As referências artísticas de Renata Malaquias, Laís Domingues (com fotos em preto e branco) e Rosana Paulino (explorando a figura feminina e abordando o racismo) foram mencionadas como inspirações para o trabalho realizado na aula.

10. 22/novembro - Pequenos patuás & *muiiraquitãs*

Proposições de Maria Rita “Ritinha” do Amaral Maceno, Francisca “Xica” Joelma Gonçalves Lima e Gabriela “Gabi” Teixeira de Freitas Ribeiro Vilhagra.

No dia 22 de novembro, ocorreram as últimas aulas ministradas pelos participantes: as aulas de Rita, Xica e Gabi, respectivamente. Rita organizou as mesas no centro da sala, como de costume, e adicionou diversos ramos e ervas. Retomou seu objetivo: trabalhar com aromas afetivos, com a intenção de trabalhar com os bebês e seus pais na creche onde trabalhava. Seu projeto era, inicialmente, produzir pequenos patuás de pano, preenchidos com ervas aromáticas. Para o encontro, ela trouxe uma variedade dessas ervas e costurou um patuá para cada pessoa, como um chaveirinho. As plantas foram exploradas, tocadas e cheiradas, na tentativa de identificá-las [Figura 33], o que foi uma proposta que se conectou diretamente com sua materialidade, os **sentidos**.

Figura 33 — Renato (ao centro) tentando identificar as ervas de Ritinha



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Talita Demichili.

Xica conduziu a segunda aula. Organizou as mesas de maneira que ficaram todas separadas e as cobriu com jornal, depositando uma pequena porção de argila para cada lugar. Seu projeto, realizado junto a alunos da EJA, tinha como recorte a **memória** e estudou esse assunto a partir da exploração de histórias de vida e brincadeiras de infância. Comentou como

sues alunes da EJA não compraram a proposta e como ela teve de reelaborá-la, pensando em estratégias de aproximação do grupo, aos poucos estimulando os participantes a compartilhar suas histórias.

Xica compartilhou com a turma o conceito de *muiraquitãs* que, de acordo com ela, eram pequenas esculturas talhadas ou esculpidas em pedra, em forma de pingente, representando principalmente sapos. Entende-se que eram artefatos arqueológicos que eram usados como amuletos (informação verbal). Xica convidou a turma a criar os próprios muiraquitãs, a partir de argila [Figura 34].

No fim da sua aula, distribuiu uma pequena pedra verde ao fim da aula, como lembrança. Fez questão de destacar como a energizou ao Sol e que apenas o dono da pedra poderia tocá-la, por isso todas estavam embaladas. Xica também exibiu vídeos de algumas de suas experiências em regência, mostrando brincadeiras de roda, práticas com argila e depoimentos de alunos. Esse momento enfatizou o interesse de Xica por compartilhar histórias, saberes não-convencionais e de valorização da voz dos alunos.

Figura 34 — *Betinha fazendo seu muiraquitã.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Francisca Lima.

A terceira aula desse encontro foi ministrada por Gabriela Vilhagra, pedagoga capixaba, atuante na Secretaria de Educação da Rede Municipal de São Paulo. Ela iniciou

com as luzes apagadas. Leu comentários e relatos que envolviam situações de gordofobia e machismo. Distribuiu uma vela para cada dupla de pessoas. A leitura convidava a “olhar para dentro”, e a refletir sobre o próprio corpo e suas potencialidades, levando em consideração seu contexto: estava trabalhando em uma escola bilíngue em LIBRAS, para pessoas surdas. Seu interesse, nesse aspecto, era de atender as famílias, principalmente as mães de seus alunos. O argumento para sua proposição corria no sentido de dar atenção para essas pessoas, para esses corpos, para essas subjetividades, para construir um espaço acolhedor e poder falar sobre a realidade de responsáveis por pessoas surdas, como a perspectiva de aprender LIBRAS, a possibilidade de enfrentarem rejeição por parte de parentes... Gabi estava refletindo sobre maneiras de se alcançar essas mulheres para oferecer apoio e considerou a possibilidade de promover uma roda de mulheres mães de crianças surdas, na qual proporia a confecção de um caderno, com o compartilhamento de narrativas de cada mulher do grupo, a fim de estabelecer trocas, diálogo, acolhimento e soluções para os enfrentamentos diários dessa comunidade.

Figura 35 — *À luz de velas, Gabi propõe exercício de sensibilização do corpo do outro.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Francisca Lima.

Gabi reiterou como é importante o reconhecimento do outro para que seja possível percebê-lo em sua individualidade e é a partir desse argumento que propõe a atividade

seguinte, de sensibilização para a pintura do corpo do colega, explorando a fisicalidade [Figura 35]. De fato, seu objetivo não era que houvesse bons resultados de pintura, por isso, o líquido que ela disponibilizou era transparente — alguns optaram por pintar o corpo do colega com a cera da vela, que era especial para massagem e, portanto, tinha um ponto de fusão baixo, não queimava ao toque.

Durante esse momento, Gabi também cantou uma canção popular, tocando com um instrumento simples de percussão, para marcar o tempo, na intenção de construir esse ambiente de introspecção. Ao acender as luzes, distribuiu papel para registrar a sensação de cada um. Além do papel, distribuiu também cartões plastificados com passagens sobre marginalização e resistência de corpos dissidentes. Ao final da aula, explicou como essa atividade fazia parte de uma sequência de aulas que estava construindo, visando ao diálogo com as famílias de seus alunos surdos, na intenção de proporcionar um momento de acolhimento e reflexão.

11. 29/novembro — Nossas Palavras

Dia 29 de novembro foi o último dia de aula do Curso de Extensão. A regência foi planejada e realizada por mim, com o apoio de outros educadores/monitores do curso. A aula foi dividida em três partes, cada uma com uma hora de duração: o primeiro momento foi caracterizado por uma rememoração de experiências que o curso proporcionou e discussão de assuntos específicos de certas aulas; o segundo momento foi prático. O terceiro foi dedicado ao diálogo sobre o trabalho. O resultado foi levado para a exposição de formandes do CAP de 2023 intitulada *Pó*³⁰, no Espaço das Artes (EdA), aberta de 04 de dezembro de 2023 até 15 de março de 2024.

O início da aula foi dedicado à organização da sala e da mesa com café e lanches. Para isso, uma mesa foi reservada para ficar perto da porta e os lanches serem organizados lá, enquanto que as outras mesas foram reunidas em dois grupos e forradas com jornal, para colocar por cima os dois tecidos de juta que eu levei, de aproximadamente 3x1,5 metros, o material base para a parte prática.

Levei também impressões caseiras de fotografias, cada uma correspondente a um encontro que aconteceu durante o ano, recortadas no tamanho padrão de 10x15cm. Elas foram colocadas em cima de um dos tecidos, já que não haviam mais mesas. Também levei

³⁰ Disponível em <https://www.eca.usp.br/cap/agenda/cap-departamento-de-artes-plasticas/exposicao-po-exibe-tccs-de-artes-visuais>. Acesso em 28/01/2024.

uma mala de viagem com diversos materiais que eu possuía, já que não tinha certeza se teríamos acesso aos materiais do ateliê da sala B3; foram disponibilizados tecidos, trapos, recortes, linhas, lãs, agulhas, grampos, guache, pincéis, barbotina vermelha, argila branca e outros materiais — foi, de fato, possível disponibilizar também os materiais do ateliê. Para iniciar a aula, anotei a fala, “Agradeço a presença de todos aqui nesse encontro. Ele é o resultado do acompanhamento do curso”.

Durante esse início, eu havia planejado duas dinâmicas: o “jogo do passe” e a atividade com as fotografias. Mimetizando o costume das aulas anteriores que foram iniciadas com uma atividade prática, no jardim, em pé, para movimentar o corpo, a proposta era de formar uma roda no jardim do departamento e fazer uma dinâmica que já foi realizada em outro momento com a turma, o “jogo do passe”. Na primeira vez que o jogo aconteceu, cada participante, um por vez, falou o nome de uma pessoa presente na roda, em voz alta, fazendo o passe ao aplaudir em sua direção; essa pessoa, por sua vez, teve de fazer o passe para outra e assim por diante, até todos os nomes serem citados, como exercício de memorização coletiva. Aqui, no entanto, ao invés de fazer o passe falando o nome da pessoa, a proposta seria de fazer o passe falando sobre alguma característica/ técnica/ objeto que quem está passando relaciona com a pessoa que vai receber. Esse jogo tinha como objetivo estipular uma relação inicial com os presentes, ativando as memórias pessoais que os cursistas possuíam uns sobre os outros. Cheguei a anotar uma possível introdução para incitar a atividade: “A proposta dessa aula é fazer uma retomada, amarrar as pontas soltas. Costurar o que pode ser emendado. A todos aqueles que tiverem disponibilidade, gostaria de pedir para que iniciássemos com uma prática rápida, no jardim”.

Ao voltar da atividade no jardim, a ideia era a de iniciar, de fato, a retomada, usando as fotos em cima da mesa como ferramenta para esse movimento. A proposição estava anotada para ocorrer da seguinte maneira:

“Como eu disse, esta é uma aula de retomada. Para fazer esse movimento, trouxe estas fotografias — cada uma corresponde a uma aula. Podem mexer nelas à vontade. A que momento cada fotografia se refere? De que semestre? Qual era o assunto da aula em questão? É possível relacionar essa fotografia com alguma outra? Se fosse para agrupá-las, como faríamos?”

A proposta do “jogo do passe” tinha como objetivo direcionar o pensamento dos cursistas sobre as pessoas, numa tentativa de valorizar as individualidades ali presentes. A proposta seguinte, das fotografias, tinha o intuito de direcionar o imaginário para essas pessoas *dentro* do contexto do curso, canalizando rascunhos de associações possíveis de se

fazer entre um e outro encontro, numa tentativa de explorar como se deu o entendimento dos conteúdos citados em aula, para os participantes.

Algumas das indagações que estavam na minha mente nesse momento consistiam em: construiriam uma associação de aulas por materiais, por assuntos ou por conexão afetiva? Será que colocariam juntas as aulas que movimentaram mais o emocional, apesar de falarem sobre assuntos diferentes? Quais eram essas aulas? Quem concorda? Quem discorda, por que discorda? Cheguei a anotar e destacar “Dar tempo para as respostas. Fazer uma escuta atenta. Fazer a mediação da conversa”, o que era um *mantra*, para realizar essa atividade. Também existia a expectativa de anotar palavras-chave e eventuais comentários na lousa, para toda a turma ver e acompanhar o raciocínio de maneira coletiva.

Figura 36 — *A turma, debruçada sobre o tecido de juta, vendo as fotos impressas de cada uma das aulas.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Priscila Akimi.

Conforme as aulas fossem comentadas, um por um seriam introduzidos os materiais, ou tirando da mala nesse momento, ou direcionando a atenção para as pessoas ficarem informadas de onde estavam colocados, para a hora seguinte: corte e costura; tintas feitas a partir de pigmentos naturais (como café, canela, cúrcuma, etc), disponíveis para tingimento de tecido; matrizes para xilo e/ou para estamparia de tecido; argila, em forma de barbotina (uma mistura de argila com sílica, para manter a massa em forma líquida) na cor Gris

Vermelha; lápis, giz de cera, giz pastel, para escrita e desenho e mistura de cores; ervas, fibras naturais, etc; tinta guache com as cores primárias... Já que havíamos tido 16 aulas durante o primeiro semestre, a ideia era deixar um tempo de aproximadamente cinco minutos para falar especificamente sobre cada aula, o que daria quase uma hora e meia, se fosse seguida uma organização rígida — é muito pouco para qualquer tipo de aprofundamento mas, infelizmente, na intenção de dar atenção para todo o processo, é o que fazia sentido no momento. Assim, ao final desse momento, todos os materiais estariam disponíveis, para cada um experimentar uma forma de referenciar a experiência que foi o curso, com os tecidos de juta como base, num exercício de reflexão visual, sob a proposição: “A partir da discussão, para onde seu imaginário é dirigido? Que material faz sentido aplicar? Como? Para criar que imagem? E se não for uma figura, o quê?”, canalizando as memórias para o físico.

Nada disso aconteceu da forma que foi planejada.

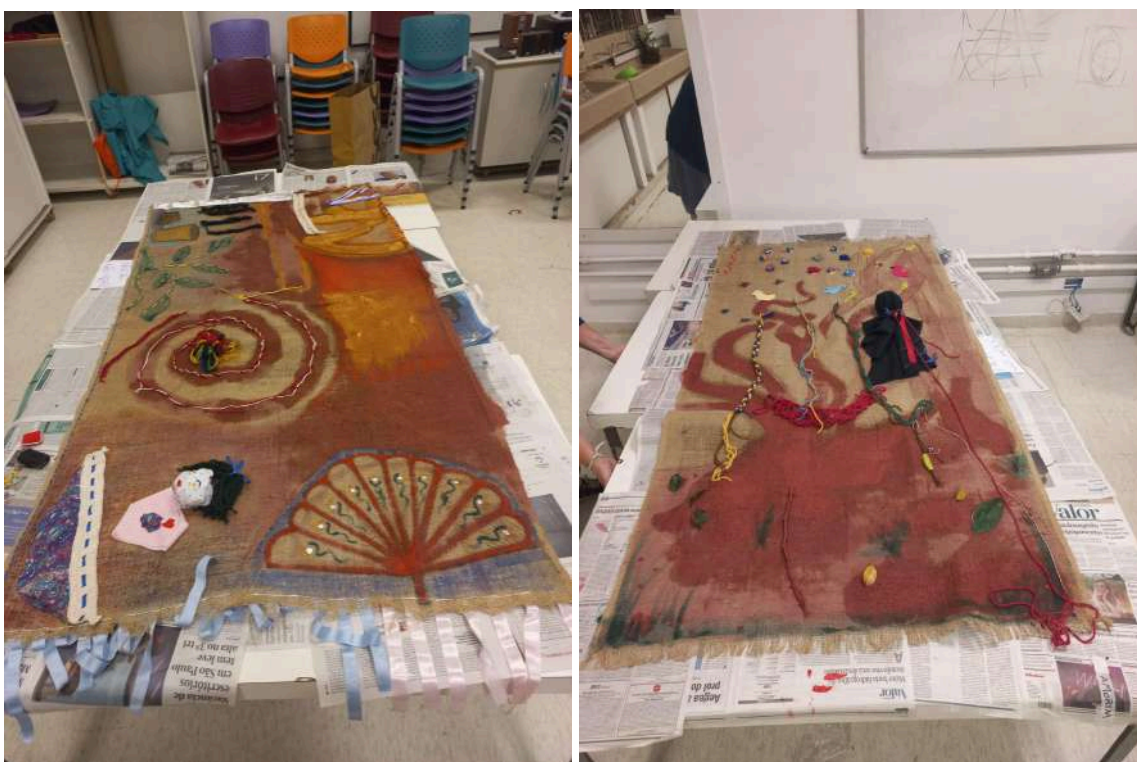
As fotografias chegaram impressas em folhas duplas, então era preciso cortar e separá-las; o galão de barbotina, um tipo de “argila líquida”, estava no ateliê de cerâmica e era preciso pelo menos duas pessoas para buscar esse material. Muito material que poderia ser disponibilizado para a aula estava dentro dos armários e precisava ser retirado e organizado do lado de fora... Todas essas tarefas foram sendo direcionadas para os participantes e acabamos todos envolvidos na organização da sala e dos materiais. Com o recorte das fotografias, elas já foram virando assunto. Houve um momento de concentração, para introdução da proposta da aula, de informar a turma de que existia a expectativa de levar o resultado para o EdA, buscando a aprovação das pessoas envolvidas mas, depois disso, a conversa fluiu muito rapidamente a partir das fotografias, das pessoas que tinham se voluntariado para recortá-las. A dinâmica que eu tinha planejado tinha muito mais envolvimento físico do grupo com as fotografias por que a atividade envolvia pegá-las na mão, refletir sobre cada uma, traçar relações entre uma e outra para além de uma ordem cronológica mas, de todo modo, a maneira que o assunto foi incorporado foi satisfatória. Não existiu oportunidade para propor o “jogo do passe”, mas não foi preciso.

Com um pequeno resumo de cada aula em mãos, para direcionar a discussão, os assuntos fluíram muito rapidamente de uma para outra coisa, sem a dificuldade que eu estava planejando encontrar para realizar esse movimento de revisão. A conversa, inclusive, aconteceu de maneira tão fluida que foi necessário chamar a atenção em diversos momentos, para voltar a atenção para o curso e a conversa não se perder em digressões, afinal, o tempo era muito curto. Era curto também por que tomei a decisão, claro, de incluir o segundo semestre na discussão, então havia quase o dobro de conteúdo para ser discutido, antes de

partirmos para a parte prática. Foi quase uma hora e meia de conversa, para a turma ser direcionada para a prática de fato.

Considerei diversas maneiras para fazer a divisão de grupos — afinal, eram pessoas demais para trabalharem todas na mesma mesa, pois não havia espaço suficiente para isso dentro da B3 e, fora dela, seria muito complicado e demorado levar todo o material, para depois recolher tudo de novo antes do fim do horário de aula... Além disso, fazia sentido serem dois trabalhos, para que fosse possível observar, posteriormente, diferenças de construção nas imagens.

Figura 37 e 38 — *Os trabalhos assim que foram finalizados, ainda em cima da mesa*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria própria

Novamente, não foi preciso. Na verdade, não existiu a oportunidade para considerar uma outra formação de grupo, que não a que já estava mais ou menos desenhada, a partir de onde as pessoas estavam sentadas e as relações interpessoais. Havia ainda uma hora para finalizar a atividade, reservando tempo para uma discussão final de vinte minutos e organização da sala e dos materiais. Não houve intervalo, para que fosse possível trabalhar o máximo possível no material base, então os cursistas fizeram as pausas que julgaram necessário, para continuar o trabalho e aproveitar o lanche que sempre foi, certamente, a janta de muitos participantes — eu incluso.

Figura 39 — *Grupo trabalhando com barbotina, lã e cola branca sobre o tecido de juta.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Priscila Akimi.

Ao final do encontro, durante a última meia hora, organizamos os materiais e nos reunimos para conversar sobre cada trabalho. Estava refletindo sobre a possibilidade de nomear cada grupo/cada um dos trabalhos, por uma questão de ordem, para organizar a argumentação escrita, mas essas diferenciações não fazem tanto sentido. Primeiro porque o grupo foi formado de maneira relativamente arbitrária e, portanto, não existia necessariamente uma unidade, uma identidade que relacionasse todas as pessoas envolvidas em cada um deles, especificamente. Segundo que, os cursistas, alguns mais do que outros, transitaram eles mesmos entre um e outro trabalho, como é possível observar a partir, por exemplo, da boneca, presente tanto em um, com a cabeça branca e lábios desenhados [Figura 37] como no outro, feita a partir de tecido preto [Figura 38], ambas feitas por Ritinha.

As duas bonecas chegaram a ser citadas em aula e, com relação a isso, Ritinha respondeu que “eu fiz a boneca porque a boneca eu fazia quando era criança. Então, quando vi os materiais, acho que foi a primeira coisa que eu imaginei fazer: uma boneca” (informação verbal). Na boneca de tecido preto, Ritinha amarrou um fio de lã vermelho e deixou ele solto, pendurado. Disse que “O fio, é um fio vermelho que liga as coisas [por isso ele fica para fora, para frente]”.

Figura 40 — *A turma conversando sobre o resultado da atividade.*



Fonte: Acervo GMEPAE; autoria de Priscila Akimi.

Xica demonstrou incômodo. Comentou “parece que ficou tudo no espaço, e aí eu não sei... Aqui [apontando para a Figura 37] eu consigo ver uma conversa, uma ligação mais íntima com as pessoas que estavam fazendo. Ali [Figura 38] não, não uma conversa, parece que foi mais individual” (informação verbal).

É interessante Xica fazer esse relato sobre a sua experiência por que sua observação parece contradizer o resultado geral. Explico: O trabalho que Xica comentou ter sido feito de maneira mais individualizada foi o grupo que estabeleceu, de maneira coletiva, que para “representar” o curso, uma árvore seria o mais adequado. O grupo da Figura 37 não fez nenhum tipo de combinado e, portanto, trouxeram diversos elementos diferentes e independentes entre si (a boneca, a espiral, o leque, o vaso, as franjas).

Se utilizando da barbotina para tingir o tecido com um avermelhado escurecido, além de galhos e folhas recolhidos do jardim e retalhos de tecidos costurados como fuxicos, o grupo produziu uma imagem retratando terra, galhos e um trecho com céu e pássaros de pano.

Durante a partilha da experiência que foi fazer essa atividade, Valéria revelou que fez o leque “porque o leque é o curso, ele me abriu um leque de possibilidades, sabe?” (informação verbal).

Foi Renata Borges quem fez a espiral. Sobre ela, a historiadora comentou que “pra mim, tem tudo a ver com experiência, com esforço. É uma espiral de tempo”. Explicou que, muitas vezes, se depara com maneira de se retratar o tempo por meio de uma linha reta; em oposição a isso, ela tem mais interesse no desenho da espiral, “porque, dessa forma, você está próximo do que veio antes, da sua ancestralidade. Já a linha de tempo ocidental, é um *horror*. Então, pra mim essa é a síntese, uma coisa que faz todo sentido” (informação verbal).

Mônica fez um comentário bastante consciente sobre o que construiu:

Eu comecei a cobrir [o tecido] muito sutilmente com giz, por que acho que é meio isso, é uma coisa sutil, é sensível... Eu não acho que [o curso] foi arrebataador. Eu acho que é um beliscão, que vai começando e vai virando... E depois você percebe que te marcou, né. Eu acho que o curso, pra mim, foi meio isso. Então ele começa de um jeito que a gente não percebe, né? E dali a poucos dias, vão se tornando mais intensas, né? Na verdade, a única coisa que eu queria era um *fundo*. Porque é o que a gente é, né, a gente chega a gente lá no fundo e aí as coisas vão aparecendo. Então, pra mim meio que foi isso a borda também, por que eu acho que é isso, é o contorno, muito, muito sutil. Tanto que até vieram e pintaram em cima depois que viram a coisa da linha. Mas é maravilhoso, porque era isso, era pra ser um fundo”(informação verbal).

Mais de uma pessoa comentou sobre uma obsessão em ocupar o espaço, “eu estava pensando muito nessa nória de preencher o espaço vazio. Eu acho que se desse mais tempo, eu ia tentar preencher tudo” (informação verbal) e Priscila Akimi respondeu com “exatamente, exatamente, exatamente. Fui um pouco por essa obsessão. Assim, foi crescendo, né. Quando cresceu, era. Parecia que estava crescendo uma mancha, que não tava tão grande assim... Mas é bonito ter espaços não preenchidos. É lindo isso, tem espaços que, simbolicamente, é muito bonito passar esse espaço para outros... Dá um respiro. A ideia do inacabado, também me atrai” (informação verbal).

Priscila apontou sobre as correntinhas de crochê que foram costuradas em diversos pontos, nos dois trabalhos, e uma pessoa se manifestou

Eu fiz a corrente de crochê porque é uma coisa que eu aprendi aqui. Aprendi várias coisas aqui, queria deixar alguma referência pra isso, e eu aprendi a fazer a correntinha de crochê aqui. Coloquei em vários lugares, não acho que fazia sentido eu ficar num lugar só, acho que aprendemos várias coisas, de várias formas, a partir de vários pontos... (informação verbal).

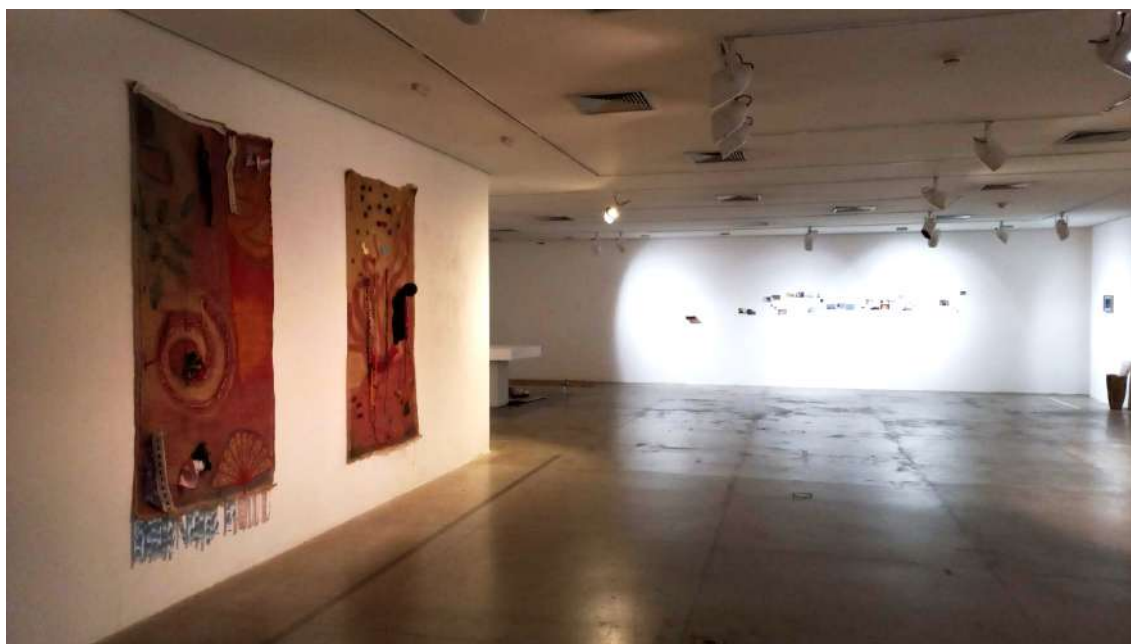
Outres cursistas começaram a se manifestar sobre o assunto, e relacionaram as correntinhas de crochê com tranças,

É a trança de vivências, a trança de saberes, a trança da troca. Cada um dá um pouquinho e segue um pouco justo, um pouco apertado, mas a trança eu acho que tem essa coisa (...) Todo mundo chegou de um jeito e ninguém vai sair do mesmo jeito. A gente tá vendo um pouquinho de cada um aqui. Acho que um fiozinho fica (informação verbal)

Em determinado momento, a conversa se desdobrou para reflexões gerais do que o Curso de Extensão representou como um todo. Sobre isso, Sumaya chegou a comentar sobre como entende agora que foi equivocado intitular o curso “Arte e educação *para* professores” e não “Arte e educação *com* professores”.

Os participantes, em especial os educadores que têm alguma proximidade com o departamento de artes plásticas, fizeram apontamentos relacionados ao fato da maior parte das produções das pessoas do departamento serem individualistas, e como um trabalho produzido de maneira coletiva pode reverberar, “acho que é interessante, muito muito, porque tem aí quase que um princípio pra pensar arte, mesmo” (informação verbal). A expectativa é de que a regência tenha provocado um pensamento criativo crítico ao fim da jornada, mesmo sem a oportunidade do grupo se aprofundar em diversos dos assuntos que foram retomados.

Figura 41 — *Trabalho montado no Espaço das Artes*



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria própria

12. 06/dezembro — Canequinha

No último encontro do curso, em 06 de dezembro, houve a definição de alguns acordos e de um cronograma para o ano de 2024, além da celebração.

Sumaya citou a proposição do GMEPAE de realização do *III Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação* ainda durante o primeiro semestre de 2024. Todos foram convidados a participar, apresentando seus projetos, e foi decidida uma

comissão organizadora para o seminário: as então cursistas Karine, Rita, Mônica e Valéria, e Sumaya, Leandro e Adriana Siqueira, membros do grupo de pesquisa.

Além do seminário, foi também retomada a proposta de produção de relatos de cada participante sobre o próprio projeto, até dia 15 de março de 2024, para a construção de um *ebook* de registro das atividades da 2ª edição do curso *Arte e educação para professores*, como foi feito para a primeira edição. Uma comissão foi formada para a publicação do *ebook*, composta por: Andreia, Eunice, Talita, Priscila Akimi, Betinha e Karol, responsáveis pela revisão, diagramação e apoio geral para a produção dos textos. Infelizmente, nem todos os membros do GMEPAE que colaboraram com o curso puderam estar presentes nesse fechamento. A confraternização encerrou o encontro e, como despedida, Mônica deu uma canequinha, referência ao seu objeto biográfico apresentado no primeiro, em memória de seu pai, para cada um.

Figura 42 — Foto de todo o grupo, durante o banquete de finalização do ciclo.



Fonte: Arquivo GMEPAE; autoria de Francisca Lima

D. Considerações gerais — *O que ficou?*

Aqui, o texto se estrutura da seguinte maneira: inicialmente, são elencadas observações gerais sobre o curso, estabelecendo um diálogo com diversos textos, direta ou indiretamente — em especial, com a tese de doutorado de Leandro de Oliveira (2023) e o TCC de Luiza Latorre (2021), ambos pesquisadores em arte e educação, participantes do GMEPAE, que refletiram sobre a primeira edição deste curso.

Existe uma tentativa de orbitar questionamentos como: o curso cumpriu os objetivos que tinha? O que fez sentido? O que foi potencializado? O que poderia ser explorado de outra maneira? É possível estabelecer relações entre um e outro encontro? Qual? Quais as potencialidades? Quais as deficiências? *O que ficou? O que ficou em mim? Que experiências se destacam?*

Em seguida, comento especificamente sobre a aula de 29 de novembro, que fiz o planejamento e regência. São apresentadas considerações específicas que não foram abordadas durante a descrição das aulas — algumas podem ter sido mencionadas nos relatos dos encontros, mas a estrutura do texto favorece a acumulação dessas ponderações para esse momento. Isso se deve à necessidade de seguir uma coesão na estrutura argumentativa, evitando discrepâncias abruptas nos capítulos de relato. Além disso, surgem aqui e não em outro momento por que também dizem respeito ao próprio processo reflexivo, uma vez que essas ponderações, em sua maioria, surgiram após a conclusão do curso.

As seções seguintes reúnem diversos comentários que se desenvolveram ao longo do ano, à medida que transitei em conceitos de referências célebres em minha formação na licenciatura, como o conceito de experiência para Larrosa, a alienação para Álvaro Vieira Pinto, a transferência para Freud e a autoridade do professor, em Arendt.

1. Não “para” a comunidade, mas “com” a comunidade

O curso não só forneceu um espaço para reflexão sobre a prática pedagógica, como também foi ponto de conexão e apoio para os profissionais da educação que dele participaram. Este documento, da mesma forma, não é apenas para análise e reflexão, mas é também registro e, em última instância, gesto de respeito e afeto para/com o grupo.

Silvania, no encontro de 23 de agosto, ao falar sobre o CIEJA Perus, apontou como a comida afetava diretamente o índice de permanência dos alunos, não só pelo fator alimentício, mas por que se configurava como uma figura valiosa para a construção de vínculos. É possível verificar similaridades desse relato com a experiência do curso. É destacável a organicidade na construção de elos estabelecidos por meio do alimento, como o

chá, o café e o bolo, o pão; independente de ter sido um movimento consciente ou não, houve momentos em que esse movimento teve destaque excepcional, como quando o Projeto PALCO organizou mesa com café e lanches no encontro em um sábado, em 02 de junho, durante o bloco de aulas de Leandro, e foi possível confraternizar com pessoas para além daquelas diretamente envolvidas com o curso. Quando Mônica distribuiu sucos de caixinha, sob o pretexto de que, posteriormente, a embalagem seria usada como matriz para fazer gravuras, apesar de, no fim das contas, não termos usado as próprias caixinhas de suco, mas sim outras, que ela já tinha cortado previamente; ou quando Lucinéia também demonstrou gozar desse entendimento quando organizou grupos em sua aula, literalmente a partir da distribuição de balinhas, em 25 de outubro — esses movimentos fazem a manutenção de um relacionamento que poderia não vir a ser e, ainda assim, o curso se sustentaria, mas em virtude desses encontros, a experiência do curso tomou outro significado, e sua finalização também — foram experiências divisoras de águas.

A roda de dança, as cantigas populares e os exercícios de abertura, que ocorreram na grande maioria dos encontros, também se situam nessa mesma posição: foram canonizados como um momento de troca, acolhimento e reconhecimento — ao longo do tempo, com o fortalecimento dos vínculos, o trabalho coletivo também se complexificou, condição observável no gradual e constante aumento do envolvimento de cada vez mais pessoas, nos momentos de reflexão e discussão. Isso se observa principalmente em cursistas que, anteriormente, tinham pouca ou nenhuma iniciativa para se manifestar, com dúvidas ou inseguranças tomando a frente, como pode ter sido o caso em razão de uma discrepância de idade, ou mesmo acadêmica; com o tempo, essas posturas foram se transformando, e na minha aula, de 29 de novembro, considero como ponto alto para a contemplação desse movimento, palpável, por exemplo, no fato de não ter sido necessário acionar diversos mecanismos planejados para estimular a comunicação do grupo. O entendimento da prática educativa como uma construção coletiva, e de como esta deve se expandir para além do confinamento da sala de aula, são ideias que a proposta do curso têm em comum com a tese de Leandro. Com relação à importância da roda de conversa, ao descrever sobre a primeira edição do curso *Arte e educação para professores*, ele comenta que:

(...) A roda permite que a turma “reconheça a presença uns dos outros” (hooks, 2017, p. 195), bem como propicia espaço para o diálogo, para a participação e para o pertencimento. Desta forma, se constituía o chamado Círculo de Cultura, em que todas as pessoas se viam, se escutavam, dialogavam entre si, se percebiam em um mesmo nível umas com as outras, incluindo educadores, chamados coordenadores de debate. (PENHA, 2023, p. 133-134).

Com esses acontecimentos, é possível concluir que o grupo entendeu que o afeto fazia parte da proposta. A escuta atenta foi um mecanismo regularmente ativado de forma intencional e influenciou na pessoalização dos indivíduos presentes, como por exemplo, durante a aula de 10 de maio, ainda no primeiro semestre, em que compartilhamos um objeto e um relato autobiográfico, como a tartaruguinha de Betinha. Não só, mas as próprias atividades artesanais também faziam esse movimento, ao proporcionarem meios de expressão à singularidade individual (SIQUEIRA apud PENHA, 2023, p. 131).

Durante reunião do GMEPAE de avaliação do curso, foi comentado como “houve um interesse em olhar de verdade para o universo um do outro, e poder expressar uma singularidade que, com frequência, é negada ao professor” (informação verbal). Ao ler o formulário de avaliação dos participantes, verificam-se comentários que demonstram como o curso não foi apenas uma disciplina, mas se configurou como uma comunidade em que todos os envolvidos estavam, ensinando e aprendendo, a todo momento. Esse fenômeno chegou a ser observado, em algum grau, na edição anterior do Curso de Extensão, por Luiza Latorre — ela chega a descrever que “foi sempre confuso nos direcionarmos a esses diferentes grupos durante todo o período de desenvolvimento do curso. Os papéis são constantemente trocados, professores são alunos, alunos são professores (...)” (LATORRE, 2021, p. 15). Por conta disso, Luiza Latorre, em seu TCC (2020), chegou a criar termos para descrever esse fenômeno, os “professores-alunos” e “alunos-professores”. Leandro escreve sobre isso ao relatar as discussões que estavam em voga durante o momento de criação do curso, por volta de 2018:

Com a criação e realização de um curso de extensão para professores da Rede Pública de Ensino, o GMEPAE teve a intenção de instaurar uma comunidade de aprendizagem, em que docentes universitários, pesquisadores de graduação e pós-graduação, estudantes, professoras e professores de escolas públicas se responsabilizam e se engajam em um processo de aprendizagem com significado e qualidade para todas e todos, na medida em que participação, presença, experiência e história de vida de cada pessoa são valorizadas e reconhecidas. (PENHA, 2023, p. 128).

Muitas experiências do primeiro semestre, apesar de não terem sido referenciadas diretamente nos projetos apresentados no segundo módulo, levantaram discussões e vivências que foram basilares para o estabelecimento de um vínculo e, portanto, para a criação dessa comunidade.

Em contrapartida, foi constatado, em retrocesso, que houve exigências inconstantes ao longo do primeiro módulo, como a discrepância entre a solicitação de levar, para a aula, tecidos para serem utilizados na construção da capa do caderno, durante o terceiro encontro, ou a atividade da receita poética que Amaral solicitou para o quarto encontro do primeiro

semestre, que não se comparam à expectativa de leitura de Cida Bento de duas semanas de antecedência, para o quinto encontro, ou o exercício de leitura e produção a partir da obra de Maldonado-Torres para o sétimo encontro — infelizmente, como poderia se esperar, essas aulas tiveram um nível geral de envolvimento muito menor. Em parte poderia sim ter acontecido uma organização por parte dos cursistas que fosse mais efetiva mas também, por outro lado, não é possível apontar como existia um nível de expectativa de preparação fora do horário de aula que foi criado com os primeiros encontros e esses foram discrepantes, nesse sentido. Não houve um nivelamento de expectativas e, como resultado, existiu uma discrepância com relação à densidade teórica de algumas aulas em relação a outras, que tinham outras propostas, e isso pode ter representado uma dificuldade para o acompanhamento da discussão — talvez essa falta de nivelamento de expectativas com relação a leituras e atividades fora do horário do encontro tenha afastado os alunos de certos assuntos, e talvez tenha sido uma das razões para certos assuntos não terem sido retomados durante o segundo semestre, enquanto que outros foram reiterados com alguma regularidade, como por exemplo conceitos como o “coletivo” ou o “corpo” que foram retomados de tantas maneiras que, como resultado, houve mais de uma, mesmo mais de duas materialidades que se repetiram, com esses dois conceitos; em contraposição à assuntos mais específicos que não foram retomados, como por exemplo a escrevivência, o afrofuturismo ou a escrita como exercício de liberdade, conceitos que ficaram circunscritos em suas respectivas aulas, do quarto e sexto encontro.

A autonomia e a liberdade de criação e de temática nas regências didáticas foi, por um lado, estimulante e provocadora. Por outro, como as aulas eram muito diferentes umas das outras, isso causava alguma dificuldade para acompanhar. Fazer essa escolha, de aulas completamente independentes umas das outras, é abrir mão de uma narrativa *clara* de argumentação para a construção do curso. É escolher percorrer um caminho em zigue-zague ou mesmo tracejado, com diversas bifurcações, ao invés de um caminho linear, já que cada aula, de maneira geral, não tem relação alguma com a anterior. Essa escolha *não* é um problema e permite, inclusive, uma vivência muito rica e diversificada no curso, que era um dos objetivos, então é coerente — mas, de fato, dificulta o acompanhamento, por que se a pessoa teve algum tipo de contratempo e não pôde ir em algum encontro, nem a própria estruturação do curso projeta uma retomada, a não ser que seja explicitamente solicitada ou construída, como seria o caso se adotassem um tema de alguma das aulas do primeiro semestre, para ser desenvolvido no segundo. Ainda assim, não seria nenhum tipo de retomada mas, sim, uma transformação daquele assunto em uma outra coisa. Dessa forma, como foi

dito: a autonomia e liberdade nas regências foi estimulante, mas gerou alguma dificuldade no acompanhamento. Não penso que existem maneiras de minimizar esse embaraço que sejam muito mais efetivas do que já foi aplicado, ao fotografar e registrar as aulas e disponibilizar uma ata-relato no drive na mesma semana em que ela ocorreu... É simplesmente uma escolha.

Um dos pontos centrais durante a realização do curso era a preocupação em construir um processo *com* os cursistas, e não apenas *para* eles — isto é, uma por uma pedagogia democrática, caracterizada pela descentralização do poder pedagógico, pela valorização dos saberes dos educandos, pelo cultivo de um ambiente em que as pessoas, de fato, ouvem. Uma movimentação muito presente foi a tentativa de diluir a figura do mediador durante as discussões em grupo, tanto para não inibir como por que, de fato, não se entende a educação como um trabalho necessariamente centralizado em uma figura — é sobre o processo reflexivo, que poderia ser direcionado por outras pessoas. Essa figura do mediador existia, claro, ainda que sem o mesmo destaque, até porque existia uma necessidade de controle de tempo, de controle de pauta para evitar digressões distantes do assunto central do encontro, para evitar informações incorretas e etc, mas essa figura era bastante suavizada. Os cursistas, de maneira geral, eram pessoas observadoras e perceptivas e se envolveram nas propostas e discussões. Com efeito, dificilmente assumiram uma postura passiva dentro da dinâmica de aula. Não foi detectada, em nenhum momento, chance de recusa — as pessoas se entregaram com disposição e mente aberta para as diferentes propostas didáticas.

Ler os comentários no formulário de avaliação do curso foi um momento fascinante, com destaque à descrição de como sentiam que não havia imposições sobre certo ou errado: o conhecimento era considerado, valorizado, e entendo que, também por isso, fazia tanto sentido as pessoas se referirem ao Curso de Extensão como um *grupo*, numa nomenclatura que envolve tanto educadores como educandos. Os encontros semanais chegaram a ser descritos como uma suspensão no tempo, uma oportunidade para as pessoas oxigenarem sua prática pedagógica com o contato de tantas pessoas com referências diversas, para combater o isolamento que, muitas vezes, o professor pode acabar enfrentando no seu cotidiano. Leandro, em sua tese, aponta sobre essa mesma necessidade, ao falar sobre a primeira edição do curso:

(...) urge que o diálogo, o afeto, o cuidado, o acolhimento, a escuta ativa, o olhar para questões individuais e coletivas sejam princípios orientadores das relações e das políticas de permanência nos ambientes formativos, para garantir que as pessoas concluam suas formações e integrem uma rede capaz de produzir conhecimento de forma sensível e contra-hegemônica, como preconizado pelo curso de extensão *Arte e Educação Para Professores*. (PENHA, 2023, p. 167-168)

Ainda assim, existiam experiências que poderiam ter sido realizadas de outra forma, assim como o fizemos durante o segundo semestre. Seria significativo, por exemplo, a disponibilização de um movimento de retomada dos assuntos e revisão do currículo para possíveis adaptações a partir das experiências dos cursistas: uma avaliação parcial. Seria possível também a aplicação de atividades iniciais, com o objetivo de introduzir os cursistas ao grupo de educadores e vice-versa, além de uma aproximação sucinta das diferentes linhas de pesquisa e recortes temáticos para que, alguns encontros adiante, os cursistas pudessem ter algum tipo de agência para a disposição de propostas de regência; de maneira geral, invoco novamente as palavras de Leandro “(...) é importante que o professor esteja aberto a sugestões e críticas dos alunos, criando um diálogo franco e construtivo que possa contribuir para a melhoria do processo educativo” (PENHA, 2023, p. 147). Reitero que o processo foi um exemplo da filosofia freiriana posta em prática, e essas pontuações são exatamente o que são: pontuações, em direção a uma prática cada vez mais consciente.

Outro ponto que poderia ser revisto tem relação com os registros de aula: apesar da insistência para que fossem feitos, essa energia dedicada foi muito pouco incorporada em sala. Ao fazer o registro, incentiva-se a observação e reflexão sobre atividades que, de outra forma, não teriam essa mesma atenção, então por si só já é um exercício de bastante relevância individual. No entanto, não acho que seria incoerente propor um exercício que os tornasse assunto para reflexão coletiva. Questionamentos como: *Como aquela aula te atravessou? O que você registrou naquele momento? Por que destacar isso? E agora, o significado dela mudou? De que forma? Por quê?* e outros de mesma natureza não saem do meu imaginário, e de como teria sido oportuno trazer essa proposta para a aula de 29 de novembro. Em parte, esse desejo também se manifesta a partir da transformação que eu mesmo verifico, ao escrever e, posteriormente, refletir sobre a anotação, como a percepção e análise crítica são potencializadas a partir desse exercício — teria sido interessante presenciar essa reflexão em circunstâncias coletivas, além de ser uma experiência completamente diferente, acompanhar a disciplina por meio do próprio registro de aula vs. acompanhar essas vivências através do registro de outro. Todas essas observações são específicas e existe a possibilidade de serem revistas, para o próximo oferecimento do Curso de Extensão. Que continue sendo transformador.

2. A autoridade que vem da presença

É possível elucidar a importância dessa busca incessante pelo vínculo educador-educando que aparece com tanta frequência durante os relatos, por meio do

interesse pelo estabelecimento da *transferência*, descrito por Sigmund Freud (1856-1939), neurologista, psiquiatra, filósofo austríaco, considerado fundador da psicanálise, em seu texto *Cinco lições da psicanálise* (1996). Para o psicanalista, a transferência é um fenômeno que ocorre na relação entre professor-aluno quando o estudante “transfere” para a figura do professor a expectativa de encontrar o indivíduo onisciente, onipresente, detentor de todas as respostas.

Freud descreve que, no momento em que a criança está crescendo, esta cria uma idealização, inevitável, da figura dos pais. É uma situação inescapável, entender as pessoas adultas que cuidam dela como oniscientes. Quando essa percepção é, claro, *frustrada*, ainda assim, inconscientemente, ela procura aquele ser onipotente.

O processo de transferência é condição *necessária* para se instaurar um vínculo entre aluno e professor, para que o estudante efetivamente tenha interesse no que o educador tem a falar — inclusive, claro, não é um processo que ocorre somente na infância, mas em qualquer momento da vida, e é facilitado se a pessoa que ensina é uma figura de autoridade. Sem perceber, a pessoa coloca a outra nesse papel de cuidador onipotente, idealizado desde a primeira infância.

Essa situação da autoridade é especialmente complexa quando se fala do Curso de Extensão, porque as experiências que o curso provocava não dependiam inteiramente do saber do educador: o verdadeiro resultado acontecia quando a proposta atravessava a subjetividade do cursista. Dessa maneira, como apontar sobre qualquer poder que a equipe de educadores poderia ter? Existindo, de fato, essa diferenciação entre educadores e cursistas, o que significa ter esse poder? No que implica?

No livro *Entre o passado e o futuro* (1961) da filósofa política alemã Hannah Arendt (1906-1975), especificamente no capítulo *A crise na educação* (p. 257-284), define-se que a autoridade do professor vem de outra instância: da presença. Em seu texto, Arendt descreve como autoridade e poder são coisas distintas. Para ela, a autoridade é sustentada pelo *respeito* ao outro e, quem obedece, obedece livremente. O poder, por outro lado, se sustenta pela coerção, pela ameaça, porque dispõe de meios repressivos e, portanto, quem obedece, obedece sem ser livre. Nesse sentido, a autoridade do professor vem tanto de um lugar do vínculo com o aluno, da transferência que existe entre o educando e a figura do professor, como de seu conhecimento e sua relação com a sua área. A autoridade do professor atravessa o sujeito, mas é, na verdade, maior do que ele.

Essa autoridade e obediência *livres*, as quais se refere Arendt, podem ser observadas ao longo dos encontros do curso, por exemplo, no momento em que a turma se disponibiliza a

participar das atividades, mesmo não sendo necessariamente sua área; quando compartilham regências e, em um momento, estão em posição de educador, e, em outro, de educando; durante as reflexões coletivas, ao final do encontro; durante o momento em que a pessoa se sente confortável para comentar que “não gostou do resultado”, ao fazer um trabalho em equipe e ter espaço para falar sobre isso. A todo momento, as pessoas têm a oportunidade de recusar, e se entregam. A solidariedade e o companheirismo foram característicos dessa comunidade de aprendizagem. Para arrematar, invoco novamente Leandro, citando Freire:

Em *Pedagogia do Oprimido* (2019, p. 96) Freire ressalta: “educador é o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”.

Nesse sentido, a educação se torna um processo mais democrático, em que as vozes e perspectivas de todos os envolvidos são valorizadas. O educando é incentivado a participar ativamente do processo de aprendizagem e a contribuir com suas próprias ideias e questionamentos, o que pode enriquecer a experiência educacional de todos os envolvidos. Essa concepção de educação rompe com a ideia tradicional de que o educador é a autoridade suprema da sala de aula e que sua palavra é incontestável. Pelo contrário, o educador não pode impor seus pontos de vista de forma autoritária, mas sim estar aberto ao diálogo e ao debate, permitindo que o educando possa questionar e refletir sobre os conteúdos apresentados. Paulo Freire defende que o processo educativo deve ser um diálogo entre educador e educando, onde ambos têm um papel de sujeitos ativos e colaborativos na construção do conhecimento. (PENHA, 2023, p. 97).

3. É preciso aprender a perder o controle

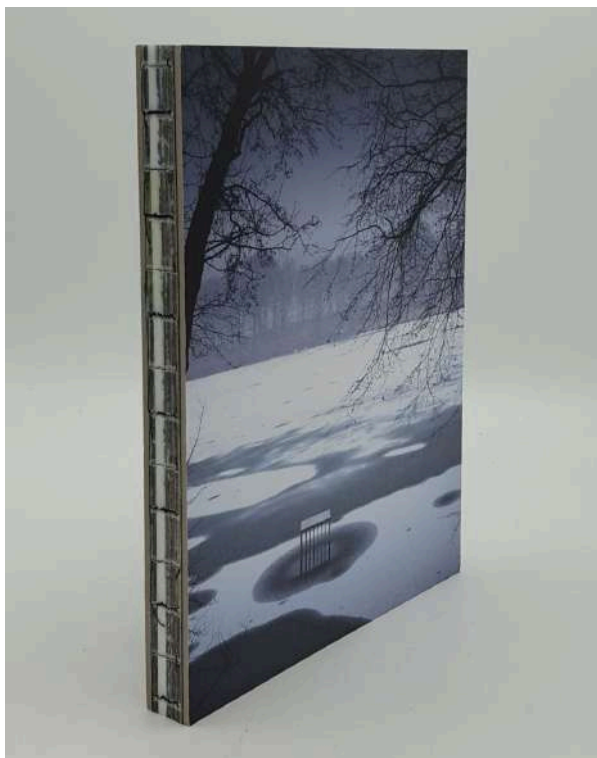
A aula de 29 de novembro foi planejada para ser regida como último encontro do curso de extensão. Como o curso foi construído valorizando a não hierarquização de saberes, a dialogicidade, a reflexão crítica e a ação criadora, sob perspectiva decolonial, houve, durante a construção do planejamento, uma tentativa de evitar o enrijecimento em uma linguagem academicista, que a produção de conhecimento dentro da universidade pode acabar gerando.

O curso foi construído com densidade conceitual e, portanto, entende-se que se faz necessária uma recapitulação — esse foi o objetivo inicial da proposta. Dessa forma, a minha aula tinha como intenção fazer um movimento de retomada dos assuntos que foram vistos durante o ano, a princípio, por meio da encadernação de um documento impresso com definições e termos que foram citados ao longo do tempo — como afrofuturismo, branquitude, vida utilitarista, herança cultural, epistemicídio, necropolítica, entre muitos outros.

O planejamento inicial envolvia a distribuição desse arquivo e a encadernação viria como uma maneira de retomar a primeira técnica que foi trabalhada durante o curso, com o bloco de aulas da professora Adriana Siqueira. — a publicação do ensaio fotográfico da

instalação *The Garden of Good and Evil* (2020) do artista plástico, arquiteto, fotógrafo e cineasta chileno Alfredo Jaar (1956-hoje), no *Yorkshire Sculpture Park*³¹, na Inglaterra, foi uma referência visual marcante para mostrar por onde caminhavam os interesses para o resultado dessa regência.

Figura 43 — *The Garden of Good and Evil* (JAAR, 2020)



Fonte: Rothwell & Dunworth — *LILLEY Clare: Alfredo Jaar Garden of Good and Evil*³²

Entretanto, conforme as discussões avançaram, esse planejamento foi se tornando obsoleto por algumas razões, dentre elas, o entendimento posterior de que seria um movimento *reducionista* abordar a encadernação novamente. A encadernação, durante esse primeiro momento, foi uma prática que, por si mesma, foi motivação para movimentar a turma; retomá-la ao fim do ciclo como um meio para outro fim seria uma abordagem utilitarista da técnica e, em última instância, desnecessária, redundante, ainda levando em consideração tantas outras técnicas que os cursistas já demonstraram proximidade e que talvez não tenham tido o mesmo nível de profundidade na abordagem, como a argila, o bordado, o crochê, a costura, a pintura, o desenho... A obsolescência se dava, particularmente,

³¹ Mais informações em <https://ysp.org.uk/art-outdoors/the-garden-of-good-and-evil>. Acesso em 29/01/2024.

³² Disponível em <https://www.rdbooks.co.uk/pages/books/146771/lilley-clare/alfredo-jaar-the-garden-of-good-and-evil>. Acesso em 29/01/2024.

por esse planejamento inicial ter como característica principal um academicismo e rigor conceitual que não tem coerência com o que foi sendo construído e estava sendo valorizado dentro da sala de aula: a turma, de maneira geral, foi cuidadosa, sensível, afetiva, imaginativa e possuía uma proximidade muito grande com uma abrangência de técnicas manuais, além de um interesse com o físico, o corporal, o concreto, como foi observado em diversas aulas durante o segundo semestre, no interesse por dança e performance, além das “lembrancinhas” depois de oficinas, como as de Ritinha, Simone e Mônica, entre outras. Por essa razão, rever o planejamento não foi apenas coerente, mas *necessário*, buscando maneiras de evidenciar as potencialidades do grupo.

Outra proposta foi construída por mim, cujo plano de aula se encontra a seguir, numa tentativa de dar vazão a essas outras formas de produção, mantendo o mesmo objetivo em mente: o de propor uma prática que revisitasse o conteúdo do curso, fazendo uma reflexão geral das atividades com os cursistas, verificando se os próprios objetivos do curso foram cumpridos, a saber: a constituição de um espaço para se discutir pesquisas em andamento que tangenciam arte e educação; a constituição de uma ponte de diálogo entre universidade, escola pública e profissionais atuantes; a constituição de um espaço para reflexão crítica a partir da prática pedagógica.

Durante a realização da regência, como pôde ser observado no relato da aula, as fotografias chegaram a ser impressas, mas não foram utilizadas para a dinâmica em grupo. O jogo do passe não foi aplicado, assim como também não foi acionada a dinâmica de apresentação de cada material disponível para utilização.

Preparei um arquivo com anotações de todas as aulas, o que veio a ser a base para a construção deste documento, e me apoiiei nele para levantar comentários sobre as aulas, descrevendo situações específicas relacionadas às fotografias, que, mesmo sem terem sido utilizadas numa dinâmica própria, de todo modo, estavam expostas em cima da mesa. Esse tipo de provocação foi suficiente para o grupo se engajar na conversa e fazer comentários descontraídos sobre os encontros. Acabamos falando também sobre as experiências do segundo módulo, o que fez muito mais sentido do que se terminássemos a conversa no que eu havia planejado inicialmente, ou seja, se abordássemos apenas o primeiro semestre. Seria tanto incompleto como incoerente: por que falar apenas sobre as aulas que foram dadas pelos educadores do curso? Seria um reforço à ideia de que a aula que “importa” é a coordenada pelas figuras de poder; a própria reiteração de que, em um curso na universidade, a aula que tem valor é conteudista... Seria completamente incoerente com toda a orientação do curso — felizmente, essa situação foi revertida.

De fato, o processo foi detalhadamente descrito e, inclusive, tomou o tempo que estava destinado à parte prática para a conversa ter continuidade — ao mesmo tempo que essa situação demonstra alguma inexperiência para coordenar o grupo, não leio como um problema de autoridade *per se*, porque o que foi proposto, foi realizado. A questão, nesse ponto, envolve talvez uma postura que poderia ser mais assertiva, mas, ao mesmo tempo, isso é uma situação que pode ser transformada com o tempo. Mesmo dentro do tempo de aula, entre o início da aula e a discussão de finalização, a minha projeção de voz e a maneira de falar e direcionar as falas teve uma mudança perceptiva e foi positivo para o andamento do encontro, então, apesar de ter se caracterizado como um incômodo para mim no início da aula, esse desagrado se dissipou.

Minha leitura é de que o curso — especialmente esse encontro — operou na ordem da experiência, como descreve Larrosa em *Experiência e alteridade na educação* (2011). Como o autor comenta, para dar lugar à experiência (aquilo que nos atravessa, quando nos apropriamos subjetivamente do acontecido) é preciso aprender a perder o controle e, como figura de autoridade em sala de aula, o controle é difícil de ceder.

Para Larrosa, quanto mais tomados a essa lógica das prescrições, menos atentos os educadores estão à experiência de fato. De acordo com o autor, a docência exige uma atenção não ao repetível, mas ao irrepetível, à vivência singular do educando, por que a maneira tecnicista que a educação frequentemente é concebida não dá conta da dimensão afetiva da vida. É assim que ele descreve a experiência, na educação:

A experiência é “*isso* que me passa”. Vamos primeiro com esse *isso*. A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

(...) A experiência é “*isso* que *me* passa”. Vamos agora com esse *me*. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (...) onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 5-6).

Idealmente, o ensino da arte visa ao irrepetível, em razão das características próprias da experiência, que sempre opera na imprevisibilidade. É da incerteza que constitui a experiência, “A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade” (LARROSA, 2011, p. 19). O fenômeno da experiência equivale à atenção, à

escuta, à vulnerabilidade e à sensibilidade. Em outras palavras, o fenômeno da experiência dentro da sala de aula é a vivência que afeta o educando. Diz respeito à capacidade de se apropriar subjetivamente do acontecido — a experiência aponta para algo que é da ordem do sujeito. Não só, mas a experiência supõe uma erupção, uma transformação em outra coisa, supõe que *passará* pelo sujeito e a partir desse encontro, este não será mais o mesmo. “O saber da experiência não está, como um conhecimento científico, fora de nós, mas só tem sentido no modo como configura o caráter” (LARROSA, 2011, p. 8). Esse entendimento do fenômeno do que pode ser a docência é especialmente valioso e coerente dentro da área da esfera da educação artística, que sempre envolve a subjetividade, além de outras dimensões. Leio esse argumento e vejo como horizonte de tudo o que construímos durante o ano de 2023.

4. A importância do diálogo

Renata, durante a apresentação de sua cartografia no fim do primeiro semestre e ainda novamente quando fez sua regência durante o segundo semestre, citou o texto *O Narrador* (BENJAMIN, 1987, p. 197-221) e essa citação é digna de nota.

No texto, Benjamin vai apontar para o fim da narrativa. Quando escreve, está apontando para o fato da narrativa ter entrado em crise e que, portanto, a experiência humana entrou em crise. Para o autor, uma história se aproxima do provérbio, mas é mais do que isso, porque provérbios são *resquícios* de antigas narrativas e o ofício do contador de histórias é saber contar sobre a vida — não necessariamente acontecimentos que viveu, propriamente, mas o contador de histórias sabe como transmitir uma história de forma a capturar o ouvinte, uma história que suscite a reflexão. Benjamin faz um ode à tradição oral.

Do mesmo livro do texto do Narrador, também existe o texto *Experiência e Pobreza* (1987, p.114-119). Nele, o autor descreveu uma história que segue mais ou menos da seguinte forma:

Um velho, no leito de morte, revela aos filhos a localização de um tesouro nos vinhedos. Depois da morte dele, os filhos cavam, mas não encontram nada. Com o outono, no entanto, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região — só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma experiência. A felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1987, p. 114)

Para o Benjamin, nos formamos pelo trabalho, mas é por isso que ele se preocupa tanto com o trabalho alienado: você perde toda a riqueza da experiência do trabalho, a lógica industrial retira toda a experiência do trabalho como fonte de formação, destrói toda a experiência moral. Essa experiência que Benjamin descreve na história é o que, para ele, a

humanidade está perdendo com a modernidade. Para o filósofo, a narrativa está entrando em extinção, por que está desaparecendo a forma artesanal de comunicação. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos era segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Para ele, a experiência acontece quando uma vivência passa pela linguagem e é compartilhada. Diferente de Larrosa, por “experiência” Benjamin entende outra coisa: para o alemão, a *vivência* é privada, enquanto que a *experiência* é compartilhada, e a experiência está desaparecendo. Na sua visão, a tecnologia que a modernidade trouxe está destruindo a experiência — a tecnologia, para ele, é o desenvolvimento da técnica através da experimentação e, portanto, a tecnologia traz a *substituição* da experiência pela experimentação, uma ciência que despreza a experiência, por que a experimentação busca o resultado que necessariamente vai acontecer, a exatidão e precisão, enquanto que a experiência é pessoal e contingente.

Essa relação indissociável da experiência com o compartilhamento, da experiência como diálogo, é fundamental para a compreensão da importância que o *diálogo* se coloca, no Curso de Extensão. Não apenas o diálogo, como também o *processo*.

A relevância da última aula, do dia 29 de novembro, não reside no resultado material, exposto no EdA. A relevância da aula reside no fato de que, a partir desse material, compartilhamos todos uma vivência em comum e, a partir dela, discutimos a respeito. Literalmente uma *troca* de experiências, “a experiência que era apenas sua, agora que você compartilhou, também é minha”. Isso abre espaço para uma outra esfera de consciência, uma consciência *coletiva*.

As rodas de conversa podem ter sido uma troca simples de informações, em algum momento; talvez durante as primeiras aulas. Ao longo do tempo, no entanto, esse momento foi tomando cada vez mais relevância. Não à toa, a discussão a partir da retomada das aulas do dia 29 de novembro tomou tanto tempo e resultou num sentimento tão completo de êxito como teria sido se o planejamento tivesse sido seguido à risca, senão maior.

Ainda, o trabalho não foi iniciado depois dessa conversa. Esse diálogo faz tanto parte do processo de realização da obra como o faz o movimento de pegar o pincel e molhá-lo na tinta. A discussão não é preparatória, não é pré-textual, é textual. Ela é parte do processo de realização do trabalho. Mais do que isso, o resultado material *não* é representativo do processo. É uma redução do que foi a experiência no curso *Arte e educação para professores*.

5. Que a escola seja o lugar dos des-utensílios

Esta é uma reflexão tardia que retoma as tragédias escolares do início de abril de 2023. Não existe uma pretensão de se encontrar uma solução, porque as situações descritas são de um outro nível de complexidade, mas há uma tentativa de registrar a reflexão que foi articulada naquele momento, e de pontuar algum tipo de discernimento.

Uma referência especialmente impactante para mim foi a leitura de *Um agasalho tingido de vermelho*³³ (2017), publicado pela Revista Educação, escrito pelo professor titular de Filosofia da Educação da FEUSP, Doutor José Sérgio Fonseca de Carvalho, que inicia com “Duda, acordo na manhã fria de sábado, 1o de abril. Penso que melhor seria se tudo isso fosse mentira. Mas não é” (CARVALHO, 2017). O texto faz referência à Maria Eduarda, que faleceu vítima de bala perdida no Rio de Janeiro, com 13 anos, em 2017. Essa leitura imediatamente ecoou em meu imaginário, na semana em que um adolescente de 13 anos esfaqueou sua professora em uma escola estadual de São Paulo. Um mês depois, quatro crianças faleceram, vítimas de um ataque a uma creche em Santa Catarina. Essas violências são extremamente diferentes entre si: uma fatalidade resultante de um contexto urbano muito específico em a escola que se encontrava; uma brutalidade cometida contra uma escola, vinda de um civil que não tinha relação com a instituição; a agressão de um educando contra sua educadora. Ao mesmo tempo, existem fatores que aproximam estes fatos — as vítimas estavam completamente inseridas em um contexto escolar.

Obviamente, o caso do ataque à creche em Santa Catarina e do ataque à professora paulista foram situações que reverberaram no encontro do curso daquela semana, em 5 de abril. O sentimento imediato era de paralisação, medo, susto — afinal, qual a perspectiva que se pode ter diante deste cenário? Quais as possibilidades? Qual o papel do educador, ao se deparar com violências contra as pessoas que ele se responsabilizou por zelar? ... Por quê?

Refletindo especificamente sobre o caso do aluno que agrediu sua professora, para se desdobrar em outras situações: no processo de industrialização, inserido no capitalismo contemporâneo, a escola pode cair numa situação delicada — a de invocar um processo não de constituição de sujeito, mas de pessoa útil. Esse processo é, em última instância, a renúncia da escola como lugar de natalidade de jovens únicos, é a criação de um dente de engrenagem. O entendimento utilitarista do mundo.

Paulo Freire, observando o microuniverso da prática pedagógica, nomeou um processo que têm relação com esta noção de utilitarismo: o da educação bancária (FREIRE,

³³ Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/08/um-agasalho-tingido-de-vermelho/>. Acesso em 28/01/2024.

2019). Para ele, a transmissão de conhecimento pura e simplesmente, por meio de “depósito bancário”, por onde o educador “deposita” conhecimento nesse aluno e depois faz o “saque”, a comprovação de que esse conhecimento foi passado adiante, é uma forma de pensar equivocada: em realidade, o educador não deve transferir conhecimento, mas fornecer os meios e materiais para que o próprio educando construa seu saber. Do contrário, não se constrói nenhuma relação significativa entre educando-educador. Não se valoriza a construção de nenhum tipo de vínculo. É preciso estabelecer uma relação dialógica, que estimule a reflexão crítica para que, por meio desse processo, o indivíduo desenvolva o estímulo para se instrumentalizar e, eventualmente, poder mudar sua realidade, ao invés de vê-la por uma ótica conformista ou fatalista.

Álvaro Vieira Pinto, pesquisador e educador do início do século XX, referência para intelectuais contemporâneos a ele, que se dedicaram ao estudo do Brasil, descreve que “a alienação define a condição de um ser que é privado de sua essência” (PINTO, 1990, p. 52). Para ele, a educação é o processo pelo qual o ser humano concebe a sua existência. Diz:

Compreende-se portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate às formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação. (PINTO, 1990, p. 54)

Infelizmente, a educação desalienante a que Vieira Pinto se refere nem sempre se realiza, por motivos diversos — em algumas situações, o despreparo da pessoa que assume a posição de educador, mas não possui esse desassossego com relação à prática pedagógica pode atrapalhar, senão impedir completamente, a formação do educando. Em outras situações, esse cenário é sistematicamente produzido. Paulo Freire, também sobre alienação e desumanização, chegou a comentar que

(...) se falamos da humanização, do ser mais do homem — objetivo básico de sua busca permanente — reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompletude. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (FREIRE, 1969, p. 127)

Tomemos como exemplo o processo de alienação cultural: nesse processo, o educando é condicionado a desenvolver uma consciência social ingênua, sua visão não se origina de sua realidade, mas sim parte da dominação cultural dos centros dominantes (PINTO, p. 53), interessados na manutenção do status quo. É possível que a pessoa perca o interesse até nela mesma — é o caso quando, por exemplo, o adolescente demonstra mais conhecimento e interesse na cultura de outro país (coincidentemente do norte global) *em detrimento* de sua própria cultura; não configura uma curiosidade específica, mas uma

desvalorização sistemática do que é seu e, em pouco tempo, esse entendimento se estende para si próprio.

A desumanização de Freire, a alienação de Vieira Pinto, a educação bancária são todos títulos que remetem ao mesmo processo: o da alienação. Entendo que, muitas vezes, casos de massacre escolar envolvem agressores que estão mergulhados nesse entendimento do mundo, numa compreensão de que “tão supérflua quanto a vida de vocês, é a minha — e tudo o que eu tenho é a minha imagem”. Isso talvez fosse dar alguma luz, em parte, para por exemplo a alta taxa de suicídios dos agressores, logo depois de efetivada a violência contra a instituição, como infelizmente acontece com frequência nos Estados Unidos, apesar de não ter sido o caso específico dos que aconteceram no Brasil, naquela semana. A alienação pode ser um dos fatores, mas existem outros aspectos a serem considerados, para traçar de fato algum esboço de lógica, por trás desses acontecimentos.

Há, ainda, alguma desvinculação do sujeito com a comunidade — e ousar dizer que não é um “fracasso de civilização”, mas os massacres escolares são uma consequência do sistema funcionando exatamente como deveria. Sugiro que, em muitos casos, a violência é consequência da desumanização. Uma pessoa frustrada, enraivecida e ignorante, direcionando sua frustração não para qualquer tipo de possibilidade que poderia de fato oferecer um caminho mas, ao contrário, direcionando suas energias para o cenário que a pessoa supõe que vai aplacar sua emoção, a curto prazo. São ações, muitas vezes, do universo da impulsividade.

Ao mesmo tempo, isso não explica tudo. Na verdade, não explica quase nada. Muitos casos de violência contra instituições escolares não seguem esse “roteiro”, como foi o caso de Duda que, apesar de conversar com essas situações, é uma questão que envolve outra seara. Além disso, existe um recorte de classe, de gênero e de raça muito particular, também. Esses casos de violência, em muitos aspectos, se caracterizam como fenômenos completamente distintos— mas têm a comunidade escolar como vítima, em todos eles. A escola tem, portanto, envolvimento, e a partir do momento em que os casos não são isolados mas demonstram um padrão, a escola pode e deve se responsabilizar, pelo menos numa postura de contenção de danos. Possui, afinal, *agência*, não é uma vítima inativa. Por esse aspecto, o que a instituição escolar poderia fazer? Novamente, qual o papel do professor diante dessa situação? José Sérgio Fonseca de Carvalho chegou a fazer o seguinte comentário, durante sua disciplina de “Enfoque Filosófico da Educação”, na Faculdade de Educação da USP:

Entendo que a escola *per se* não criou essa situação, é mais uma vítima. Os ataques acontecem nessa instituição porque são um lugar simbólico, um dos poucos lugares na civilização ocidental que mantém algum nível de *sacralização inviolável*. (...) A

única coisa que a escola pode fazer é ser mais escola e menos apêndice produtivo, assumir seu lugar social. Que a escola possa ser o lugar dos des-utensílios. A escola, afinal, está lá para promover o vínculo dos alunos com o mundo. A única forma da escola responder a estes casos é valorizando e dignificando seus alunos. Não o valor de troca, mas o valor por si mesmos. A possibilidade de responderem como alunos únicos, não como supérfluos. (informação verbal)

Para que o educador promova o vínculo dos alunos com o mundo, como Fonseca sugere, se faz necessário um professor politizado. Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2019), seu último livro publicado em vida, faz questão de ressaltar como um professor deve se manter politizado em sala de aula, pois a imparcialidade é impossível, e pode ser, inclusive, enriquecedor, os alunos terem contato com professores com diferentes opiniões, o que explicitaria, ao mesmo tempo, o respeito e a sinceridade com que um professor analisa e critica a postura de outros e sua própria.

Sob o ponto de vista de Freire, se fossemos produtos de determinação social, cultural, de classe, isso significaria que seríamos irresponsáveis sobre nossa situação e nossos atos, nossa presença no mundo. Entretanto, isso não é verdade: somos seres conscientes, portanto, não podemos escapar à *responsabilidade ética* de nos movermos. Somos seres, sim, condicionados, mas não somos determinados. Somos responsáveis por nossa existência no mundo, e o *ensino* nos permite ir além de nossos condicionantes. O objetivo do plano pedagógico dos educadores deve ser justamente o desenvolvimento da autonomia do ser, da formação crítica do educando.

Para Freire, deve-se providenciar uma reflexão crítica sobre a prática, pois se não fosse dessa forma, a teoria e a prática não teriam sentido formativo. Nenhuma prática educativa pode fazer-se alheia ao mundo ou às necessidades específicas dos alunos, nem politicamente, nem emocionalmente falando. Por esses termos, não se deve alimentar expectativas de que um curso, em especial o que é objeto deste trabalho, reproduzirá sempre as mesmas coisas, como que de maneira pasteurizada — o que sempre foi elencado foram princípios para onde a discussão seria direcionada, mas é possível e esperado que cada edição disponha de propostas completamente distintas, influenciadas pelos assuntos efervescentes da ocasião, das características dos cursistas, das pesquisas em andamento no GMEPAE, além das reflexões particulares que cada participante tem a propiciar ao grupo. Álvaro Vieira Pinto comenta que: “O conteúdo da educação não está constituído somente pela ‘matéria’ do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (PINTO, 1919, p. 42). Em outras palavras, mesmo que nenhum cursista tivesse se envolvido diretamente nos casos de violência relacionados à instituição escolar, pôr em pauta e conversar sobre este tema tem total relação

com os fundamentos da prática educativa, seja em prol do oferecimento de uma rede de apoio, seja para propor a reflexão.

E. Conclusão — Quando eu aprendo, eu assumo um legado

Com a leitura do capítulo *Eternidade vs. Imortalidade* em *A Condição Humana* (2016, p. 26-30), de Arendt, me despertou atenção o trecho em que ela descreve a mortalidade humana “(...) é isto a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha reta, em um universo em que tudo o que se move o faz em um sentido cíclico” (ARENDT, 2016, p. 27). Já havia entrado em contato com esses textos mas, durante o primeiro semestre de 2023, essa leitura foi especialmente impactante. É relevante somar a essa reflexão o contexto familiar em que eu estava inserida, acompanhando a progressiva piora na saúde de minha avó, Dona Rosa, que sofria de Alzheimer há doze anos e estava, naquele momento, enfrentando uma infecção bacteriana bastante agressiva. Dona Rosa veio a falecer em agosto, entre o primeiro e segundo módulo.

É claro que, um dos resultados de enfrentar essa situação familiar, em concomitância com a leitura de Arendt, foi entrar em contato com questões como memória, conexão, legado e meu papel social, como artista plástica, como educadora de artes, como neta da minha avó. O ensino de arte tem um aspecto revolucionário e esclarecedor que me motiva, e acompanhar o curso de extensão foi uma experiência muito estimulante para mim, por demonstrar esse aspecto do trabalho ao entrar em contato com uma diversidade tão grande de profissionais da área da arte e educação, refletindo ao ouvir sobre as necessidades e potencialidades dos participantes, dentro de cada contexto. Produzir o TCC a partir das experiências do Curso de Extensão foi, sob uma ótica subjetiva, um oferecimento ao grupo, um símbolo da gratidão por poder entrar em contato com um trabalho que, já de início, expressa tanta reverberação — e tem potencial para muito mais.

Arendt entende que cada um traz, dentro de si, um espaço de experiências pregressas: vive no presente, carrega o passado e planeja o futuro em igual medida. Quando se aprende, se *assume* um legado. Essa posição me interessa: ser aquilo que fiz de mim, em diálogo com o que fiz no mundo e com o que herdei *do* mundo. Por essa ótica, ao ensinar, lego — não como recebi, mas da forma que posso. Esse trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Artes Visuais é um exemplo prático desse “passar adiante”. Apesar da impossibilidade de invocar as experiências em suas totalidades, há uma *tentativa* — e há também uma criação, envolvida nesse processo de registro.

Garantir que a arte prospere na escola é essencial para o desenvolvimento integral do educando, e despertar sensibilidade estética é um desafio; não obstante, observa-se ao longo do semestre as inúmeras formas de se abordar a relação entre arte e educação, tanto pelas regências dadas, como pela devolutiva dos cursistas; a pluralidade de vivências prevaleceu e demonstrou a potência do trabalho coletivo.

Ainda, outra referência que me foi relevante tanto para a definição do projeto, como para a manutenção de expectativas com relação à prática pedagógica, foi o poema *Um metro quadrado de cárcere* (JAAR, 2023) do poeta e escritor palestino Mahmoud Darwish (1941-2008), que encontrei enquanto folheava o ensaio de Jaar. Foi a referência por onde o artista chileno partiu, para propor seu trabalho instalativo.

Nesse poema, Darwish descreve sobre o processo de se apaixonar por um mundo em ruínas, sobre cultivar o amor por *fragmentos* do que um dia foi a humanidade. Darwish, no fim do seu poema, descreve uma porta que não tem porta

(...) não obstante, eu posso ir pro meu exterior e amar tanto o que eu vejo como o que eu não vejo (...) Minha liberdade não será como eles querem que eu seja, mas para expandir minha cela, e para levar minha cantiga a respeito da porta. Uma porta é uma porta, e ainda assim eu consigo sair de dentro de mim, e assim por diante. (DARWISH apud. JAAR, 2023) (tradução livre)³⁴

Quando li o trecho, a primeira relação que pude fazer foi a de entender que o propósito da arte e educação envolva essa postura, de cultivar o amor por um mundo em ruínas. Não só isso mas, ainda, *Em face a barbárie, qual meu lugar social?* É um questionamento que foi amplamente retomado ao longo do curso, sem uma resposta muito certa, mas não acho que existe uma resposta direta para esse tipo de questionamento, deve-se partir do contexto em que se está inserido.

³⁴Entrei em contato com o poema através de *The Garden of Good and Evil*, de Alfredo Jaar. O livro está em inglês e, nessa língua, o texto é o seguinte:

It's the door, and beyond it is the paradise of the heart. Our things — and everything is ours — are interchangeable. And the door is a door, the door of metonymy, the door of legend. A door to keep September gentle. A door that invites fields to begin their wheat. The door has no door, and yet I can go into my outside and love both what I see and what I do not see. All of these wonders and beauty are on earth — *there* — and yet the door has no door? My prison cell accepts no light except into myself. Peace be unto me. Peace be unto the sound barrier. I wrote ten poems to eulogise my freedom, here and there. I love the particles of sky that slip through the skylight — a metre of light where horses race. And I love my mother's little things, the aroma of coffee in her dress when she opens the door of day to her flocks of hens. I love the fields between Autumn and Winter, the children of our prison guard, and the magazines displayed on a distant sidewalk. I also wrote twenty satiric poems about the place in which we have no place. My freedom is not to be as they want me to be, but to enlarge my prison cell, and carry on my song of the door. A door is a door, yet I can walk out within me, and so on and so forth. DARWISH apud. JAAR, 2023.

Sob outra perspectiva, eu entendo que a responsabilidade do professor da área da arte e educação se relaciona a estimular o entendimento da arte como linguagem, como forma de comunicação visual, numa tentativa de sensibilização estética — independente da técnica ou do assunto específico, entendo que ele deve estar em busca de instrumentalizar o educando para que este pratique o exercício de uma reflexão visual consciente. Como a linguagem é a maneira pela qual o ser humano entende o mundo, a apropriação dessa área de conhecimento pode ser, por si só, transformadora e edificante.

Desde o início da graduação existia o desejo de que o resultado final do trabalho de conclusão de curso de licenciatura fosse um documento acessível, um documento de conferência para ser acessado e oxigenado no futuro. Que fosse acessado por mim, num futuro em que eu estivesse exercendo a profissão. Por isso, este trabalho de conclusão de curso se caracterizou como um amálgama dos conceitos que atravessaram o Curso de Extensão *Arte e Educação para Professores* durante o ano de 2023 e que me atravessaram desde o início da graduação, em 2017. Espero que o tempo legitime essa expectativa e que este documento de fato seja, eventualmente, retomado.

F. Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALGORÍTMO DA IMAGEM: A Herança que importa. [Locução de]: Senhorita Bira. 22 abr. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PLaUb-mEt3Q>. Acesso em 29/01/2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. IN: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1961, p. 221-247.

_____. Eternidade vs. Imortalidade IN: **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2016, p. 26-31.

BÁ, Amadou Hampaté. Tradição viva. IN: **História geral da África**, vol 1. São Paulo: Editora Ática - UNESCO, 2010, p. 183-185.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 5a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BEIGUELMAN, Giselle. **Memória da Amnésia: Políticas do esquecimento**. São Paulo: Edições SESC, 2019.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BENJAMIN, Walter. O Narrador IN: **Magia e técnica, arte e política**. Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221. Disponível em

https://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/O-Narrador_Walter-Benjamin-1.pdf Acesso em 28/09/2023

____. Experiência e pobreza. IN: **Walter Benjamin - Obras escolhidas, Vol 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BRAYNER, Vânia. **Não é pela paisagem na memória. É pela memória na paisagem.** São Paulo: MAC USP, 2017. Disponível em http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/academico/atuais/documentos/V_seminario_2017_prog_rama.pdf Acesso em 28/09/2023

BUARQUE, Heloísa (org). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BOSI, Ecléa. Os espaços da Memória IN: **Memória e sociedade: Lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das letras, 2023, p. 434-452.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivos de racialidade: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** São Paulo: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um agasalho tingido de vermelho. IN: **Revista Educação**, 2017. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/08/um-agasalho-tingido-de-vermelho/> Acesso em 28/09/2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

DARWISH, Mahmoud. One Square Metre of Prison. IN: SAAD, Alfredo. **The Garden of Good and Evil.** Inglaterra: Yorkshire Sculpture Park, 2020.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. IN: **Arte como Experiência.** São Paulo: Editora Abril, 1974, p. 247-263

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: Volume 1 - A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Editora Penso, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: Volume 1 - A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Editora Penso, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio**. São Paulo: Pallas, 2017.

____. De Mãe. IN: *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

____. **Direitos humanos e educação libertadora**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. Cinco Lições da Psicanálise. IN: **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910)**. Rio de Janeiro: Imago, vol. XI, 1996, p. 8-36

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GÁ, Luis Carlos; NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. 2a ed. São Paulo: Cobogó, 2022.

JANER Moreira Lopes, Jader. Geografia das crianças, geografia das infâncias IN: **Contexto & educação**, Editora Unijuí, ano 23, no. 79, jan/jun 2008.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de Alvenaria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021

____. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI, 2014.

____; FERNANDEZ, Rafaela (org); Dinha (org). **Onde estaes Felicidade?** São Paulo: Me Parió Revolução, 2014

____. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 2021.

____. **Antologia Pessoal**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. São Paulo: Penso, 2009.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na educação. IN: **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, vol.19, n.2, 2011, p. 4-27.

LATORRE, Luiza. **Alunos-professores e professores-alunos**. Tese (Trabalho de Conclusão de Curso) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Disponível em

https://gmepae.com.br/wp-content/uploads/2022/03/Alunos-professores-professores-alunos-TCC-Luiza-Couceiro-Latorre_compressed.pdf Acesso em 29/01/2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análise da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. IN: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson; BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MATÉ. **Aminata, a tagarela**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MATTAR, Sumaya. Artes. IN: **Proposta pedagógica: Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2022, p. 76-110

MATTAR, Sumaya; AZEVEDO, Vinícius de. **Arte e educação para professores: teias de afeto e saberes**. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes, 2022. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/940>. Acesso 29/08/2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

MONTSSORI, Maria. **A Criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989

_____. **Mente Absorvente**. 2a. ed. Lisboa: Editora Portugal, 1949. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627810/mod_resource/content/1/Montessori%20MenteAbsorvente.pdf Acesso em 29/01/2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

_____. **Coisas de índio**. Editora Callis: São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Tatiana. *Um ebó di boca y outros silêncios*, 2022.

OSTROWER, Fayga. Materialidade e imaginação criativa. IN: **Criatividade e processos de criação**. 9a. ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 31-54.

PENHA, Leandro de Oliva Costa. **Das frestas dos muros: o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire**. 2023. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em <https://gmepae.com.br/publicacao/das-frestas-dos-muros-o-ensino-de-arte-em-dialogo-com-o-territorio-a-partir-de-paulo-freireleandro-de-oliva-costa-penha-2023-doutorado-em-teoria-en-sino-e-aprendizagem-de-arte-universidade-de-sa/> Acesso em 29/08/2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. IN: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, Milton Almeida dos. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Jorge Fernando dos. **As cores do mundo de Lúcia.** Editora Paulus: São Paulo, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** 5a. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. **Juntos - os rituais, os prazeres e a política de cooperação.** Rio de Janeiro: Record, 2012

TEIXEIRA, Heloísa. **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

THOMPSON, Robert. **Flash of the Spirit: African and Afro-American Art and Photography.** EUA: Vintage, 1984.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 1905.

WHARTON, Pat; KINNEY, Linda. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia.** São Paulo, Artmed. 2009.

ZIRALDO. **Flicts.** São Paulo: Melhoramentos, 2000.