

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicação e Artes
Departamento de Artes Plásticas (CAP)

Luiza Couceiro Latorre

**Alunos-professores,
professores-alunos**

São Paulo,
2021

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)

Couceiro Latorre, Luiza
Alunos-professores, professores-alunos / Luiza
Couceiro Latorre; orientadora, Sumaya Mattar. - São
Paulo, 2021.
88 p.: il.

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

1. Arte e educação. 2. Formação docente. 3. Curso de
extensão. I. Mattar, Sumaya. II. Título.

700.7

CDD 21.ed. -

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

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicação e Artes
Departamento de Artes Plásticas (CAP)

Luiza Couceiro Latorre

**Alunos-professores,
professores-alunos**

Trabalho de conclusão de curso
submetido ao curso de licenciatura em
Artes Visuais na USP como requisito
parcial para obtenção do título de
licenciado em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sumaya Mattar.

Sumário

6. Agradecimentos

8. Sobre a não-linearidade

12. Alunos-professores, professores-alunos

15. O Curso

17. Desenvolvimento

30. A nossa aula

30. Planejamento

35. Memória

38. Caio

41. Expectativas

45. Inquietudes

45. Rememorando o desconforto

47. Autoridade

48. Idade e experiência

51. Grupo e indivíduo

58. Catarse

59. Barulho

61. Subjetividade

67. Conclusão

86. Referências

Agradecimentos

Nas próximas páginas tratarei de uma experiência na qual a coletividade permeia desde a sua concepção até os seus desdobramentos: o Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, oferecido pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), no Departamento de Artes Visuais (CAP) da Universidade de São Paulo.

O trabalho em grupo tem sido um pilar fundamental na minha trajetória como artista visual e arte-educadora em formação. O diálogo com meus colegas impulsionou-me a criar e descobrir maneiras de encarar o mundo impossíveis de serem concebidas num ateliê particular. Enquanto escrevo este parágrafo, recordo-me não só das rodas de conversa nas aulas do nosso curso de extensão, mas também de momentos nos ateliês do departamento, onde colegas e técnicos eram coautores das minhas criações através de dicas, instruções e pitacos. Dessa forma, é imprescindível iniciar esse texto com um agradecimento generoso a todos aqueles que compartilharam dessas vivências comigo:

Aos colegas Alberto Roiphe, Amanda Maciel de Paula, Bernadete Aparecida dos Santos Oliveira, Camila Jacinto Pereira, Clarissa Lopes Suzuki, Dayse Ana Fernandes, Elaine da Silva Santana, Eliene de Oliveira Aleixo, Fernando Lima Ramos, Francisca do Val, Gabriela Mafud, Gabrielle Martin Távora, Glauce Regina Assis de Paula, Gláucia Adriana Simões Almeida, Guilherme Nakashato, Hercília Tavares de Miranda, Leandro de Oliva Costa Penha, Letícia

Rodrigues de Almeida, Ligia Martins de Oliveira Almeida, Lucas Joia Chrispim, Mariana Zanetic, Ranieri Rangon Ramos, Regiane de Paula Santana, Renato Brunassi Neves dos Santos Silva, Rodrigo Acosta, Samanta Costa Tavares, Sylvania Francisca de Jesus, Sílvio Fernandes do Amaral, Thaís Pereira Silva, Vanda Lúcia do Carmo, Vinicius Souza Azevedo, Viviane Júnior e Viviane Roberta Florêncio da Silva Galter. Um abraço especial à professora Sumaya Mattar e ao Caio Bonifácio.

À minha família, amigas e Will. É um privilégio enorme encerrar esse ciclo cercada de tanto carinho.

Sobre a não-linearidade



Figura 1. Justaposição de duas fotografias capturadas em momentos diferentes do curso. Na primeira, um grupo de alunos constrói juntos um trabalho de arte. Na segunda, os alunos seguram e expõem um tecido bordado.

FONTE: Acervo pessoal.

As duas configuram-se de maneira parecida: braços e mãos arranjados em roda, ora para criar, ora para exhibir um trabalho de arte. O enquadramento não revela muito da identidade dos agentes.

Apesar dos elementos que as constituem estarem configurados da mesma forma (circular), cada um induz um caminho do olhar. A primeira apresenta um ritmo de “vai-e-vem” pululante, evidenciado pelos braços e mãos que tanto remexem nos detalhes do perímetro, como também avançam radialmente ao centro, mirando a produção. Já a segunda imagem sugere um rodopio – movimento que, sozinho, sustenta, expõe, orbita e admira a síntese de um processo.

O centro da circunferência desenha o território dos tecidos, fitas, linhas e outros materiais. Como já mencionado, num primeiro momento, ainda como matéria-prima, e em seguida, já configurados como trabalho: um pedaço redondo de algodão cru, onde linhas coloridas fixam-se bordadas. Elas formam figuras que lembram motivos florais, mas também indicam a possibilidade de avançar – e talvez, por que não, superar – às beiras do suporte.

É interessante como pode-se captar rastros de figuras estáticas, assim como é também possível imaginar histórias a partir de fotografias. No caso das imagens aqui tratadas, os vestígios de movimento coabitam tanto o passado, quanto o futuro. Deixa de fazer sentido dirigir-se a elas numa abordagem cronológica, uma como resultado da outra – sobressai-se a movimentação sutil que denuncia um tempo em suspensão.

Alunos-professores, professores-alunos

Este trabalho surge de uma série de inquietações nascidas a partir de uma aula.

No contexto do Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo (ECA-USP), eu, como aluna de graduação e membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), fui incumbida, em conjunto com meu colega Caio Bonifácio, de ministrar uma das aulas do programa.

Uma vez elaborado o planejamento da aula com a devida antecedência, sob orientação da professora Sumaya Mattar, no dia 09 de outubro de 2019, às 18h, demos início à aula do curso. O resultado, no entanto, foi diverso das nossas expectativas: de questionamentos da bibliografia sugerida até piadas ambíguas com os professores, o que encontramos na aula foi um cenário, para nós, desafiador.

Mas por que isso ocorreu? Por que este fato nos incomodou? Esta dinâmica se repetiu nas demais aulas do curso? Quais os aspectos positivos e negativos de uma dinâmica assim? Quais seriam as formas de se evitar ou contornar essa situação? Qual a nossa posição como arte-educadores frente a isso?

As próximas páginas deste trabalho buscam rememorar e descrever o contexto daquela aula, numa abordagem ensaística, e traçar reflexões a respeito destas inquietações e suas possíveis respostas. A partir das minhas impressões

pessoais, em conjunto com registros das aulas do curso, relatos e entrevistas de colegas e “professores-alunos”, busco redesenhar minhas expectativas para aquela aula, o porquê destas expectativas terem sido frustradas, e quais os aprendizados possíveis.



Figura 2. A turma do Curso de Extensão Arte e Educação para Professores reunida na sala B3.

FONTE: Acervo pessoal.

O Curso

Proposta

O Curso de Extensão Arte e Educação para Professores é um projeto de extensão oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo em dois módulos: no primeiro oferecimento do curso, o primeiro módulo foi presencial, entre os meses de agosto e novembro, em 2019, e o segundo em 2021, de março à junho, já pela via digital.

O projeto foi idealizado pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, coordenado pela Prof^a Dra. Sumaya Mattar, que planejou por anos uma oportunidade de compartilhar as discussões do departamento, em sua maior parte relacionadas às pesquisas de mestrado e doutorado dos membros, diretamente com professores atuantes na rede pública de ensino. Essa iniciativa foi pensada para que, através de um espaço de compartilhamentos e criações, fossem estreitados os laços entre a Universidade e o ensino básico, questão que mostrou-se de grande relevância tanto entre os professores-organizadores, quanto os professores-alunos¹.

O currículo do curso foi pensado a partir das bases epistemológicas dos seguintes eixos:

1. 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, professores são professores etc. Dessa forma, para esse trabalho, criei esses dois termos para distingui-los: “professores-alunos” são os professores de Educação Básica matriculados como alunos do curso; os “professores-organizadores” são os membros do GMEPAE que se empenharam em organizar e lecionar no curso.

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. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019)

Assim, foi organizado um programa que consistia, para o primeiro módulo, 15 aulas prático-teóricas, de 4h de duração cada, planejadas cada uma por um dos membros do GMEPAE a partir de suas respectivas pesquisas de mestrado e/ou doutorado – à exceção do meu caso e de meus colegas Caio Bonifácio e Lucas Rosário, na época ainda na graduação. Nesse momento, os professores-alunos teriam “um espaço de estudo, pesquisa, reflexão, experimentação e criação a partir de uma perspectiva decolonial, que faça frente aos desafios contemporâneos da arte na educação escolar” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019), para então criar um projeto de Arte que seria aplicado com seus próprios alunos. A proposta de criação do projeto artístico para escola como trabalho final do curso foi essencial como fio condutor entre as realizações dos encontros, uma vez que cada aula proporcionaria diferentes formas de experimentação estética e abordagem da criação artística em sala de aula, e os seus frutos e reflexões resultantes seriam apropriados pelos professores-

alunos para a criação dos projetos.

O segundo módulo, por sua vez, seria inteiramente dedicado para o compartilhamento das experiências de cada projeto.

Foram disponibilizadas 25 vagas para professores da rede pública da Grande São Paulo, os quais deveriam estar, de alguma forma, já relacionados a algum projeto artístico, dentro de suas respectivas escolas. Tais professores foram selecionados através de cartas de inscrição, nas quais precisariam discorrer sobre o interesse em atualizar-se no campo da arte e educação e multiplicar seu aprendizado. Além das cartas, também foi levada em consideração a ordem de inscrição e foi valorizada a proporcionalidade entre professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Essas medidas para a seleção do corpo discente visavam uma pluralidade de perfis de educadores, já que não se limitava a escolher apenas professores de Arte ou então professores que ministravam para determinadas faixas etárias. Assim, aumentariam as possibilidades de perspectivas distintas, compartilhamentos, em adição a incentivar os participantes a promover projetos que infiltram-se nas escolas para além das aulas de Arte.

Desenvolvimento

Na prática, com o desenrolar dos encontros, foi criado um espaço seguro de estudo e compartilhamento, onde, sobretudo, a subjetividade de cada integrante da turma foi valorizada como material de criação e reflexão.

Acredito que, além dos direcionamentos de cada aula, foi fundamental também a vontade de debater os empecilhos do cotidiano de suas vidas profissionais com aqueles que dividiam as mesmas angústias para reforçar o caráter pessoal e autobiográfico do desenvolvimento de nosso curso. O enfoque na perspectiva decolonial para a construção de um raciocínio crítico e uma nova base para elaboração de currículo em sala de aula também, muitas vezes, estimulou que nossos alunos buscassem nas histórias de suas próprias famílias e ancestralidade, materiais para a sedimentação de seus aprendizados.

Por exemplo, foram propostos para a turma dois métodos de registro dos encontros, os quais atuaram como suporte de anotações durante ambos os módulos, numa abordagem íntima e poética. O primeiro método para tal foi o uso de cadernos pessoais, os quais foram confeccionados pelos próprios professores-alunos durante uma oficina ministrada pela professora-organizadora Clarissa Suzuki, cuja pesquisa de mestrado defende o uso de cadernos de artista artesanais para uma relação mais íntima e poética do autor com aquilo que é anotado. Segundo Clarissa (2014):

O uso deste instrumento – o Caderno de Artista – no dia a dia da sala de aula, possibilitaria ao artista/educador uma reconciliação com a práxis criadora, com a reflexão sobre situações preciosas da aula, guardaria o registro de soluções para dificuldades cotidianas, enfim, contribuiria com a reflexão sobre sua práxis.

Toda vez que começo um Caderno, penso que o verei anos depois e já antecipo a sensação que sentirei quando olhar para ele daqui há algum tempo. Um Caderno de Artista é um objeto autobiográfico, é um documento histórico-cultural de grande valor para pesquisas futuras. (SUZUKI, 2014, p. 37)

O segundo método foi o dos bordados propostos pelo professor-organizador Vinícius de Souza Azevedo, numa aula ministrada pelo próprio, em conjunto com a professora Sumaya Mattar. Nesse dia, a professora iniciou a escrita dos propósitos pessoais, como educadores, com a turma. Em seguida, Vinícius contou a primeira parte do conto tradicional chinês “O bordado encantado”², narrando a história de uma bordadeira que se dedica a confeccionar um bordado “dos sonhos”.

No conto, após dias de trabalho árduo, a bordadeira teve sua criação tomada por uma forte ventania, e, enfim, teve sua produção perdida. Na aula do professor-organizador Vinícius, a figura do bordado que se foi e a retomada dos propósitos como educadores dos professores-alunos foram colocados em paralelo, uma vez que ambos são frutos de processos trabalhosos, que corriam o risco do esquecimento. Então, o professor-organizador orientou a turma a bordar uma imagem que os remetesse a esse propósito.

2. Ver Perrotti (1996) e Bonaventure (1992).

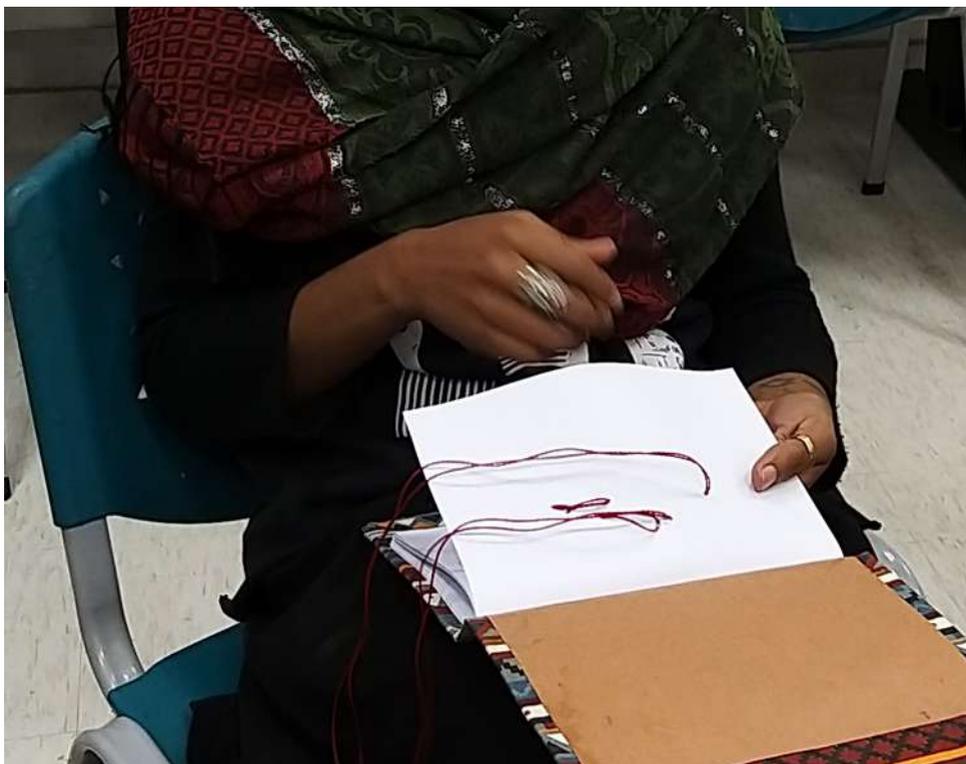


Figura 3. A professora-aluna Glauce bordando em seu próprio caderno de artista.

FONTE: Acervo pessoal.



Figura 4. Materiais de costura e bordado dispostos à mesa central da sala, onde costumávamos realizar as exposições e leituras de trabalhos da turma.

FONTE: Acervo pessoal.

Tanto a oficina dos cadernos, quanto a aula do bordado encantado, foram propostas pontuais, que por escolha dos professores-alunos, seguiram em atividade contínua até, pelo menos, o fim do segundo módulo do curso. Essas ferramentas serviram de amparo para suas reflexões subjetivas, que se manifestavam em anotações, desenhos e até mesmo colagens.

Afora tais aulas, os encontros como os que foram oferecidos pelos professores-organizadores Leandro Oliva e Gabriela Mafud, exploraram a experimentação estética na sala de aulas, a partir dos próprios corpos dos professores-alunos e suas memórias, ampliando o entendimento de uma vivência particular como campo de conhecimento.

Na aula de Leandro, a turma foi convidada a relembrar brincadeiras que costumavam fazer quando crianças, principalmente na rua. Na primeira parte da aula, o registro dessas brincadeiras aconteceu através do desenho em grandes folhas de papel colocadas no chão, onde os professores-alunos criaram uma imagem de todas as brincadeiras juntas. Em seguida, após a observação do resultado do trabalho, a turma partiu para o jardim do departamento, onde, em pequenos grupos, brincaram de fato com a lembrança de cada um dos integrantes. Acho interessante como uma aula pensada para crianças foi potencializada quando realizada por um grupo de adultos, posto que, dessa vez, a memória e a nostalgia embarcaram a experiência de todos. No fim, Leandro passou uma série de direcionamentos para os grupos, para a abstração de



Figura 5. Professores-alunos desenhando suas brincadeiras em faixas de papéis dispostas no chão, na aula “Quando a brincadeira vira dança”.

FONTE: Acervo pessoal.

movimentos da brincadeira, de forma que resultassem em uma dança coreografada. Na entrevista concedida posteriormente, para este trabalho, o aluno-professor Caio relata que durante a aula “Quando a brincadeira vira dança”, ele não sentia que estava “aprendendo”, uma vez que tudo foi muito divertido, mas completou:

Parecia que a gente estava fazendo várias coisas divertidas, e no final a gente estava aprendendo várias coisas, movimentos, e acho que essa outra forma de elaboração, que é brincadeira também. Inventar brincadeiras de criação também. (Caio Bonifácio, informação verbal)

No formulário realizado para colaboração deste trabalho, o professor-aluno Ranieri Rangon Ramos também comenta: “Achei incrível como pequenos atos remontados a partir das memórias da infância de cada um deram movimentos às danças criadas naquela aula. Mesmo eu, que sou completamente travado de timidez, me senti solto durante aquela atividade e consegui me expressar” (informação verbal). Ao tentar traduzir essa experiência em um sentimento, Ranieri escolheu “plenitude”.

Já na aula da professora-organizadora Gabriela Mafud, nomeada “Modos de refletir e descolonizar nossos corpos” (2019), segundo o planejamento elaborado pela própria, o objetivo do encontro debruçou-se diretamente no “provocar situações de aprendizagem para observarmos e percebermos nossos corpos como potência de

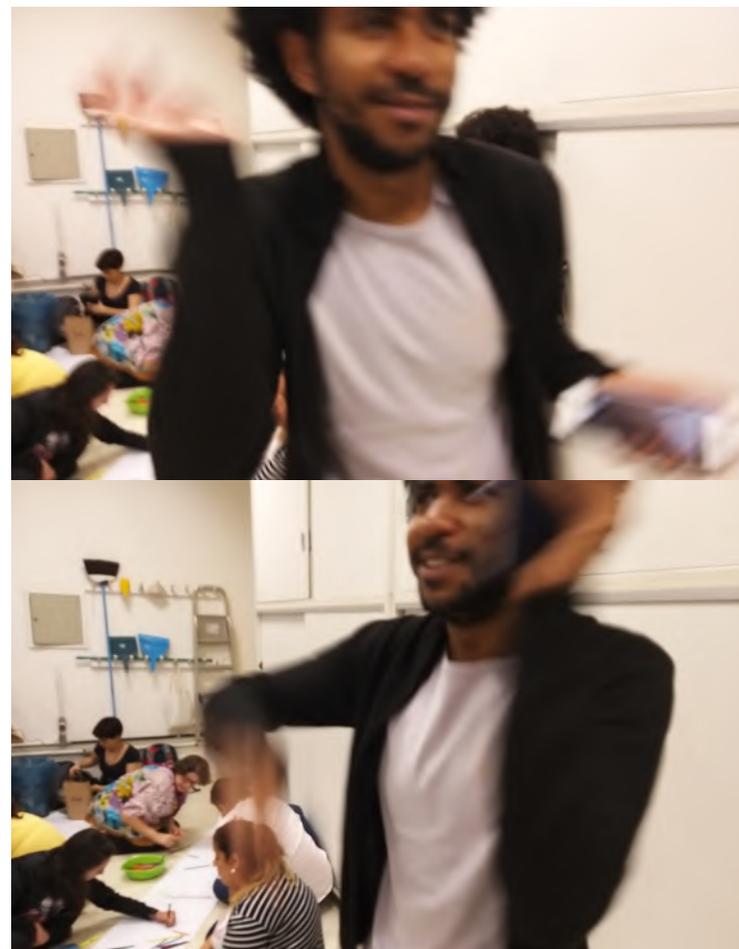


Figura 6. Caio dançando durante a aula de Leandro.

FONTE: Acervo pessoal.

conhecimento, a partir de discussões e experiências corporais” (MAFUD, 2019). Nesse dia, a turma explorou o espaço da sala de aula, o qual estava rearranjado à luz de velas, ao som de batuques, sem cadeiras, nem calçados, de maneira que florescessem os sentidos corporais para receber aquele convite de experiência. As propostas de Gabriela negavam os processos de aprendizagem “convencionais”, aprendidos através da colonização europeia, que separam o corpo do conhecimento³. Assim, os professores-alunos foram instruídos a contar suas histórias através de seus corpos em movimento, como num

3. A professora-organizadora Gabriela Mafud, em seu planejamento de aula, apoia-se no texto “Fogo no Mato: A Ciências Encantada das Macumbas”, de Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino. Nele, os autores discorrem sobre como os conhecimentos africanos, no contexto da diáspora, só tiveram continuidade na América e outras colônias porque foram carregados pelos corpos daqueles que atravessaram o Atlântico. Os autores afirmam: “São os saberes corporais que nos permitem pensar que o suporte físico do corpo em performance nos ritos pratica/inventa outras formas de relação com o mundo.” (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 50).

O entendimento da cultura oral africana como uma rede integral de conhecimento, que atravessa a fala, rituais, ciência, e até mesmo artesanias, é também retratado no texto “A tradição viva”, de Amadou Hampaté Bâ. O autor defende que, apesar do parecer moderno que julga povos sem escrita como povos sem cultura, os saberes compartilhados pela fala são “tesouros que pertencem ao patrimônio cultural de toda a humanidade.” (BÂ, 2010, p. 168). “A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. [...] Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.” (BÂ, 2010, p. 169).

ritual que evidenciasse o campo onde memórias e cicatrizes dialogam.

Atividades como essas proporcionaram a consolidação de um grupo livre de inibições reflexivas. Os exercícios constantes da exploração e compartilhamento de si como materiais didáticos e criativos resultaram numa turma que teve a conversa como principal mecanismo de aprendizagem. A necessidade de falar e ouvir tomou tamanha proporção que passou a afetar diretamente os planejamentos de aulas dos professores-organizadores: sabíamos que era preciso separar uma parte generosa de tempo para que fluíssem as ideias e elas nos tocassem através do diálogo.

Pensando nessas condições, Caio, Lucas e eu, pudemos elaborar o planejamento da nossa aula de forma que essa partilhasse tanto dos mesmos fundamentos valorizados pela turma, como também oferecesse discussões a respeito de temas que estudávamos na graduação, naquela época.

Figura 7. Classe observando o compartilhamento de trabalhos. No primeiro plano, a professora-aluna Elaine e a professora-organizadora Francisca conversam.

FONTE: Acervo pessoal.



A nossa aula

Planejamento⁴

A aula planejada por mim, Caio e Lucas consistiu em dois encontros prático-teóricos sobre movimentos artísticos nas artes cênicas e nas artes visuais dos anos 1970 e 1980, e que tratam do uso de material subjetivo e de vivências de artistas e espectadores como material poético para produção das obras.

Nossos objetivos eram apresentar possibilidades para lidar com conflitos externos à sala de aula, incorporados ao contexto da aula de artes; ampliar perspectivas da produção artística na criação de cenas e de imagens; debater situações de opressão em sala de aula, abordando temáticas que tratam das questões pessoais do artista enquanto sujeito social para nos colocarmos enquanto sujeitos ativos na solução e no enfrentamento de problemas na sala de aula; como também refletirmos sobre a função docente de Arte.

O recorte temporal escolhido para ser abordado conta com uma produção teatral política, desenvolvida em São Paulo, que aborda questões-chaves do cotidiano social – como o Teatro do Oprimido, do Teatro de Arena – problematizando e levando a uma resolução aberta da peça em cena. Enquanto isso, simultaneamente, as Artes Visuais contam com o retorno da pintura, ou uma volta à pintura figurativa, após um longo período de domínio da abstração geométrica: tem-se então também a volta às

imagens e aos símbolos subjetivos, agora em uma relação dialética que localiza o sujeito e suas vivências no interior de uma comunidade. Assim sendo, ambas as práticas trazem uma desconstrução de convenções das linguagens do teatro, da pintura e do desenho, questionando os critérios de qualidade aplicados. Logo, tomando por mote a análise deste movimento estético, é possível apresentar possibilidades para lidar com conflitos externos à sala de aula, incorporados ao contexto da aula de artes, e ampliar perspectivas da produção artística na criação de cenas e de imagens.

No primeiro encontro, através de exercícios de leitura de obras de arte, da bibliografia disponibilizada, e de uma análise do contexto histórico referente ao recorte temporal “O retorno à pintura”, nos dedicaríamos inicialmente para construção de uma noção e repertório de subjetividade e expressividade de si nas Artes Visuais. Esse exercício desencadearia na produção, em pequenos grupos, de uma imagem da identidade coletiva a partir de colagens.

Já no segundo encontro, seria ministrada uma aula de jogos teatrais que abordam a estética do Teatro do Oprimido (Teatro Fórum e Teatro Imagem), a partir da criação poética de cenas que pudessem trazer ao debate situações de opressão em sala de aula, retomando, assim, as temáticas trabalhadas no encontro anterior, que tratavam das questões pessoais do artista enquanto sujeito social. Dessa maneira, seria possível colocarmos-nos enquanto sujeitos ativos na solução e enfrentamento de problemas na sala de aula, bem como refletirmos sobre a função docente de Arte.

4. Esse trecho é uma adaptação do documento de planejamento de aula para o curso, escrito a seis mãos por Caio, Lucas e eu.

Nesse relato, tenho a intenção de me debruçar principalmente sobre o primeiro encontro desta dupla de aulas, porque Caio e eu nos responsabilizamos por sua organização e apresentação. Para isso, solicitamos aos professores-alunos, com uma semana de antecedência, que eles trouxessem para o encontro recortes de imagens, necessariamente impressas, que atuassem como símbolos importantes de suas histórias de vida. Além disso, pedimos também a leitura de um texto da bibliografia que oferecemos via *e-mail*, para que eles elaborassem uma questão fundamental a partir do que foi entendido.

Tal bibliografia contava com os seguintes textos, selecionados por Caio e eu: “A transvanguarda italiana”, de Achille Bonito Oliva, “Os anos 80 e o retorno à pintura”, de Ligia Canongia, “Mover-se além da dor” e “Altars do sacrifício: lembrando Basquiat”, de bell hooks, “O negro e a linguagem”, de Frantz Fanon, e “Pintura: a tarefa do luto”, de Yve-Alain Bois. Essa seleção apresenta leituras que, a partir de perspectivas e campos diversos, discutem a subjetividade através da linguagem.

Assim, nosso plano para a realização da aula foi a divisão do encontro em quatro partes: na primeira, poderíamos também retomar as ideias dos textos que foram solicitados como preparação para o encontro. Em pequenos grupos, os alunos deveriam compartilhar qual questão foi elaborada a partir da leitura, para então criar intersecções entre os temas e introduzir a noção de subjetividade como material criativo.

Em seguida, seria proposta uma atividade de leitura de imagens. Nela, os alunos-professores⁵ apresentariam, na lousa, obras de diferentes artistas visuais que contavam com iconografias que sugerissem uma apropriação do artista sobre figuras do cotidiano. Nossa intenção era começar a nossa aula de uma forma não enrijecida, assim os alunos poderiam sentir-se confortáveis em usar de seus próprios repertórios para criar uma leitura dos trabalhos de arte. Afinal, acreditamos ser indispensável, como arte-educadores, estimular conversas sobre imagens sem apoiarmo-nos em comentários teóricos de terceiros, uma vez que esse direcionamento estimula a autonomia crítica e sensível dos estudantes diante de trabalhos de arte. Esperávamos também que essa conversa já permitisse que os próprios alunos se apropriassem dos signos do cotidiano representados nas pinturas, criando cruzamentos de narrativas e experiências.

Na segunda parte da aula, pensamos em nos dedicar a uma abordagem teórica do tema proposto, através de discussões sobre a trajetória de alguns artistas dos anos 1970 e 1980, que se enquadram de alguma forma no retorno da pintura (neo-expressionismo alemão, transvanguarda italiana, geração 80, entre outros). Eu e Caio, como mediadores, poderíamos comentar alguns aspectos do contexto, como a Guerra Fria, o avanço de políticas neoliberais na economia, o fortalecimento de um mercado de arte no Brasil. Assim, numa abordagem expositiva, teríamos um momento no

5. Surge aqui a necessidade de criação de outro termo específico, agora para designar a posição que Caio, Lucas e eu ocupamos nesse encontro.

qual seria possível o compartilhamento da nossa pesquisa como estudantes de graduação.

Para finalizar, os professores-alunos deveriam se reunir em pequenos grupos novamente, para que construíssem uma colagem coletiva a partir dos recortes de imagens e símbolos de suas histórias. Nesse momento, seria possível o compartilhamento das narrativas que os inspiraram a escolher as figuras trazidas.

O direcionamento das etapas da aula foi pensado de forma que a turma internalizasse as discussões de uma maneira em que, ao fim do encontro, o processo, de cada professor-aluno em criar e ler suas próprias imagens, compreendesse uma internalização da linguagem e representação de si mesmo e também do grupo em que está inserido.

Acreditamos que esse objetivo dialogava diretamente com aquilo que estávamos testemunhando desde a concepção do programa do curso, até a realização dos encontros, já que estávamos propondo que a turma se munisse de seus próprios repertórios e vivências a fim de uma compreensão do fazer artístico. E, na minha concepção pessoal de motivos essenciais para a fundamentação de aulas de Arte, é imprescindível o incentivo da fluência e naturalidade para falar sobre e a partir de imagens ou outras manifestações artísticas. Afinal, partindo desse domínio, o entendimento não só dialógico, como também sensível e substancial da obra, pode ir ao encontro do seu artista e espectador.

Memória

Questionando-se sobre o movimento de recuperação da memória nas ciências humanas, Ecléa Bosi, em “A substância social da memória” (2003), alerta ao pesquisador a necessidade de ficar “atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi só sugerido e encoberto pelo medo”. A autora exemplifica:

Um exemplo que pode parecer pouco dramático é o relato de uma reunião “oficial” de que o depoente participou. Se for registrado em documento, será esquematizado, empobrecido e sobretudo feito para agradar o poder em exercício ou a facção prestigiada no momento. As atas de reuniões oficiais suprimem as dissonâncias como impertinências, e os conflitos são apagados como digressões inúteis. Onde a razão que vacilou, gaguejou e não soube se expressar? Tais registros não refletem a microssociologia do poder, as redes de influência e não captam a “atmosfera” do grupo: o campo mutuamente compartilhado dos gestaltistas cujos contornos são definidos pelos olhares e expressões faciais. (BOSI, 2003, p. 17)

O exercício de analisar uma experiência passada pode ser arriscado se a intuição do autor desta ação for buscar um relato imparcial e exato dos fatos. No entanto, quando abraçada a natureza seletiva e sensível da memória, esse exercício torna-se então fundamental para a sedimentação e avaliação dos acontecimentos naquilo que somos hoje. No

contexto deste trabalho de conclusão de curso, a escolha por esse formato de relato para discorrer sobre uma vivência como docente num texto cujo objetivo simbólico é encerrar minha trajetória como estudante de graduação, tendo, portanto, um valor significativo para a minha compreensão do que é ser uma professora.

Sendo assim, visando reconstruir tal memória, me dispus de alguns mecanismos disparadores de lembranças que pudessem servir de amparo antes de, de fato, criar hipóteses e “conclusões” a partir desse cenário. Para isso, foi indispensável trazer aos comentários aqui tecidos as considerações dos colegas envolvidos na experiência do Curso de Extensão. Assim, foi criado um formulário na plataforma Google, que foi enviado para os professores-organizadores e professores-alunos. O formulário foi enviado no dia 8 de agosto de 2021, e foi divulgado via *e-mail* e em diferentes grupos de *Whatsapp*. Estimo que o mesmo tenha alcançado cerca de 32 pessoas, dentre as quais obtive 06 respostas. Dos colaboradores foi possível delinear um recorte de pesquisa de diferentes perfis de colegas, garantindo então uma representatividade de posicionamentos a partir de diferentes pontos de vista. Foram eles: Leandro Oliva e Clarissa Suzuki, doutorandos do departamento e docentes do curso de extensão; e Ranieri, Regiane Santana, Renato Brunassi Neves dos Santos Silva e Silvania Francisca de Jesus, alunos do nosso curso e professores da rede pública de ensino, municipal e estadual, de alunos de diferentes faixas etárias e de diferentes regiões da região metropolitana de São

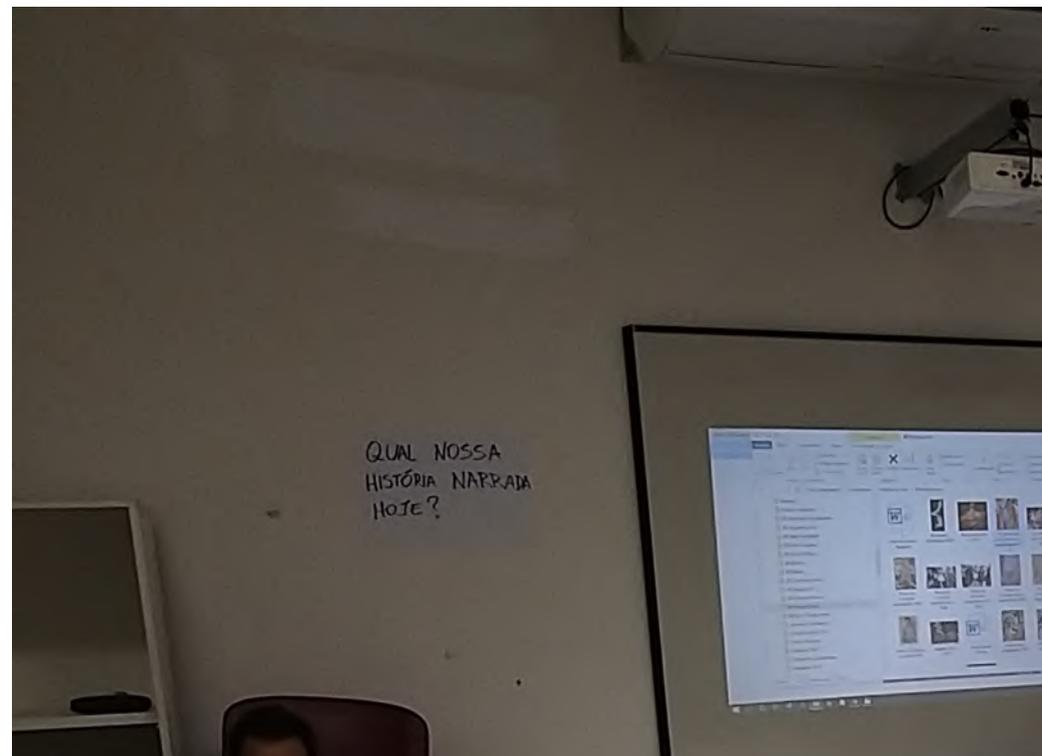


Figura 8. Fotografia da parede da sala B3 do Departamento de Artes Plásticas da USP onde, por acaso, durante um de nossos encontros, estava colada uma folha de papel com a frase “Qual nossa história narrada hoje?”.
FONTE: Acervo pessoal.

Paulo. Tomando o lugar de atas e documentos oficiais, as perguntas do formulário, como explicado na mensagem de apresentação, foram construídas de maneira que pudessem colaborar com um resgate de lembranças de “corpo inteiro”. Ao invocar sensações físicas e emocionais, como cheiros, sentimentos, referências de trabalhos de Arte, eu busquei contribuir com uma maior complexidade de relatos.

Nessas questões, busquei as perspectivas dos meus colegas em relação ao curso todo, porque, para tratar do dia da aula em si, acreditei ser mais proveitosa a realização de uma entrevista com meu colega de graduação, Caio Bonifácio, para discutirmos mais profundamente a nossa experiência, a qual foi compartilhada e similar em vários momentos.

Caio

Antes das alterações no currículo do curso de Artes Visuais no ano de 2019, as quais permitiram que os estudantes optassem pela dupla titulação (bacharelado e licenciatura), o Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo sofria com a baixa adesão de alunos nas turmas de licenciatura. Com isso, nesse período, as disciplinas voltadas para o ensino e a aprendizagem da arte eram realizadas com turmas reduzidas.

Nesse contexto, o meu ingresso na licenciatura ocorreu na companhia de poucos colegas, sendo Caio Bonifácio um deles. Houve momentos nos quais, por questões pessoais (que também podem ser abarcadas numa discussão sobre



Figura 9. Caio posando em frente da nossa mesa de lanchinhos.

FONTE: Acervo pessoal.

permanência na Universidade), muitos estudantes – desse grupo que já era reduzido – não cursaram disciplinas completamente, e então, Caio e eu éramos os únicos inscritos em alguns cursos.

Essa experiência proporcionou um processo de aprendizagem muito íntimo e singular, uma vez que eu, Caio e a professora Sumaya Mattar tínhamos a possibilidade de tratar profundamente questões pessoais diante da formação docente de cada um. A metodologia de ensino da professora Sumaya, que volta-se para o processo criativo e pedagógico a partir do que ela denomina de “Cartografias de si”, também foi essencial para que os laços entre nossa pequena turma fossem ainda mais estreitados.

Tais encontros, assim como nossa proposta de planejamento de aula para o curso de extensão, transformaram nossa subjetividade em verdadeiras reflexões e práticas artísticas e pedagógicas. E acredito que, talvez, também como consequência do número reduzido de colegas em sala, pudemos aperfeiçoar nossa dinâmica de trabalho coletivo. Juntos, investigamos diversas experiências de estágio, compartilhamos a escrita de textos, planejamentos, e até mesmo ingressamos no Grupo Multiplicação de Estudo e Pesquisa em Arte Educação (o GMEPAE). A experiência foi muito positiva e, olhando em retrospectiva, contínua: diferentes trabalhos e disciplinas aparecem na minha memória como um único grande projeto.

Expectativas

A elaboração do planejamento de aula atua não só como organização do conteúdo de cada encontro, mas também como uma forma de exprimir nossas expectativas para a experiência. O nosso planejamento foi organizado em um documento estruturado como um projeto de pesquisa. Nele, definimos mais objetivamente no que consistiu nossa aula: o que foi a aula, para quem ela foi ministrada, qual o tema e sua relevância para a turma, qual o objetivo, e, enfim, como foram realizadas as atividades, com descrição de tempo de cada etapa. Mas, sobretudo, acredito que foram tais direcionamentos específicos, existem noções subjetivas do que é entendido como o propósito de cada educador em sua trajetória: por que ser uma professora? Qual a função da sala de aula?

Nas disciplinas de Metodologia que cursei com a professora Sumaya Mattar, fomos orientados a conhecer bem a turma para qual seríamos educadores, para então criarmos propostas de aulas e práticas artísticas que dialogassem diretamente com tais contextos. Junto desse ensinamento, aprendemos também a organizar nossas aulas a partir de uma ideia central de propósito pessoal como professores, o qual deve conduzir nossa práxis profissional, já que Sumaya defende este ser fundamental para a continuidade dos processos de criação de planos de aula, porque sem ele, afirma, seguiríamos perdidos e desestimulados durante nossas jornadas como professores. Para a elaboração desse conceito, ela faz três perguntas: por que escolhemos estudar o ensino da arte, que tipo de

professores queremos ser e qual é nossa imagem de sala de aula ideal.

A partir desses questionamentos, tive consciência de que minha escolha para estudar práticas pedagógicas juntamente da Arte foi principalmente para que eu mesma pudesse compreender melhor o que discutia-se nas salas e corredores do Departamento de Artes Plásticas da USP. E, de fato, foi nas salas de licenciatura onde eu testemunhei formas de ensino e discussão pelas quais eu melhor me apropriei de temas teóricos e práticos de processos de criação artística. Mas, é importante também pontuar que, de certa forma, “ser professora”, até então, não foi um objetivo central para a minha formação, no entanto, me mostrou um leque de possibilidades de atuação como educadora além da escola.

Na época, respondi para as duas primeiras perguntas, de uma forma mais elaborada (Figura 10), o que hoje eu chamo de “vontade de outros interlocutores” e acrescentaria uma maior ênfase no estudo contínuo e transformador, por ambas as partes. Olhando em retrospectiva para minhas poucas experiências como educadora em estágios, consigo ver claramente que esse movimento aconteceu.

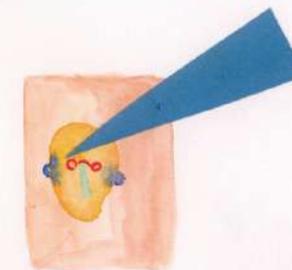
Entrei em salas de aulas desconhecidas, onde aos poucos, pela convivência, aprendi nomes, histórias e vontades de professores e estudantes – nesse lugar, eu era uma observadora. Quando voltei para a USP, outra sala de aula, mas dessa vez como aluna: discutia com meus colegas as condições daquele espaço, para que, enfim, pudesse, como

3. Por que e para que arte/educação?

Meu propósito como arte-educadora vem da vontade de vazão do conhecimento acumulado durante a graduação em Artes Visuais para além da universidade, uma vez que acredito no saber não só democrático, como também transitivo. Nesse momento, como estudante interessada e ativa, julgo ser essencial o repensar da expansão do conteúdo aprendido, de forma que seja possível abraçar a potência micropolítica que a Arte tem a oferecer na formação de cada um.

Tento ressaltar a importância do raciocínio honesto e sincero, o qual é capaz de esclarecer a compreensão tanto na concepção, quanto na difusão do assunto tratado. A tarefa de fitar um propósito motivador raras vezes é fácil e natural — instigar outros para desenvolvê-lo em conjunto, menos ainda. Assim, devo afirmar que existem qualidades que percebo vantajosas a partir de meus estudos em Artes Visuais que podem beneficiar outros também estimulados pelo tema, expondo-as com franqueza a fim de ter o interesse coletivo como impulsor da discussão.

4. a professora que quero ser



A construção da imagem do meu professor ideal vem da articulação de partes embaralhadas com o meio, resultando numa forma integrada, aberta e dinâmica. Esse método de figuração pode também ser aplicado à sua relação com a atividade docente, um discurso de todos sobre tudo.

Figura 10. Páginas do meu relatório reflexivo da disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Visuais I.

FONTE: Acervo pessoal.

educadora, propor atividades e discussões que abraçassem cada turma. Esses foram processos de aprendizagem mútuos que pressupunham uma constante inversão de papéis.

Dessa forma, posso concluir que o Curso de Extensão Arte e Educação para Professores foi um espaço nas condições ideais para que tal dinâmica de ensino ocorresse efetivamente em cada encontro.

Em nossa aula para os professores-alunos, a semente que gerou nosso planejamento – que foi também pescada a partir da convivência – foi o caráter “conversador” da turma. Queríamos corresponder às vontades de expressão através do auto-testemunho de cada um de nossos alunos-professores, o que acredito ter sido o verdadeiro motor de toda criação naquele lugar. Mas, sobretudo, nossa aula também foi pensada como um convite para que tais falas colaborassem para nossa formação como professores.

Meu maior interesse era estimular e testemunhar os cruzamentos entre as histórias infiltradas nas obras de artistas que tratavam da vida comum com as leituras desses trabalhos e outras vivências da nossa turma. Na prática, isso aconteceu, só que num processo um pouco mais confuso que nossas expectativas.

Inquietudes

Rememorando o desconforto

Como comentei anteriormente, a memória pode ser seletiva e dificilmente é exata – ela sofre interferências das nossas emoções, expectativas e ideologias, tanto na hora dos acontecimentos quanto no momento em que são resgatadas. Quando tento rememorar os acontecimentos da minha aula com Caio, o que retorna com mais força é a preocupação em relação ao tempo das nossas atividades, que corria diferente daquele que definimos no planejamento. Eu acredito que esse nervosismo venha de uma insegurança pessoal minha em me colocar diante de grupos maiores de pessoas, conversar em uma altura que todos possam me escutar, e guiar o encontro de forma que todos os pontos que considero cruciais sejam tocados.

Lembro-me de estar em frente à sala junto do Caio, e iniciarmos nossos comentários sobre os textos que foram encaminhados na semana anterior ao dia do encontro. Logo surgiram os primeiros questionamentos da turma: alguns professores-alunos disseram que não conseguiram ler por falta de tempo, outros porque não entenderam a nossa proposta (pensaram que precisavam ler todos os textos ao invés de um só). Houve gente que reclamou porque a proposta era ampla demais, e não conseguiram escolher um só texto. Entretanto, conseguimos seguir a discussão com a colaboração daqueles que cumpriram com o nosso pedido e puderam apresentar aos colegas que não estavam inteirados da bibliografia.

Mesmo com alguns empecilhos, as discussões fluíram e os grupos conseguiram chegar a questões fundamentais

para serem desenvolvidas. A nossa turma era muito comprometida com o viés decolonial da educação e da cultura, então o contato com textos como de Franz Fanon e bell hooks, principalmente, que abordam a ancestralidade e consequências da colonização, mobilizou a turma para se engajar a explorar a questão da subjetividade em suas práticas e linguagens. A partir dessa abordagem, surgiu o questionamento de um dos alunos que marcou muito ao Caio e eu: “por que selecionamos tantos autores estrangeiros se temos no Brasil artistas que tratam deste tema em suas produções?” Apesar de considerarmos ser uma dúvida válida, sobretudo pela coerência com a proposta do curso, o tom crítico nos constrangeu, uma vez que desconsiderava nossa curadoria de textos.

Assim como esse, houve uma série de outros apontamentos a respeito da forma com que tínhamos preparado nossa aula, o que nos incomodou naquele momento. Em parte porque nos deixava muito conscientes da nossa capacidade e limitações como docentes, e também porque sentimos que interrompiam a discussão sobre os assuntos que estávamos propondo.

Na etapa de leitura de imagem, prevista para a segunda parte da aula, já inseridos na questão da subjetividade, a conversa aconteceu aos poucos. Sobre esse ponto, percebo que é comum, numa sala de aula, os alunos sentirem-se acanhados para falar sobre trabalhos de arte a partir de suas próprias impressões, talvez com medo de falarem algo “errado” a respeito das obras.

Autoridade

Entre os comentários pessoais dos professores-alunos que se seguiram durante e após a aula, e em especial naqueles voltados a dar-nos “dicas” para conduzir as aulas, chamou-me especial atenção aqueles que buscavam nos ensinar a estabelecer maior domínio da atenção dos presentes, ou um maior controle na condução dos assuntos abordados. Em abstrato, ainda que parodiando a questão e relativizando sua importância naquele contexto, os professores-alunos abordaram conosco a questão da *autoridade* em sala de aula.

Apelando novamente à memória, a impressão que o Caio e eu temos daquela aula é de que nossa posição de professores, enquanto figura central e centralizadora, condutora dos diálogos, foi questionada e posta à prova.

Luiza: Não sei se esses comentários foram porque pedimos alguma devolutiva deles.

Caio: Mas no meio da aula? Eu acho que eles estavam só falando. Não pedimos: “Se vocês acharem que a qualquer momento vocês precisam criticar o que estamos fazendo, sintam-se livres”. Eles já estavam predispostos.

Luiza: Talvez não tenha sido por maldade, como se estivessem presumindo que a iríamos fazer tudo errado, mas... Talvez tenha sido um instinto natural do professor mais velho. (Informação verbal)

Em retrospecto, percebemos que parte de nosso desconforto na ocasião deveu-se a esta percepção. E dada a situação nova e desafiadora para nós, creio que seja relevante abordar o tema com algumas hipóteses pontuais sobre os possíveis motivos para tal, quais sejam: a questão da idade; a questão da experiência e qualificação; e a questão do conflito grupo-indivíduo.

Idade e experiência

A princípio, o motivo mais óbvio para que os professores-alunos se sentissem à vontade para questionar nossa autoridade em aula é a inversão da diferença comum de idade entre aluno e professor. Nós, como alunos-professores, estudantes de graduação relativamente recém-egressos do ensino médio padrão, voltado a adolescentes, éramos naquela turma os mais novos do recinto: a título de exemplo, Caio e eu tínhamos então 23 anos de idade, o que é aproximadamente o tempo de carreira citado por um dos professores-alunos, em uma das aulas do curso. Para além da diferença de idade absoluta, talvez fosse ainda mais relevante a diferença de idade “profissional”, sobretudo se considerarmos que nós, os alunos-professores, mal havíamos ainda ingressado como profissionais no ensino regular.

Por outro lado, talvez, ao nos dirigirmos a professores acostumados a lidar com turmas de crianças e adolescentes, o que era o caso da maioria dos professores-alunos presentes (sendo a exceção mais provável apenas

a professora Sylvania, profissional do EJA), alguns deles possam ter, por hábito, se colocado no lugar comum da sua própria prática pedagógica – e, por extensão, passaram a nos posicionar no seu extremo oposto. Obviamente, esta relação não se concretizou por completo e possui caráter mais dialógico, mas, no entanto, cabe ainda explorar suas possibilidades de desdobramento.

Na interpretação de Hannah Arendt, em “A Crise na Educação”, a sala de aula no ensino básico é vista como espaço intermediário entre o ingresso das crianças no mundo de domínio público, de diálogo e apresentação entre o novo e o velho. Segundo a filósofa alemã, normalmente, o professor adulto que toma a frente de uma turma de crianças está comprometido em apresentar e consolidar o conhecimento existente até então, apresentando o que a autora chama de “mundo”, para os recém-ingressos nele, os alunos. A diferença de idade entre aluno e professor, então, torna-se nesta perspectiva não só inevitável como parte fundamental do funcionamento desta proposta de educação.

Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja

indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDDT, 2016, p. 183)

Se tomarmos por assertiva esta leitura, e entendendo que o modelo de ensino analisado por Arendt ainda é estruturalmente o mesmo, sobretudo quanto à dinâmica das salas de aula, é de se presumir que o professor-aluno, assuma, consciente ou inconscientemente, o papel que lhe é pedido por sua práxis profissional. Sendo assim, nós, enquanto alunos-professores, seríamos no contexto desta aula, as crianças que ainda se preparavam para ingressar no “mundo” da carreira docente. Então, por suas qualificações e autoridades, sua maior experiência de vida e de pedagogia, os professores-alunos, que observavam nosso simulacro de prática pedagógica, teriam de apontar os detalhes e nos dizer o que é esse mundo, “invertendo os papéis” da aula.

Cabe ressaltar que essa experiência foi distinta daquelas que vivenciamos quando apresentamos planejamentos de aulas para a professora Sumaya Mattar nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Arte, as quais cursamos sendo os únicos integrantes da classe. Nesses contextos, a dinâmica

das aulas pressupunha um distanciamento da própria professora Sumaya do seu papel como educadora. Na entrevista, Caio aponta que a professora estava disposta a, naquele momento, assumir uma posição passiva em relação a nossas propostas, permitindo-se vivenciar a experiência. Seus comentários e avaliações ocorriam posteriormente às apresentações, num momento de análise coletiva do que havia sido desenvolvido.

Já no curso, talvez, os professores-alunos não tinham a mesma motivação, posto que, como eles não eram responsáveis por nossa formação, e também não haveria um momento posterior para a crítica das nossas aulas, tais direcionamentos e orientações não foram planejados. Há ainda neste mesmo ato dos professores um caráter possivelmente catártico, que será abordado mais adiante, mas por hora, cabe ainda na hipótese de uma “crise” de autoridade analisar um outro aspecto da dinâmica daquele encontro, que seria a constituição de um grupo e sua oposição ao indivíduo.

Grupo e indivíduo

Ao longo das aulas do curso, conforme os participantes se conheciam e interagiam uns com os outros, em torno dos temas suscitados, mas também de forma espontânea e informal, nas conversas dentro e fora da sala de aula, os professores-alunos passaram a se constituir, em alguma medida, como um grupo, dotado de suas próprias dinâmicas internas. Suas condições em comum – formação,

experiência profissional, classe social, interesses culturais, etc – os aproximaram, fortalecendo aos poucos um sentimento de unidade entre eles, que poderia ser colocado em diálogo com o que, no contexto, poderia colocar-se como alheio ou diferente do próprio grupo. No caso, o objeto alheio ao grupo mais evidente, em diálogo direto com os professores, seria a Universidade, ou seus representantes; os organizadores do curso.

No entanto, afora as tensões entre autoridades e práxis pedagógicas entre os professores-alunos e nós, alunos-professores, as aulas do curso de extensão sugeriram uma outra natureza de manifestação de qualificação dentro da sala de aula, entre os próprios professores-alunos. Isso foi notado nos constantes diálogos durante os encontros, nos quais aqueles que tomavam a fala tinham uma oportunidade não só de compartilhar suas experiências comuns, como também elaborar ao grupo uma reflexão completa, atestando uma capacidade de raciocínio e apropriação dos temas apresentados, o que resultava então em um caráter discursivo de suas palavras. No caso da aula ministrada pelo Caio e eu, essas características foram mais evidentes quando da leitura de imagens e contestações a respeito da bibliografia escolhida por nós: neste momento, entendo que se manifesta com alguma clareza a percepção do próprio grupo como algo em oposição aos representantes do curso, ou da Universidade. E neste contexto, além das opiniões pessoais, o ato de contestação do conteúdo, em aula, serviria de mote para afirmação do próprio grupo e dos indivíduos em relação a ele.

Dessa forma, outro fator que poderia justificar esse comportamento dos professores-alunos foi o peso da Universidade como símbolo institucional, aos olhos de uma lógica moderna de estruturação social do conhecimento, que atua como instância superior de produção intelectual, no nosso caso, a respeito da pedagogia. Neste ponto, como pode-se perceber pelo próprio relato pessoal de alguns professores-alunos, que viam a si mesmos como alheios à Universidade (o que se denota, entre outras formas, pela alegria com a oportunidade de participar dela, já que é uma instituição que oferece poucas oportunidades de acesso àqueles que estão vinculados a escolas públicas), a outra dimensão da diferença surge como marca de distinção, que pode despertar uma contestação de viés político.

Esse aspecto pode ser observado no próprio interesse e comprometimento inicial dos participantes. Inicialmente, tinha-se o poder institucional: os professores-alunos buscaram inscrever-se no curso por interesses que se mostravam disponíveis através da Universidade, não só pela possibilidade de somar horas de formação complementar para avançar em suas carreiras na rede estadual ou municipal, como também para participar de algo promovido por uma instituição reconhecida no meio acadêmico e midiático. No formulário que enviei, por exemplo, a professora-aluna Regiane respondeu que, após os dois módulos do curso, o dia que mais a marcou foi o primeiro, no qual ela sentia-se feliz por estar em um curso da USP, e, por isso, estava satisfeita e com desejo

de continuar. Em seu relatório de finalização do segundo módulo, a professora-aluna Silvania Francisca de Jesus também rememorou o início do curso:

Ao chegar à primeira aula, minha cabeça estava a mil, por estar iniciando uma aproximação com duas crianças para uma provável adoção. A acolhida pela equipe do curso e dos colegas participantes foi cuidadosa, afetiva, calorosa. A vontade de realizar um curso na faculdade de artes da USP era um desejo muito sonhado há alguns anos, porém estava aguardando a oportunidade. (JESUS, 2021)

A validação da Universidade mostrou-se importante em outros momentos, como nas organizações de seminários e publicações, nas quais professores-alunos se mostraram interessados em ter tais feitos atrelados a seus currículos, e também na dificuldade de alguns em completar textos de encerramento dos módulos, alegando que sentiam-se acanhados em escrever textos à altura da Academia.

No entanto, ao decorrer do curso, pudemos testemunhar um funcionamento da Universidade distinto desse lugar comum. A valorização do pilar da extensão, na estruturação da ação social da USP, no nosso caso, promoveu um espaço no qual os saberes das trajetórias pessoais dos participantes puderam interferir diretamente na organização do programa do curso, como também nas pesquisas dos seus organizadores, as quais, por convenção do mesmo lugar comum, estariam restritas aos círculos

da Academia. E situações como a da aula ministrada pelo Caio e por mim puderam também expor “fragilidades” de um ambiente onde esperava-se impecabilidade erudita, que foram também abraçadas. Nossas experiências a partir desse encontro podem mostrar que há espaço para erros, incertezas e inexperiência, não só no ambiente acadêmico, como também num entendimento do que pode ser o processo de aprendizagem em si.

Assim, creio que o poder institucional não foi suficiente para justificar tamanho comprometimento de ambos os lados que presenciei. No primeiro semestre, foram 15 semanas de aulas no período da noite dentro do Departamento de Artes Visuais da USP, o que evidenciava não só o distanciamento sócio-cultural da Universidade, como também geográfico. Os professores-alunos deslocavam-se de suas regiões, como o ABC Paulista, Perus, Santana, Guaianazes e tantas outras de todas as Zonas da Grande São Paulo, para chegarem à Cidade Universitária às 18h e saírem só depois das 22h.

Atribuo ao sentimento de unidade e à oportunidade de organização de saberes a principal razão do engajamento dos professores-alunos nas aulas do curso, nas quais eles se sentiram confortáveis para elaborar, em voz alta e ininterruptamente, suas reflexões.



Figura 11. Fotografias capturadas na aula “Quando a brincadeira vira dança”, ministrada pelo professor-organizador Leandro Oliva. Nela, alunos utilizaram-se de um carrinho de cargas do Departamento de Artes Plásticas da ECA para simular como brincavam de carrinho de rolimã. FONTE: Acervo pessoal.

Catarse

Outra dimensão possível da nossa quebra de expectativa em relação à aula – no caso bem menos conflituosa que a “crise de autoridade” mencionada anteriormente, – está na hipótese de que, na ocasião, os professores-alunos, já constituídos e autoidentificados como grupo, passaram a agir com total espontaneidade nas aulas, ao ponto de encarar o curso como uma *diversão*. Em outras palavras, ao contrário do cotidiano regrado e possivelmente estressante das suas salas de aula, nas quais necessitavam constantemente impor sua autoridade e cumprir com obrigações curriculares, ali eles possuíam maior liberdade para se expressar individualmente e expor suas dificuldades e modo como as superavam. Mais do que isso, encontraram neste grupo uma possibilidade de compreensão e aceitação coletiva, que derivou em conversa, autoafirmação, brincadeiras e, por fim, catarse.

É também importante pontuar a presença de uma força catártica, entre os educandos, em uma educação que volta-se para o contexto do indivíduo. Esses empoderaram-se de suas próprias experiências para a consolidação dos seus saberes. Retomando as ideias de conhecimento a partir da corporalidade, mencionadas no trecho em que comentei as aulas dos professores-organizadores Gabriela Mafud e Leandro Oliva, as ações pedagógicas que extrapolam uma noção racionalizada de aprendizagem permitem que tais discussões assumam um potencial prático e, em algumas vezes, até mesmo explosivo.

Barulho

Assim que a aula começou, os alunos-professores, Caio e eu, percebemos nossa dificuldade em manter a atenção do grupo em nossa exposição. Os professores-alunos se engajavam, aos pares, trios e outros grupos espontâneos, em conversas pontuadas por comentários pessoais e brincadeiras, não só, mas também, a respeito do próprio estado de “desordem” da aula.

É particularmente interessante lembrar os casos em que os professores-alunos, apercebendo-se da desatenção da turma e de nossa inabilidade em mantê-los num diálogo único, manifestaram entre si e para conosco, em tom de brincadeira, as estratégias que deveríamos utilizar para restabelecer a atenção dos participantes. A título de exemplo, em dado momento da aula, um dos professores dirigiu-se para a turma e para nós, aconselhando que deveríamos “bater palmas” para chamar atenção, angariando risos empáticos dos colegas.

Ao passo que a brincadeira possa ter se dado apenas com o intuito de gerar riso e identificação por parte dos colegas, acostumados com este tipo de situação em sala de aula, também é interessante verificar que a postura dos professores-alunos, nesta situação, não deixa de ser também uma demonstração de espontaneidade e relativização da pressuposta autoridade dos alunos-professores. Apesar da pouca experiência, ainda estávamos ali como representantes da organização do curso. No entanto, isto não pareceu, no momento, um empecilho para

se expor de maneira informal frente a nós e ao grupo. Neste caso, por um lado, a brincadeira do professor demonstra o quanto este se sentia confortável em fazer esta observação, de certa forma deslocada do contexto e a despeito do tema da aula. E por outro lado, a brincadeira só foi possível porque o professor sentia que o grupo a receberia bem, o que de fato se confirmou na reação dos colegas.

A situação de “barulho” na sala de aula, tão particular aos professores, e nossa aparente inexperiência em lidar com ela, serve de mote para o próprio compartilhamento de uma dificuldade diária, já corriqueira na visão do grupo. No caso, se havia tom crítico, este não pode ter se dirigido apenas à nossa condução da aula, à qual talvez faltasse mesmo coerência e firmeza. Mas também a crítica dirigia-se ao próprio grupo: que na experiência do professor, naquele momento, comportava-se comicamente de forma similar aos seus alunos, em geral, crianças. Em outra dimensão, não deixa de ser também crítica e desabafo do *status* comum da sala de aula com a qual os professores da rede pública são submetidos, em salas demasiadamente cheias, nas quais o seu poder de controle do grupo é constantemente posto à prova.

A conversa solta e o riso, neste caso, demarcam o caráter espontâneo do grupo, voltado ao compartilhamento de suas experiências comuns. De forma ora dispersa, nas conversas isoladas, ora mais generalizada, na piada em voz alta, o próprio comportamento parece sugerir uma já nascente necessidade de se interpor, como interlocutor,

com os organizadores do curso e com a Universidade. O grupo adquire assim maior coesão, uma identidade, que continuará em diálogo direto e indireto com a formulação das aulas posteriores.

É importante pontuar que estas percepções são subjetivas, e nenhum dos professores-alunos expressamente pontuou estas causas e consequências dos atos em aula. Todo este trabalho, aliás, gira em torno da reconstrução de uma memória parcialmente coletiva, mas também, em grande medida, individual. E dentre os recortes possíveis, meu desconforto particular com esta aula é que tem sido o mote para analisar os acontecimentos à luz do que entendo como práxis pedagógica. Mas por que o desconforto? Por que minha memória busca selecionar estes acontecimentos e discursos em detrimento de outros possíveis?

Subjetividade

Existem pressupostos da prática docente que, em si, são desafiadores para mim e acredito que para muitos outros colegas em formação. A posição do professor exige do indivíduo grande segurança para postar-se diante de um grupo de pessoas e guiá-lo através de tópicos e questões. Esse movimento pede também que o educador domine o tema proposto, para que cada encontro, além de consistir de uma exposição clara do assunto, disponha de respostas rápidas e sensíveis que possam cruzar com as vivências e entendimentos da turma à quem esse se refere. Ou

seja, é necessário também que o educador disponha de uma sensibilidade e empatia extremamente criativas. Eu entendo que o professor precisa ser, acima de tudo, uma pessoa aberta ao diálogo.

A minha trajetória na graduação em licenciatura apontou que são indispensáveis esforços da minha parte em assumir uma postura tão aberta, que deve sobrepor-se às minhas características pessoais, como a timidez, por exemplo. Lembro-me da professora Sumaya, em algumas aulas das disciplinas que cursei, me instruindo a como falar mais alto. Baseando-se em estratégias do Teatro, ela sugeria que eu projetasse minha voz para a parede mais distante da sala, e, assim, ela soaria com maior intensidade sem a necessidade de gritar.

Entraves como esse são de uma ordem tão corriqueira que muitas vezes não são abordados nos círculos onde discutem-se as profundezas da pedagogia. Há uma série de pequenos obstáculos no ministrar da aula – como o volume da voz, o controle de uma sala em estado de anarquia, a atenção individualizada aos alunos durante um contexto coletivo, a percepção de esgotamento de um tema que está sendo discutido, entre muitos outros – que, apesar da consciência de que serão dominados pela rotina, surgiram como definidores de alguns trejeitos que desenvolvi na minha atuação como educadora.

Como comentado anteriormente, durante a nossa aula no Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, minha inquietude em relação ao tempo que estávamos

tomando para esgotar as atividades propostas impôs-se de uma forma que impossibilitou meu aproveitamento das discussões levantadas pela classe. Olhando em retrospectiva, é fundamental ressaltar a importância do planejamento de aula como instrumento para organização de atividades, visto que, na estruturação do documento, o educador situa sua proposta em eixos que vão além do desenrolar das práticas pedagógicas, como também as situa como projetos que possuem objetivos e justificativas detalhadas. No entanto, essa ferramenta pode também passar uma impressão ilusória de que o educador está completamente no controle dos acontecimentos em sala de aula e de como seus alunos receberão suas palavras. Com a insegurança, fui tomada pelo medo das discussões tomarem cursos que eu não saberia contornar, e que, então, apareceriam questões que eu não conseguiria responder. Nesse momento, os objetivos da aula em si foram ofuscados pela necessidade de passarmos por todos os tópicos que Caio e eu havíamos descrito.

Essa dificuldade resultou numa abordagem burocrática da docência, e foi de encontro não apenas com os fundamentos das diretrizes do curso, como também das noções e propósitos como educadora que eu havia construído até então, uma vez que, dessa posição, não ocorre a apreciação de valores cruciais do processo de aprendizagem, como o encorajamento ao diálogo e o acolhimento dos desdobramentos possíveis que esses podem gerar.

Entendo, agora, que existe um lugar curioso no papel do professor que, mesmo que seja responsável pela representação de um mundo existente, orientando e prezando por sua turma, também precisa, em dados instantes, distanciar-se de suas próprias falas e funções para observar as conclusões decorrentes de discussões espontâneas. Decerto a abdicação do controle em sala de aula, seja necessária certa passividade do indivíduo-educador diante da práxis docente para que possa, com efeito, testemunhar um processo de aprendizagem completo.



Figura 12. No primeiro plano, o perfil de Lucas, na época, estudante de Artes Cênicas na USP, meu colega de graduação. Ao fundo, o perfil da professora-organizadora Sumaya Mattar.

FONTE: Acervo pessoal.



Figura 13. A turma reunida com o ator Dinho Lima Flor, após a apresentação do espetáculo “Ledores do Breu”, no SESC Santo André.

FONTE: Acervo pessoal.

Conclusão

As hipóteses aqui apresentadas revelam vicissitudes, a serem exploradas tanto pelos educadores quanto pelos educandos, no processo de aprendizagem dentro de uma sala de aula. No caso da minha experiência ao ministrar uma aula no Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, o grande fator de inquietação e análise foi a dinâmica de inversões de papéis entre professores e alunos.

Aqui, pude perceber que a aula não é um exercício isolado, onde seus participantes concentram-se em “atuar” de acordo com a função que naquele momento eles exercem. Assim, noto que a preocupação em integrar a subjetividade de cada indivíduo da classe nas práticas pedagógicas vai além da apropriação de suas vivências no currículo e planejamento dos encontros, como também deve-se considerar a forma que esses elementos interferem diretamente na dinâmica e estrutura da aula. O professor-aluno Renato Brunassi Neves dos Santos Silva, em seu próprio relatório de finalização do curso, defende essa ideia ao referir-se à grande contribuição dele e seus colegas no decorrer do curso:

Professores cursistas não seriam “apenas alunos” nem em uma proposta tradicional de educação de metodologia bancária; muito menos ainda o são no contexto heterárquico que destacamos, no qual cada pessoa é convocada a contribuir com uma aula inteira, ao estilo de seminários, sem comando com relação ao tema ou à bibliografia, liberta para propor a aula como reflexão-ação a partir daquilo que a convoca e acredita que pode convocar outros.

De uma inspiração inicial, com as linhas temáticas gerais do curso, a metodologia se desenvolve potente no método de produção compartilhada, onde justamente professores e estudante convivem junto nos mesmos lugares de aprendizagens, mestres-aprendizes, sempre compartilhantes, implicando energias na potência da diversidade e na convivência a partir da diferença. (SILVA, 2021)

Afora, ficou evidente também que as próprias noções de papéis no ensino apresentam certa pluralidade. As figuras do professor e do estudante são complexas, carregadas de repertórios pessoais dos indivíduos que as exercem, como também dos requisitos pressupostos que suas práticas, à luz de suas funções sociais, exigem. Essas figuras muitas vezes se chocam e causam tensionamentos, os quais determinam as relação entre forças, poderes, e, conseqüentemente, a autoridade em classe.

No entanto, é importante pontuar que o entendimento dos conflitos em sala de aula como conseqüências de diversos fatores – pessoais e sociais – intrínsecos aos papéis desenrolados pelos seus agentes, não nega a importância em zelar os sentimentos de desgaste, inquietação e, até mesmo, esgotamento daqueles que convivem com esses confrontos. O professor-aluno Fernando Lima Ramos (2021), em seu relatório de conclusão do segundo módulo, expressa seu descontentamento a respeito da sensação de estagnação na prática pedagógica:

O cansaço, a rotina, levam a falta de interesse, o que reflete diretamente no desenvolvimento, uma inércia criativa. Quando tudo que se faz não o desafia, a tendência é que se perca a vontade nesta ação. No caso do docente, nada do que já foi falado foge à regra. Posso dizer pela experiência de dez anos atuando como docente na rede estadual de ensino de São Paulo, que recém-formados que ingressam no quadro do magistério tendem a idealizar mais e a trabalhar com maior ânimo e empenho em comparação a docentes com mais tempo na função.

Com o tempo, e tudo que o envolve, o processo criativo do professor entra em estagnação, não há vontade, e tudo começa a girar em torno de algumas ações que, por terem apresentado êxito em algum momento, se tornam repetitivas, inflexíveis e imutáveis, que não mais os satisfaz, e é nesse momento que o professor começa a perder o sentido da sua docência. (RAMOS, 2021)

Assim, mesmo que no meu exercício de levantamento de hipóteses eu tenha entendido que grande parte do desconforto que motivou a escrita deste trabalho tenha uma origem pessoal, expondo fragilidades da pouca experiência e da insegurança, entendo também que esses sentimentos são reais, válidos e compartilhados por futuros colegas de docência.

Espaços seguros, como o que foi construído no nosso curso, que se propõem a entender a vida docente como um processo em constante formação, e que exige o amparo

psicológico de seus atores, são fundamentais. No curso de extensão, testemunhei que a partir do diálogo e da criação artística, é possível lidar com esses conflitos a partir do riso, além de estimular a produção de conhecimento, promovendo a atuação do sistema de ensino como um projeto coletivo entre profissionais do ensino básico e da Academia. O professor-aluno Ranieri, em seu relatório reflexivo de finalização do curso (2021), conclui:

Todo este ambiente possibilita a formação da identidade do professor arte-educador, com um olhar sensível para as diferenças, que valoriza a diversidade, se atenta às dificuldades e consegue fazer uso da arte como forma de expressão que transcende às representações de leitura e escrita gramaticais para representações de todo um olhar sobre o mundo, uma leitura expressiva da realidade. (RAMOS, 2021)

A importância do nosso curso pode também ser observada nas aulas do segundo módulo, nas quais pudemos testemunhar o resultado do aproveitamento dos professores-alunos, que desenvolveram planos de projetos artísticos para suas escolas mobilizando diferentes questões relevantes, já declaradas no programa do projeto, e então, aplicando-as ativamente em práticas pedagógicas no chão da escola.

A título de exemplo, no dia 05 de maio de 2021, via videoconferência, foi realizada a aula planejada pelo

professor-aluno Fernando, que, trouxe o contexto de sua própria adolescência e dos interesses dos seus alunos, e então apresentou-nos uma atividade sobre a cultura do *graffiti*, Arte de rua e expressividade. Nesse encontro, o professor propôs que desenhassemos uma palavra motivadora, a partir das imagens de diferentes formas de tipografia e representação na cultura do *graffiti*. A perspectiva do professor mostrou-se verdadeiramente sensível ao considerar não só uma relação dos seus alunos com uma linguagem artística, como também ao promover uma reflexão otimista sobre as possibilidades do futuro, o que são algumas vezes incertas para jovens da periferia.

A aula da professora-aluna Samanta Tavares, ministrada no dia 19 de maio, partindo da leitura do livro-poema “A vida não me assusta” (2018), de Maya Angelou, foi um exemplo de como uma experiência pedagógica pode articular elementos de tradições religiosas populares sob um viés cultural, artístico e poético. Em seu encontro, Samanta fez a leitura do livro, cujos indícios apontam que seu eu-lírico é uma jovem menina negra, e destacou o trecho que é dito “carrego sempre comigo um amuleto escondido” (ANGELOU, 2018). Esse foi o ponto de partida de uma conversa sobre patuás e sua presença na cultura brasileira e nas trajetórias dos participantes da classe. Nesse dia, mesmo que virtualmente, foi consolidado um espaço de ateliê, onde todos costuraram pequenos amuletos com retalhos de tecidos e outros materiais que, naquele momento, adquiriram um valor ritualístico.

A virtualidade também foi colocada em segundo plano na aula que a professora-aluna Sylvania Francisca de Jesus ministrou no dia 07 de abril de 2021, a qual ela intitulou “Conhecendo as ervas medicinais, uma farmácia no nosso jardim”. Em sua proposta, os colegas precisavam trazer alguma erva que cultivavam em casa e possuía uma história para contar, para que então, juntos, todos fizessem um chá da mesma. Em seu planejamento de aula, Silvânia, que também é educadora griô, diz que já testemunhou algumas vezes seus alunos, em uma escola de Educação para Jovens e Adultos (EJA), compartilharem receitas de chás para “tratamento de diferentes moléstias e mal-estar” (JESUS, 2019). A aula que, para mim, teve cheiro de camomila, mas de capim-cidreira para Leandro e Clarissa, foi uma verdadeira roda de conhecimentos ancestrais, contados pelas avós e amigos, tanto da turma quanto de terceiros.

O avanço prático na discussão sobre a decolonialidade na Educação também confirma o engajamento dos participantes do curso. Esse movimento foi admirável porque mobilizou desde professores-alunos como Sylvania, que afirmou em seu relatório ter se interessado em matricular-se no curso justamente pela perspectiva decolonial de aprendizagem declarada no programa, como também aqueles que, da mesma maneira que o professor-aluno Fernando, foram introduzidos ao debate no decorrer de nossos encontros.

É fato que, como professor, eu nunca me senti preparado para trabalhar com as questões indígenas, africanas e afro-brasileiras, não por não as achar importantes, mas por pouco conhecimento e receio de tocar neste tema tão importante de forma equivocada. Mas como não falar destas culturas se são elas que são as bases mais sólidas da cultura brasileira? [...]

Antes de ingressar no Curso de Arte e Educação para Professores, da Escola de Comunicações de Arte da Universidade de São Paulo, eu nunca tinha escutado falar em decolonialidade, e posso ir muito mais além: nunca questioneei os processos históricos apresentados ao longo dos anos, pautado na visão eurocêntrica. É incrível poder observar a história de um ponto de vista totalmente oposto ao que nos é apresentado em todo o ensino básico. (RAMOS, 2021)

Motivados não só pela obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino básico, designada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, mas também pelo testemunho de situações reais de discriminação racial, étnica, cultural e religiosa nas escolas e em suas próprias vivências, os professores-alunos do Curso de Extensão Arte e Educação para Professores se comprometeram em aprofundar-se nas questões que tocam a valorização da diversidade e a retomada dos saberes de culturas não-hegemônicas nos currículos de suas práticas pedagógicas.

Em um dos últimos encontros do segundo módulo, nos quais dedicamos parte do nosso tempo para reavaliar o resultado do nosso projeto, o professor-aluno Renato Brunassi Neves dos Santos Silva foi muito oportuno ao apontar que a grande conquista do curso foi o incentivo à coragem de seus participantes em fomentar tais discussões adentro de suas classes, e concluiu o pensamento na introdução do seu relatório, afirmando:

Vivenciar uma experiência educativa formativa como prática da liberdade requer coragem e método. Negociação, insubordinação, alegria, confiança e esperança no sentido da utopia, o cerne da luta. (SILVA, 2021)

O resgate das lembranças vividas no Curso de Extensão permitiu uma sondagem geral dos aspectos que consolidei como essenciais na minha formação como Arte-educadora. O período entre o acontecimento do curso e a escrita deste trabalho foi fundamental para que impressões, conversas e aulas fossem ruminadas e ressignificadas para o contexto presente, onde o balanço de aprendizagens e resultados durante a graduação são tão pertinentes. Como também, mesmo que através de um formato textual de auto-testemunho, foi possível construir um relato pessoal de uma experiência pedagógica e artística real, debruçando-me mais em memórias do que bibliografias, e não me preocupar com uma descrição cronológica dos fatos, nem mesmo de um formato rigoroso acadêmico de texto. E,

ainda assim, levantar tópicos preciosos para aqueles que também tem a arte e educação como campo significativo de trabalho e vivência.

Quando retornei aos meus arquivos para escrever esse texto, pude notar como minha participação foi rica em perspectivas: tenho fotografias nos mais diversos ângulos e poses. No decorrer do curso, muitas vezes me encarreguei também de fazer registros fotográficos dos encontros para depois documentarmos e publicarmos na nossa página virtual. Algumas vezes, quando realizávamos atividades no jardim, eu subia numa escada externa que tem um pequeno patamar entre o térreo e o primeiro pavimento do departamento, onde eu registrava as aulas como um espectador que assistia “formiguinhas”⁶. Já em outros registros, pude capturar o movimento dos meus colegas juntamente deles. Talvez esse seja o privilégio de participar da organização de um projeto coletivamente, posto que existe a possibilidade de inversão de papéis e experimentação de diferentes sentidos, criando-se então um processo de aprendizagem múltiplo e complexo.

E, no que diz a respeito ao meu lugar de estudante de graduação diante de todo esse movimento, posso afirmar que foi uma experiência muito preciosa devido à oportunidade de vislumbrar com tamanha materialidade a prática pela qual me preparo para exercer.

6. Termo utilizado pelo Caio quando entrevistado e conversávamos sobre esse ponto de vista.

A atuação de estudantes de graduação em cursos de extensão, configurados em espaços de diálogo como o que foi construído no Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, é de grande aproveitamento no processo de formação no ensino superior, uma vez que permite ao estudante ter contato com questões corriqueiras substanciais da sua futura área de atuação, não em uma perspectiva técnica, mas sim no sentido de compreender como a prática é determinada pela totalidade do indivíduo.

Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e constituir comportamentos e sensibilidades de uma época! (BOSI, 2003, p. 16)



Figura 14. A turma vista de cima, em roda, no jardim do CAP. Nesse dia, a professora-aluna Letycia Rendy Yobá Payaya nos convidou a cantar com ela cantos tradicionais indígenas, após uma discussão sobre cultura indígena, ancestralidade e decolonização.

FONTE: Acervo pessoal.



Figura 15. Professoras-alunas carregando a colagem que construíram coletivamente em nossa aula.

FONTE: GMEPAE (2019).



Figura 16. Eu e Mestre Alcides, convidado a conversar com o grupo em uma regência coletiva com a professora-organizadora Clarissa.

FONTE: GMEPAE (2019).



Figura 17. Visita do grupo ao Museu Afro Brasil.
FONTE: GMEPAE (2019).



Figura 18. Visita do grupo ao Museu Afro Brasil.
FONTE: GMEPAE (2019).



Figura 19. A turma realizando jogos teatrais na aula do Lucas.
FONTE: GMEPAE (2019).



Figura 20. Lucas apresentando a sua aula.
FONTE: GMEPAE (2019).



Figura 21. Lucas, Caio e eu.

FONTE: GMEPAE (2019).

Referências

ANGELOU, Maya; BASQUIAT, Jean-Michel. **A vida não me assusta**: poesia, arte e muita imaginação para crianças sem medo. Rio de Janeiro: Darkside, 2018.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 169-189.

BÂ, A. Hampaté. Capítulo 8: A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** 2a edição revisada. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?**. São Paulo: Paulus, 1992.

BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 13-35.

BRASIL. Constituição (1988). Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

GMEPAE. **Arte Educação USP - GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa**. 2019. Página do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/grupodeestudoarteeducacao/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

JESUS, Sylvania Francisca de. **Itinerários artísticos interculturais**: relato de vivências. 2021. Curso de Curso de Extensão Arte e Educação Para Professores, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. (mimeo)

PERROTTI, Edmir. **O bordado encantado**. São Paulo: Paulinas, 1996.

RAMOS, Fernando Lima. **Desdobramentos sobre o Curso de Formação para Professores, da ECA/USP**. 2021. Curso de Curso de Extensão Arte e Educação Para Professores, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. (mimeo)

RAMOS, Ranieri Rangon. **Texto final**. 2021. Curso de Curso de Extensão Arte e Educação Para Professores, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. (mimeo)

SILVA, Renato Brunassi Neves dos Santos. **Texto final**. 2021. Curso de Curso de Extensão Arte e Educação Para Professores, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. (mimeo)

SIMAS, Luiz Antonio e Rufino, Luiz: Tudo que o corpo dá. In: **Fogo no Mato: A Ciências Encantada das Macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018. p. 48-55.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Cadernos de artista**: páginas que revelam olhares da arte e da educação. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.27.2014.tde-08062015-124306. Acesso em: 2022-01-21.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa do Curso de Extensão em Arte e Educação Para Professores**. São Paulo, 2019. (mimeo)