DAS FRESTAS DOS MUROS

O ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire

Leandro de Oliva Costa Penha

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

DAS FRESTAS DOS MUROS

O ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire

São Paulo
2023

Leandro de Oliva Costa Penha

DAS FRESTAS DOS MUROS:
o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire

Versão original

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar.

São Paulo
2023

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.

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

Penha, Leandro de Oliva Costa
Das frestas dos muros: o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire / Leandro de Oliva Costa Penha; orientadora, Sumaya Mattar. - São Paulo, 2023.
268 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão original

1. Ensino de arte. 2. Educação libertadora. 3. Território. 4. Paulo Freire. I. Mattar, Sumaya. II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

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

Autor: PENHA, Leandro de Oliva Costa
Título: Das frestas dos muros: o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Às professoras e professores que semeiam arte no solo das escolas e universidades públicas, dos projetos e movimentos sociais.

AGRADECIMENTOS

A todas, todos e todes que vieram antes de mim, pela força vital que mobilizou sentidos e propósitos.

À Maria Isaura de Oliva Costa Penha, minha mãe, e ao Pedro Antônio Costa Penha, meu pai, por todos os ensinamentos, valores e princípios que me constituem.

Ao Fábio de Oliva Costa Penha e ao Adriano de Oliva Costa Penha, meus irmãos, por inspirarem minhas escolhas por caminhos possíveis e transformadores.

Ao Guilherme Corrêa Costa Penha e ao Pedro Henrique K. de Oliva Costa Penha, meus sobrinhos, por trazerem a fé na vida em seus olhares.

Ao Márcio Torezin, por tanto amor, companheirismo e galhardia. Presença fundamental, que trouxe amparo e vivacidade em todos os dias e em todas as noites do percurso.

À Flávia Torezin, por tanto me inspirar e me apoiar na jornada.

À Érica Peçanha do Nascimento, amiga imprescindível para todos os momentos, por ter me ensinado tanto, ampliado minha visão no mundo acadêmico e contribuído, genuinamente, para minha formação como pesquisador e como professor. Contar com seu apoio diário, desde os momentos mais leves aos mais duros, foi fundamental ao longo dessa trajetória. Não há nada como uma amizade selada ao som de KL Jay.

Às amigas Patricia Ribeiro, Ana Paula Delgado e ao amigo Marcos Mantoan por serem os primeiros a sugerir que eu trilhasse a estrada da pós-graduação.

À Andreza dos Santos Rodrigues, filha de alma e coração, pelo carinho, amizade, amor e sintonia.

Às amigas, amigos e amigues por todas as conversas, sorrisos e acolhimento.

À Marise Rayel, minha terapeuta, de outubro de 2004 a março de 2015, pelo acompanhamento no processo de autoconhecimento e de ampliação de possíveis horizontes.

Às professoras Betania Libanio Dantas de Araújo, Silvia Martins, Maria Cristina Francisco, Angela Maria Biz Rosa Antunes, Elaine da Silva Santana, Silvania Francisca de Jesus, Andreza Santos Rodrigues e aos professores Fernando Lima Ramos, Alexandre Liba e Victor Mendes Santos, por cada um dos ensinamentos e por permitirem esta construção dialógica coletiva com tanta poesia, dedicação e amor pela profissão.

Às professoras Hercilia Tavares de Miranda e Regina Stela Barcelos Machado, pela análise crítica e sublime nas bancas de qualificação e pela recomendação da passagem do mestrado para o doutorado direto.

À professora Adriana Siqueira e ao professor Alberto Roiphe, por indicações bibliográficas inestimáveis.

Às amigas, amigos e amigues do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), por todas as ações elaboradas coletivamente e por todas as interrogações que contribuíram para o aprofundamento da pesquisa.

Aos participantes dos projetos *Democracia, Artes e Saberes Plurais* (Instituto de Estudos Avançados da USP), *Acervo de Múltiplas Vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação* e *Matizes: diversidades na roda da arte educação* (ECA/USP), por terem revigorado ideias, reflexões e paradigmas.

À turma do primeiro semestre de 2021 da disciplina *História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, em que cursei o estágio de docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo, por todos os aprendizados.

À Lara Moreira, pelos bordados e registros fotográficos repletos de poesia e cuidado.

Ao Eder Chiodetto, pelos valiosos retratos das professoras e professores, principais vozes da pesquisa.

À Diana Annunziata da Rocha Brito e à Leticia Soares de Lima, pelo apoio na revisão da tradução do resumo.

À Cristina Ortega, pelo olhar preciso e generoso nas transcrições e revisões de texto.

À Maria Beatriz Pacca e à Giovanna Dedone da Silva, pela revisão final apurada e sensível.

Ao Rafael Simões, pela preciosa concepção e realização do projeto gráfico.

À Fatima de Lourdes Ampuero Davanço de Carvalho, funcionária da Memória Documental do Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela colaboração no processo de acesso e consulta aos documentos técnicos oficiais da gestão de Paulo Freire (1989-1992).

À equipe do IEA/USP: Martin Grossmann, coordenador acadêmico da Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência, Tizuko Terezinha Sakamoto Imamura, assistente administrativa, Maria Leonor de Calasans, técnica de documentação e informação responsável pelo acervo IEA USP, e Jorge Paulo Soares, operador de audiovisual pela colaboração, digitalização e autorização para uso da gravação em áudio e transcrição do evento *Ação Educativa e Museu*, com participação de Paulo Freire e mediação de Ana Mae Barbosa, realizado em 29 de março de 1989.

À professora Marieta Machado Monteiro, por ter me ensinado, em 1982 e em 1983, o prazer pela leitura.

À Roseli Alves, coordenadora pedagógica, ao Claudemir Belintane, professor de Português, Redação e Literatura, ao Jânio Pereira de Souza, professor de Educação Artística, com ênfase em teatro, à Maria Izabel Pires Serrano, professora de Biologia, e ao Nivaldo Canova, professor de História, por terem contribuído, significativamente, para minha constituição como cidadão, na época do antigo ginásio (atual Ensino Fundamental II) e no primeiro ano do colegial (atual Ensino Médio), entre 1985 e 1989.

Às equipes do Projeto PALCO e do movimento Mobiliza Jaguaré, por toda a potência de ação com as comunidades e favelas do bairro Jaguaré e arredores.

Às crianças, jovens, pessoas adultas e idosas de escolas públicas, privadas, organizações ou projetos sociais nos quais atuei ao longo destes 25 anos, pelo aprendizado constante e por alimentarem a minha sede de conhecer, me envolver, agir e transformar.

Às periferias de São Paulo e do Brasil, por ensinarem que nas brechas e fissuras sempre encontraremos espaços para esperançar.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de pesquisa concedida através do processo no. 141.829/2020-6, que possibilitou dedicação integral às atividades do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP e ao estudo para elaboração da tese.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS à professora Sumaya Mattar (ECA/USP), orientadora de todo o percurso investigativo, por ter me dado as mãos com muita generosidade e confiança, pela alquimia que fomenta nos espaços de ensino, pesquisa e extensão da universidade, por me convidar a olhar e a viver, intensamente, o que há de mais profundo na alma de um professor pesquisador: seu processo de criação poética e pedagógica integrado às inquietações e ao mundo que apenas, juntos, podemos sonhar e construir.

Eu fui um menino da geração dos lampiões e uma das coisas que eu mais gostava na minha vida era ver o homem do lampião, como a gente chamava, com aquela vara no ombro, e que marchava com uma dignidade fantástica, com a sua chama na pontinha da vara dando luz à rua.

Paulo Freire [1]

1 Em entrevista concedida para Claudius Ceccon, publicada no jornal *O Pasquim*, em dezembro de 1978 (CECCON, 1978, p. 7).

RESUMO

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 Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente tese trata sobre o ensino de arte em diálogo com o território onde a escola pública está inserida, ou seja, as possíveis relações que envolvem a instituição escolar, a cultura local e os saberes populares. Tem-se o objetivo geral de discutir esta relação a partir, essencialmente, de duas tríades: uma relacionada a tempo: passado, presente e futuro; e outra, vinculada a espaços de educação: escola, universidade e projeto social. As propostas políticas de Paulo Freire para a construção de uma educação democrática na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992, a experiência do curso de extensão *Arte e Educação para professores* na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em 2019 e 2021, e o cotidiano do projeto social PALCO em contexto de pandemia (2020/2021) são os objetos da pesquisa. Os livros e documentos seminais escritos por Freire, somados a teses e dissertações que trazem reflexões sobre sua teoria e sobre sua prática, entrevistas com professoras que atuaram nas escolas públicas de 1989 a 1992, e os planos de aulas de educadores da educação escolar e da educação social compõem o corpus da investigação. As principais referências teóricas são os estudos de Nídia Nacib Pontuschka (2001 [1993]), Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O´Cadiz e Pia Lindquist Wong (2002), Ana Maria Saul (2005), Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça (2019) e Sérgio Haddad (2019) sobre a política educacional freiriana em São Paulo; o conceito de extensão universitária como ação cultural (FREIRE, 2021 [1969]) em diálogo com a formação de professores, e a pedagogia social (GRACIANI, 2014; SILVA; NETO; MOURA, 2014 [2009]) com sua articulação com a escola pública e com os territórios socialmente vulneráveis. Os escritos de Sumaya Mattar (MORAES, 2002; 2016, 2017, 2018, 2021, 2022), Fayga Ostrower (2014 [1977]) e Cecilia Salles (2011 [1998]) constituem o contributo relacionado ao ensino de arte. A principal contribuição desta tese consiste em considerar os rendimentos do legado intelectual e de gestão de Paulo Freire, tais como a interdisciplinaridade, a formação docente permanente, o diálogo, a participação e a integração com o território, para pensar o ensino de arte dentro e fora da escola pública.

Palavras-chave: Ensino de arte. Educação libertadora. Território. Paulo Freire.

ABSTRACT

PENHA, Leandro de Oliva Costa. **From the cracks in the walls: the teaching of art in dialogue with the territory, based on Paulo Freire**. 2023. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis deals with the teaching of art in dialogue with the territory where the public school is located, that is, the possible relations that involve the school institution, the local culture, and popular knowledge. The general objective is to discuss this relationship based essentially on two triads: one related to time: past, present, and future; and another linked to education spaces: school, university, and social project. The political proposals of Paulo Freire for the construction of a democratic education in the city of São Paulo, from 1989 to 1992, the experience of the *Art and Education for teachers* extension course at the Escola de Comunicações e Artes (ECA) of the Universidade de São Paulo (USP) (School of Communications and Arts of the University of São Paulo), in 2019 and 2021, and the daily life of the social project PALCO in the context of the pandemic (2020/2021) are the objects of research. The seminal books and documents written by Freire, added to theses and dissertations that bring reflections on his theory and practice, interviews with teachers who worked in public schools from 1989 to 1992, and the lesson plans of educators from school education and social education constitute the corpus of the investigation. The main theoretical references are the studies by Nídia Nacib Pontuschka (2001 [1993]), Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O' Cadiz, and Pia Lindquist Wong (2002), Ana Maria Saul (2005), Ana Maria Araújo Freire and Erasto Fortes Mendonça (2019), and Sérgio Haddad (2019) on Freire's educational policy in São Paulo; the concept of university extension as a cultural action (FREIRE, 2021 [1969]) in dialogue with teacher education, and social pedagogy (GRACIANI, 2014; SILVA; NETO; MOURA, 2014 [2009]) with its articulation with the public school and with the socially vulnerable territories. The writings of Sumaya Mattar (MORAES, 2002; 2016, 2017, 2018, 2021, 2022), Fayga Ostrower (2014 [1977]), and Cecilia Salles (2011 [1998]) constitute the contribution related to the teaching of art. The main contribution of this thesis consists in considering the yields of Paulo Freire's intellectual and management legacy, such as interdisciplinarity, permanent teacher training, dialogue, participation, and integration with the territory, in order to think about art teaching inside and outside the public school.

Keywords: Art teaching. Liberating education. Territory. Paulo Freire.

RESUMEN

PENHA, Leandro de Oliva Costa. **De las grietas en los muros: la enseñanza del arte en diálogo con el territorio, basada en Paulo Freire**. 2023. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

La presente tesis aborda la enseñanza del arte en diálogo con el territorio en el que se encuentra insertada la escuela pública, es decir, las posibles relaciones que involucran a la institución escolar, la cultura local y los saberes populares. El objetivo general es discutir esta relación a partir de dos tríadas fundamentales: una relacionada con el tiempo: pasado, presente y futuro; y otra vinculada a los espacios de educación: escuela, universidad y proyecto social. Los enfoques políticos de Paulo Freire para la construcción de una educación democrática en la ciudad de São Paulo, de 1989 a 1992, la experiencia del curso de extensión *Arte y Educación para profesores* en la Escola de Comunicações e Artes (ECA) de la Universidade de São Paulo (USP) (Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo), en 2019 y 2021, y la vida cotidiana del proyecto social PALCO en el contexto de la pandemia (2020/2021) son los objetos de investigación. Los libros y documentos seminales escritos por Freire, junto con tesis y disertaciones que reflexionan sobre su teoría y práctica, entrevistas con profesoras que trabajaron en escuelas públicas de 1989 a 1992, y los planes de clase de educadores de la educación escolar y la educación social conforman el corpus de la investigación. Las principales referencias teóricas son los estudios de Nídia Nacib Pontuschka (2001 [1993]), Carlos Alberto Torres, María del Pilar O' Cadiz y Pia Lindquist Wong (2002), Ana Maria Saul (2005), Ana Maria Araújo Freire y Erasto Fortes Mendonça (2019) y Sérgio Haddad (2019) sobre la política educativa freiriana en São Paulo; el concepto de extensión universitaria como acción cultural (FREIRE, 2021 [1969]) en diálogo con la formación docente, y la pedagogía social (GRACIANI, 2014; SILVA; NETO; MOURA, 2014 [2009]) con su articulación con la escuela pública y los territorios socialmente vulnerables. Los escritos de Sumaya Mattar (MORAES, 2002; 2016, 2017, 2018, 2021, 2022), Fayga Ostrower (2014 [1977]) y Cecilia Salles (2011 [1998]) constituyen la contribución relacionada con la enseñanza de arte. La principal contribución de esta tesis consiste en considerar los aportes del legado intelectual y de gestión de Paulo Freire, como la interdisciplinariedad, la formación docente permanente, el diálogo, la participación y la integración con el territorio, para reflexionar sobre la enseñanza de arte dentro y fuera de la escuela pública.

Palabras clave: Enseñanza del arte. Educación liberadora. Territorio. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Materiais de análise da pesquisa 36

Figura 2 - Como linhas da palma da mão: vielas, ruas, avenidas: possibilidades de aprendizagem e intervenção artística 43

Figura 3 - Entre a escola e a rua: o meio-fio como espaço de potência para as aulas de arte 44

Figura 4 - Mandala de inéditos possíveis 45

Figura 5 - Triangulações 45

Figura 6 - Horizonte da escola 70

Figura 7 - Roteiro para problematização 86

Figura 8 - Aula das professoras Clarissa Suzuki e Letycia Yobá Payayá, realizada no Módulo I 135

Figura 9 - Aula da professora Clarissa Suzuki e Mestre Alcides, realizada no Módulo I 135

Figura 10 - Produção artística coletiva, realizada no Módulo I 135

Figura 11 - Professora participante do curso apresenta cartografia em encontro do Módulo I 136

Figura 12 - Desenho: lembranças da infância - encontro realizado no Módulo I 138

Figura 13 - Quando a brincadeira de rua vira dança, no quintal do CAP - encontro realizado no Módulo I 139

Figura 14 - Desenho da professora participante Camila Pereira 150

Figura 15 - Desenho da professora participante Silvania Francisca de Jesus 150

Figura 16 - Desenho da professora participante Gabrielle Távora 150

Figura 17 - Produção da professora participante Camila Pereira 163

Figura 18 - Produção do professor pesquisador Leandro de Oliva Costa Penha 164

Figura 19 - Produção da professora participante Gabrielle Távora 164

Figura 20 - Memórias, cantos e encantos - Mostra PALCO 2019 186

Figura 21 - Travessia pelos rios - Mostra PALCO 2019 186

Figura 22 - Território em movimento - Mostra PALCO 2018 186

Figura 23 - Cena *Dona do morro*, no espetáculo *Peça para Lembrar*, realizado no CEU Jaguaré 187

Figura 24 - Performance *Aqui dentro mora gente*, na Praça XI, Vila Nova Jaguaré 188

Figura 25 - Performance *Aqui dentro mora gente*, parte II, na rua Três Arapongas, Vila Nova Jaguaré 188

Figura 26 - Jaguaré. Do tupi: lugar onde existem onças. Cena de palhaçaria, em frente à Escola Estadual João Cruz Costa 189

Figura 27 - Mobiliza Jaguaré - entrega de marmitas na comunidade Areião 196

Figura 28 - Mobiliza Jaguaré - marmitas em mãos 196

Figura 29 - Nosso PALCO, sua casa 197

Figura 30 - Território em desenhos 209

Figura 31- Afirmar a vida mesmo em carne viva 215

Figura 32 - Sobre o dia que paramos 216

Figura 33 - Imensos Jaguar-és 217

Figura 34 - Desenho e narrativa de Phelipe C. dos Santos, 10 anos 219

Figura 35 - Desenho e narrativa de Wesley G. da Costa, 10 anos 219

Figura 36 - Desenho e narrativa de Luciê Clarice S. Lima, 6 anos 219

Figura 37 - Banda PALCO, em apresentação na Mostra PALCO 2022, realizada no Canto da Arte Jaguaré 222

Figura 38 - Painel elaborado na formação com equipe do Projeto PALCO 223

Figura 39 - Professora Maria Cristina em formação do movimento Mobiliza Jaguaré 224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professoras entrevistadas 66
Quadro 2 - Projeto de interdisciplinaridade na escola 88
Quadro 3 - Cronograma das aulas do Módulo I 134
Quadro 4 - Cronograma das aulas do Módulo II 142
Quadro 5 - Professores participantes do curso de extensão *Arte e Educação para professores* 144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUSP	Associação dos Docentes da USP
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Departamento de Artes Plásticas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CECAE-USP	Cooperação Universitária e de Atividades Especiais da Universidade de São Paulo
CEFOR	Centro de Formação dos Trabalhadores de Saúde
CEO	*Chief Executive Officer*
CEP	Centro de Estudos Periféricos
CES	Câmara de Educação Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
CID	*Council International Dance*
CIEJA	Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COOPERIFA	Cooperativa Cultural da Periferia
COPED	Coordenadoria Pedagógica
CORA	*Corporación de la Reforma Agraria*
COVID	*Corona Virus Disease*
CUNY	*City University of New York*
DCLA	*Department of Cultural Affairs*
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DREM	Delegacia Regional de Ensino Municipal
DRE-PJ	Diretoria Regional de Pirituba
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FE	Faculdade de Educação
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar
GMEPAE	Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação

GRUPEPU	Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Instituto de Estudos Avançados
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IME	Instituto de Matemática e Estatística
INDAP	*Instituto de Desarollo Agropecuario*
INSEA	*International Society for Education through Art*
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
Lab/NAU	Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana
LAVIECS	Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESAFRO	Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAE	Núcleo de Ação Educativa
NTC	Núcleo de Trabalhos Comunitários
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Ação Cultural
PALCO	Projeto para Arte, Lazer, Cultura e Orientação
PCECAE	Programa CCBB Educativo – Arte e Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Plano Político-Pedagógico
PROAC	Programa de Ação Cultural
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
ProMusPP	Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
SARS-Cov-2	*Severe Acute Respiratory Syndrome-coronavirus*
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCLA	Universidade da Califórnia em Los Angeles
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNESP	Universidade Estadual do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	*United Nations Children's Fund*
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIP	Universidade Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. O FIO DA MEADA: UMA INTRODUÇÃO 29
1.1 Com lápis e papel: a metodologia da pesquisa 36
1.2 Com linha e agulha: a organização da pesquisa 42
1.3 Fios que se entrelaçam: apresentação da tese 50
2. PRIMEIRO FIO: A ESCOLA PÚBLICA COMO LÓCUS DE PESQUISA E CRIAÇÃO – UM DIÁLOGO COM PROFESSORAS QUE ATUARAM DURANTE A GESTÃO DE PAULO FREIRE 63
2.1 Interdisciplinaridade via tema gerador 80
2.2 Diálogo 97
2.3 Participação 101
2.4 Formação permanente 103
3. SEGUNDO FIO – O CURSO DE EXTENSÃO ARTE E EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES COMO POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE – UM DIÁLOGO COM PROFESSORES PESQUISADORES 119
3.1 Curso de extensão Arte e Educação para professores 128
3.1.1 Curso de extensão Arte e Educação para professores - Módulo I 132
3.1.2 Curso de extensão Arte e Educação para professores - Módulo II 141
3.2 A expressividade do *graffiti*: aula do professor Fernando Lima Ramos 145
3.3 Conhecendo as ervas medicinais, uma farmácia no nosso jardim: aula da professora Silvania Francisca de Jesus 152
3.4 Tecendo memórias: aula da professora Elaine da Silva Santana 158
3.5 Sobre o entrelaçamento de saberes e fazeres no encontro entre universidade e escola pública 165
4. TERCEIRO FIO – O PROJETO PALCO COMO ELO ENTRE A ESCOLA E O TERRITÓRIO – UM DIÁLOGO COM EDUCADORES SOCIAIS 179
4.1 PALCO: um projeto social de arte e educação 185
4.2 O vento sopra é pelos becos do Jaguaré - nossa gente, nossa arte: aulas da educadora Andreza Santos Rodrigues 205
4.3 Eu, minha casa, minha rua, meu bairro, minha cidade – nossos olhares: aulas do educador Alexandre Liba 207
4.4 No raiar da aurora: contando e cantando causos e crônicas das mulheres do Jaguaré: aulas do educador Victor Mendes Santos 210
4.5 Pelas janelas do Jaguaré: a criação artística como enfrentamento da incerteza e do isolamento 214
4.6 Tem desenho na cesta básica: o registro da experiência de crianças em tempos de distanciamento social 218
4.7 Sobre laços e costuras entre um projeto social e o território na pandemia 220
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – CARTA A PAULO FREIRE 225

REFERÊNCIAS 233
APÊNDICES 255
ANEXOS 258

Hoje estamos sendo também seres que não resistimos a continuar a viver sem estar envolvidos num pensamento permanente sobre o amanhã. É inviável o ser humano continuar se ele para de pensar no amanhã. [...] Nós somos seres de tal maneira constituídos que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. A minha tese então é a seguinte. [...] Não pode existir um ser permanentemente preocupado com o vir a ser, portanto com o amanhã, sem sonhar. É inviável. Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquiteturar, conjecturar sobre o amanhã. E quando tu me perguntas, a questão agora é saber qual é o sonho em torno desse amanhã. Segundo: a questão fundamental é saber com que sonho, e contra que sonho. Porque eu não posso sonhar em favor de alguma coisa, se não sonho contra outra. Que é exatamente aquela que obstaculiza a realização do meu sonho. [...] Daí que o ato de sonhar seja um ato político. Um ato ético, e um ato estético. Quer dizer, não é possível sonhar sem boniteza, e sem moralidade e sem opção política. [...] Qual é o sujeito beneficiário do teu sonho? É a burguesia que explora ou é a massa deserdada que sofre? E não basta que você me diga: - Eu sonho pela humanidade. A humanidade é uma abstração e não existe. [...] O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça. Pelo respeito do outro. Pelo respeito à diferença. Pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta. [...] Esse é o meu sonho.

Paulo Freire [1]

1 Em entrevista concedida para Antônia Terra, em 16 de outubro de 1992 (MUSEU DA PESSOA, 1992).

1. O FIO DA MEADA: UMA INTRODUÇÃO

Esta tese foi elaborada a partir do cruzamento de diferentes tempos. Não são tempos conservados ou estanques, mas inacabados, coexistindo em movimento: pretérito e futuro imperfeitos, como prevê a gramática da língua portuguesa, e um presente também imperfeito. O sociólogo Norbert Elias (1998 [1984][1]) argumentava que o conceito de tempo só poderia existir em um universo em constante mudança. Se tudo estivesse imóvel, não haveria eventos para serem medidos ou comparados, e, portanto, o conceito de tempo seria irrelevante. Além disso, mesmo em um universo dinâmico, se houvesse apenas uma única sequência de mudanças, não haveria pontos de referência para medir o tempo e, portanto, o conceito também seria sem sentido. Para o autor, os conceitos de passado, presente e futuro eram formas de descrever a relação entre uma série de alterações ou deslocamentos que ocorreram ou iriam ocorrer e a experiência de uma pessoa ou grupo em relação a eles. Esses conceitos só fazem sentido em termos da perspectiva do observador que, por sua vez, experimenta esses movimentos e os usa para dar sentido à sua experiência temporal.

O texto presente é um convite para refletirmos sobre os fios de diferentes tempos em um só tempo, presente, passado e futuro como realidades entremeadas. O tempo que está sendo vivido tensiona o tempo que está por vir, nos convoca a agir com consciência política e social em prol de transformações para a constituição de uma sociedade mais justa, democrática e ética. Não podemos ser meros espectadores de nosso tempo (WALSH, 2022) ou esperarmos *Godot*[2], como na peça teatral escrita por Samuel Beckett (2017 [1952]). Vivemos um passado, um presente e, constantemente, lutamos para viver o futuro como o tempo dos desejos, dos sonhos, das possibilidades, da utopia. Este amanhã é gerado a partir de demandas, conflitos, inquietudes e necessidades de hoje, criado pelas pessoas e não recebido por elas como destino ou como resultado do processo de manutenção da história contada e vivida a partir de privilégios de uma classe dominante opressora, "que não se reconhece nos outros" (FREIRE, P., 2019 [1974], p. 58). Como ressaltou a professora Ana Maria Araújo Freire[3], conhecida como Nita Freire: "finco minhas raízes no presente, porque eu posso ver bem o passado e posso adivinhar, posso admitir, posso formular hipóteses sobre o futuro que virá" (informação verbal).

Assim, a pesquisa foi elaborada entre tempos, o tempo da presença e o tempo da virtualidade. Durante 2018 e 2019, anos iniciais da pesquisa, vivíamos às ruas, como sujeitos em convívio

1 A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra e apenas será indicada na sua primeira citação do texto. Posteriormente, será utilizada a data da edição consultada pelo autor. Considere a mesma regra para outros autores e autoras elencados nesta tese.

2 Menção à peça de teatro *Esperando Godot*, expoente do teatro do absurdo e da dramaturgia contemporânea, escrita em 1949, que aborda o existencialismo. Os personagens centrais da trama estão à espera de algo ou de alguém que nunca chega, em um tempo cronológico que parece não passar.

3 No evento *100 anos de Paulo Freire: um projeto de esperança*, realizado pelo movimento social Levante Popular da Juventude, em formato remoto, em 07 de maio de 2021. Participação de Ana Maria Araújo Freire, Fernando Haddad e Sérgio Haddad (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2021).

social. Outros dois anos, 2020 e 2021, e a sociabilidade foi ceifada por uma pandemia de Covid-19[4], doença causada pelo coronavírus denominado *SARS-CoV-2*, que apenas no Brasil causou a morte de 698.928 pessoas, de março de 2020 a fevereiro de 2023 (BRASIL, 2023). O vírus chegou ao país por meio de pessoas das classes mais abastadas que retornaram de viagens internacionais. Depois de um período de incubação nas áreas onde essas elites residem, o vírus se espalhou para as regiões periféricas (D´ANDREA, 2020) e impôs um confinamento social para a contenção da doença.

Desde 2022, a vida social foi sendo retomada, pois a maior parte da população encontrava-se vacinada. Dentro deste contexto de insegurança, de ansiedade, do final de um governo extremamente conservador que, dentre inúmeros assombros, efetuou cortes gigantescos na educação, na cultura, na saúde, na ciência, na pesquisa, a vida precisou ser reconfigurada.

Inicialmente, a pesquisa visava a discutir os processos de criação pedagógica dos professores de arte em diálogo com o contexto geográfico e cultural da escola pública periférica, ou seja, as possíveis relações que envolvem a paisagem urbana e a instituição escolar, com foco na produção artística local. Com as escolas fechadas e a necessidade de isolamento social, como medida protocolar de saúde, os objetivos, a metodologia de pesquisa e os objetos de análise foram ajustados à nova realidade. O processo incluiria pesquisa de campo em diferentes escolas públicas da cidade de São Paulo e análise de projetos pedagógicos de professoras e professores de arte, e voltou-se para os planos de aula de docentes de escolas públicas, participantes de um curso de extensão universitária, e para outros profissionais. Estes integram a equipe educativa

de um projeto social que estabelece parceria com escolas municipais e estaduais.

Esse interesse pela escola pública tem lastro em outra pesquisa que desenvolvi, também sob orientação da professora Sumaya Mattar, no curso de especialização *Arte na Educação: teoria e prática*, na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). A monografia elaborada como trabalho de conclusão de curso, *Quixotes: um olhar sobre educadores-referência em Artes* (PENHA, 2017), destacou características de professores que habitavam as memórias de meus colegas de curso. Com base em entrevistas com docentes indicados, e tendo como eixo orientador a aproximação dos campos de formação de professores e das histórias de vida, foram apontadas dezenas de características e valores que alicerçam o exercício da profissão. São percursos marcados pela grande autonomia pedagógica, pela inventividade das propostas, por uma visão expandida de seu papel como educadores, por uma imagem positiva da profissão, por uma implicação intensa na concretização das suas responsabilidades profissionais.

Após a conclusão da monografia, a curiosidade se aguçou, e decidi aprofundar algumas reflexões. Em 2017, mesmo ano em que concluí o curso de especialização, apresentei um projeto de pesquisa de mestrado no qual propus ampliar a investigação para professores de arte da Rede Pública de Ensino na cidade de São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa de mestrado permitiu que eu passasse direto para o doutorado, em 2019, instigado pelo interesse em pensar a atuação dos professores e sua relação com o território, uma vez que imaginava representar um desafio para as equipes das escolas diante das responsabilidades que já possuíam intramuros. Desse

4 O primeiro caso da pandemia foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2021).

modo, reconheço que as diferentes pesquisas elaboradas por mim nasceram de questões que atravessam minha trajetória como artista, educador, pesquisador e gestor de projetos sociais e culturais.

Como resultado deste percurso, o que se propõe nesta tese é olhar para o programa educacional elaborado por Paulo Freire no passado (1989-1992), como ponto de partida para refletir sobre o ensino de arte em diálogo com o território no presente, uma vez que proporcionou autonomia e dignidade aos professores e criou possibilidades de ação e transformação social ao conciliar os contextos interno e externo das escolas. Para isso, proponho possíveis diálogos entre professoras de arte que atuaram na escola pública de 1989 a 1992, quando Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, com docentes que estão em atividade atualmente em contextos de educação escolar e educação social.

Ao valorizar a articulação entre educação, arte e território, considera-se que a educação em arte é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos e a democratização do acesso ao conhecimento, pois a arte e a educação transformam e humanizam a sociedade. Para Ernst Fischer (1977 [1959], p. 13), "arte é o meio indispensável para união do indivíduo com o todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias". Fazer arte é ser a favor da vida, movimento de extrema importância em tempos de barbárie. "A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha" (DELEUZE, 1992, p. 215). Neste contexto, o ensino de arte em escolas públicas tem um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes, especialmente em diálogo com a pedagogia proposta por Freire,

amplamente reconhecida por sua capacidade de promover a conscientização e a participação cidadã através da educação.

Além disso, a pesquisa foi motivada pela constatação de que, ainda que haja expressiva produção acadêmica[5] em nível de pós-graduação sobre e a partir da obra de Paulo Freire, há um número menor no campo do ensino de arte, sendo que a relação específica com o território foi pouco explorada. Nesse sentido, a partir do diálogo com outros trabalhos acadêmicos que enfocam as contribuições de Freire para a educação popular e a formulação de políticas educacionais, tais como Dutra (2015), Pontes (2017), Pinto (2019) e Valle (2019), busco pensar como as formulações de Freire sobre gestão educacional, educação emancipadora e território podem ter rendimentos significativos quando relacionados ao ensino de arte.

Segundo André de Freitas Dutra[6] (2015, p. 398), é possível destacar características específicas e resultados significativos da gestão voltada para a construção de uma escola pública, popular e democrática. Dutra analisou documentos oficiais e o conteúdo de entrevistas com dez professoras que foram "testemunhas e agentes" daquele momento histórico. Em suas conclusões, destacou a experiência da gestão de Paulo Freire como uma inspiração para enfrentar os desafios

5 Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em novembro de 2022, notei que, entre 1987 e 2022, 3.039 trabalhos de pós-graduação, sendo 2.252 dissertações e 522 teses, referenciam Paulo Freire. Dentre 110 opções de áreas de conhecimento, enquanto Educação, Educação de adultos, Ensino, Ensino-aprendizagem, reúnem 1.981 trabalhos, Artes, Teatro e Música, somam 45, sendo 42 dissertações e duas teses (BRASIL, 2016).

6 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Atualmente, compõe a equipe de formação continuada de educadores da Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo na cidade de São Paulo.

atuais, tendo em vista o fato de que essa gestão se destacou pela "mobilização dos professores, desenvolvimento de canais democráticos dentro da escola e maior participação da comunidade nas unidades de ensino" (DUTRA, 2015, p. 396).

Em outra pesquisa, Tatiana Pinheiro de Assis Pontes[7] (2017) buscou identificar o conhecimento que os professores têm de Paulo Freire no contexto atual. Considerando que a autora entende a formação docente como um espaço importante para reconhecer e aprender sobre o intelectual, entrevistou vinte professores de escolas municipais e estaduais em São José do Rio Preto, São Paulo. Além disso, analisou as propostas pedagógicas das escolas onde os entrevistados trabalhavam, bem como os editais públicos para professores da educação básica. A pesquisa revelou a falta de políticas e ações de formação docente, mesmo dentro das escolas, que garantam o acesso e o estudo efetivo da obra de Paulo Freire pelos professores.

O estudo de Fernanda Quatorze Voltas Saul Pinto[8] (2019) demonstrou que, apesar de mudanças da administração pública na cidade de São Paulo, o legado da gestão freiriana (1989-1992) continuou a reverberar em formações com professoras e professores da Rede Municipal em termos teóricos e práticos. Políticas e práticas de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas no âmbito da Diretoria Regional de Pirituba (DRE-PJ), em São Paulo, entre 2013 e 2016, foram objetos da pesquisa que apresentou tal conclusão (PINTO, 2019).

De acordo com Júlio César Augusto do Valle[9] (2019, p. 234), a experiência política curricular de Freire oferece ideias teóricas e metodológicas importantes que contrastam com políticas curriculares tecnicistas e permitem resgatar o "propósito público da escola pública no Brasil". A gestão freiriana rompeu com o paradigma tradicional de formulação de políticas governamentais de currículo e toda equipe envolvida no *Movimento de Reorientação Curricular* trabalhou para desconstruir modelos que desqualificavam e desvalorizavam os professores, impedindo que eles participassem da construção do currículo. Em sua pesquisa, Valle analisou documentos e cadernos relacionados à reorientação curricular e ao ensino de Matemática e entrevistou atores participantes deste processo, como Ana Maria de Araújo Freire, Ana Maria Saul, Lisete Arelaro, Luiza Erundina, Mário Sérgio Cortella, professores de matemática e professoras que coordenaram os Núcleos de Ação Educativa (NAEs).

Para adensar as reflexões que inserem Paulo Freire no campo da Arte/Educação, formulei perguntas que orientaram o percurso investigativo: de que forma professores de arte consideram a cultura local em seus planos de aula e em seus processos pedagógicos? Por que não partimos dos saberes e fazeres que estão nas ruas, nas favelas e nos bairros para a criação de processos de ensino e aprendizagem de arte nas escolas? Por que não pensamos o processo educativo com as pessoas, e não para elas? Políticas públicas educacionais que, no passado, prezavam pela articulação e participação popular inspiram ou são referências para iniciativas no presente?

7 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É professora efetiva do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da UNESP, Campus de São José do Rio Preto.

8 Doutora em Educação pela FE/USP. É docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde atua no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas.

9 Doutor em Educação pela FE/USP. Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP). Em janeiro de 2017, aceitou o convite para se tornar Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, tornando-se, em 2019, Secretário Municipal de Educação, após a reorganização administrativa das áreas, cargo que exerceu até março de 2020.

A tese tem como objetivo geral discutir o processo de ensino e aprendizagem de arte em escolas públicas em diálogo com o território, a partir do estudo e análise de experiências pretéritas e atuais na cidade de São Paulo. São ainda objetivos específicos: refletir sobre a relação das aulas de arte com os saberes populares; analisar, em diálogo com professoras e professores de arte da Rede Pública de Ensino, participantes de um curso de extensão universitária e com integrantes da equipe de um projeto social, planos de aula que contribuíram para a valorização do entorno da escola como campo de aprendizagem, produção e intervenção artística; e investigar as relações entre a educação escolar e a educação social, como possibilidades de articulação, assistência e fomento à cultura local.

Interessa-me compreender se o território e os saberes locais da população são considerados como focos desde o ato de planejamento da aula em uma escola pública ou em um projeto social. Considero o território não como objeto do trabalho pedagógico e artístico, mas como lócus de ação, reflexão e transformação. Como defende Hugo Cruz (2015), professor, escritor, diretor teatral e pesquisador nas áreas de criação e práticas artísticas comunitárias, na cidade do Porto, a apropriação dos espaços de uma comunidade (como ruas e escolas, entre outros) é o que enriquece a transposição entre o real e o imaginado, uma vez que o processo artístico se realiza nos espaços onde se buscam mudanças.

Para o geógrafo Milton Santos (1999, p. 8), "o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence". O lugar em que se vive e se experimenta é fundamental para a formação da subjetividade e para construção e fortalecimento das redes de sociabilidade. E, para que as pessoas possam se sentir pertencentes ao território, é preciso que elas tenham a possibilidade de explorá-lo, de transformá-lo e de expressar-se por meio dele. Deste modo, em um processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar as particularidades de cada comunidade, de cada bairro, de cada região onde a escola está situada e valorizar sua cultura como parte integrante deste processo.

A partir das questões formuladas e da concepção de território de Milton Santos, busco refletir se o conteúdo não acadêmico de fora da escola é abordado, se o espaço público escolar se funde ou não com as culturas das ruas e de que modo este amálgama ocorre. Separada da comunidade por um muro, a escola pode ficar como uma fortaleza, tornar-se apenas uma construção de concreto, não um espaço de produção de conhecimento, de exercício de cidadania, de lutas e política. Que histórias são contadas diante da parede de tijolos que separa a rua da escola? E atrás da parede, que histórias nos contam? Que olhares a atravessam? E se os muros das escolas virassem pontes e as paredes fossem passagens? Ou se, em cada rachadura existente, uma viela fosse aberta? Um desvão a ser explorado, no lugar de um vão?

Alguns pressupostos estiveram na base do processo investigativo. A partir das reflexões de Paulo Freire (2000 [1991]) sobre projeto educacional, parti da hipótese de que, se o território fosse considerado pela professora ou pelo professor em seu planejamento e na realização das aulas, a cultura local poderia deixar de ser invisibilizada. Ao valorizar as especificidades locais e regionais, o ensino de arte poderia favorecer o combate à exclusão de grupos culturais. Outra hipótese era que professoras e professores de arte em exercício promovessem iniciativas de reconhecimento e envolvimento comunitário, a partir da valorização de uma política educacional

implantada de 1989 a 1992 na cidade de São Paulo. Uma terceira hipótese era que, ao integrar a universidade e os projetos ou movimentos sociais com a escola pública da mesma região, me depararia com um caleidoscópio de distintas proposições pedagógicas por meio das quais o ensino de arte fosse fortalecido com saberes locais e a escola representasse um lócus de luta coletiva, conscientização e participação em prol de transformações sociais.

Raymond Williams (2015 [1989]), sociólogo e teórico da comunicação e da cultura, argumenta que a cultura comum é fundamental para a coesão social e a compreensão mútua e que esta cultura não consiste em um conjunto fixo de valores, crenças e práticas, mas um processo em constante evolução, influenciado por uma série de fatores, incluindo tecnologia, política e economia. Ele afirma que a cultura comum é moldada pelas experiências cotidianas das pessoas e é influenciada pelos grupos sociais e instituições com as quais elas interagem, o que gera um senso de pertencimento e conexão entre as pessoas.

No entanto, Williams também reconhece que a cultura comum pode ser opressiva e limitante para as pessoas, especialmente para aquelas que são marginalizadas ou excluídas desse grupo social. Para ele, a cultura comum pode ser usada para perpetuar desigualdades sociais, e é importante reconhecer e questionar as normas culturais que são opressivas ou discriminatórias. Isso significa que as normas culturais, como os valores, as tradições e os costumes, muitas vezes refletem as hierarquias sociais existentes e podem ser usadas para manter a dominação de certos grupos sobre outros. Por exemplo, certas normas culturais que valorizam a beleza branca e magra excluem e marginalizam as pessoas que não se encaixam nesse padrão, perpetuando a opressão sobre esses grupos.

É importante reconhecer e questionar as normas culturais opressivas ou discriminatórias para que as pessoas possam viver sem serem limitadas ou oprimidas pela cultura dominante. Esse questionamento também permite a abertura de novas possibilidades culturais, que podem ser mais inclusivas e diversificadas, uma vez que a cultura não é uma entidade fixa ou homogênea. Ela é produzida, reproduzida e contestada por diferentes grupos e indivíduos, que têm experiências e perspectivas distintas. Portanto, a crítica cultural não deve ser entendida como uma tentativa de destruição de uma determinada cultura ou imposição de uma única visão, mas como uma forma de problematizar e diversificar as normas culturais existentes.

Pensar o ensino de arte integrado à cultura do território é refletir e agir sobre relação, articulação e flexibilidade. Muitas vezes, pode parecer utópico diante de tantas adversidades, que envolvem desde a realidade social do bairro onde a escola está localizada até as instâncias estatais, com políticas e planos educacionais inflexíveis. Deste modo, é preciso agir pelas frestas encontradas, frestas como metáfora de possibilidade de ação; brechas por onde a luz, imprescindível na escuridão de tempos distópicos, tem passagem; fendas que permitem refletir, imaginar, projetar, ver o que está além; aberturas a infindáveis alternativas. Nas fissuras surgem novos modos, não apenas outros, por iluminarem perspectivas até então desconhecidas para quem vê com olhos embaçados ou não se atenta às miudezas. Não podemos, como professores, ficar atrás ou em cima dos muros. É preciso desconsiderar esta barreira física e simbólica que mais separa do que integra, transpor o muro que segrega diferentes conhecimentos. Como escreveu Jorge Larrosa (2016 [2014], p. 109), "os muros nos impedem de ver o outro lado, transpassar o âmbito do conhecido e aprender outras formas de viver, de pensar e de nos relacionarmos. E, o que é pior, nos fazem esquecer que alguma vez os construímos".

É preciso agir por entre as rachaduras do sistema totalitário e opressor. Quanto mais fissuras houver, mais os dias deste muro estão contados. "Há sempre fissuras, fendas, furos que permitem interromper as práticas não igualitárias" (KOHAN[10], 2019, p. 88). Se considerarmos as macroestruturas sociais como muralhas formadas por rochas ou blocos maciços e rígidos, se nos concentrarmos apenas na totalidade dos muros, como instransponíveis ou impossíveis de serem derrubados, não conseguimos perceber e nos atentar para as fendas existentes por onde podemos atuar e, por consequência, propósitos se tornam inatingíveis. "As brechas requerem sensibilidade para ver, ouvir, para reconhecer nelas a esperança que existe na vida", assegurou o professor Joaquin Barriendos Rodriguez (informação verbal)[11]. Precisamos ver e contemplar as brechas, produzir estesia, desaprender a olhar, para não seguirmos como se estivéssemos anestesiados ou desesperançados, reféns de uma única paisagem simbólica que causa separação e exclusão: o muro.

Catherine Walsh[12], em uma conferência realizada em 2021, recomendou: "não é tombar o sistema totalitário, mas abrir espaços que apontam ação e reflexão para poder criar e sentir de outras formas que este sistema insiste em destruir" (informação verbal). Por mais que a estrutura capitalista, racista, patriarcal, opressora, ancorada em fobias e desigualdade, insista em nos desmobilizar, vislumbrar as fissuras e reconhecer o fato de que sementes germinam até mesmo na concretude das frestas, pela ação do tempo e da natureza, torna-se uma ação de sobrevivência que abre possibilidades para novos rumos. A professora apoiou suas considerações numa imagem de uma flor que nasce de uma fresta aberta no concreto, como uma metáfora ou uma síntese poética de como a fissura também pode ser potente ou abrir outras formas de pensar e fazer educação.

A esta síntese poética, acrescento a união de prosa e verso com alguns autores. Chico Buarque e Ruy Guerra asseguram "...e o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão"[13]. "Uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio"[14], acrescenta Carlos Drummond de Andrade (2003 [1945], p. 28). Na crônica *Mineirinho*, Clarice Lispector (1979, p. 103) anuncia: "O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil: quero o terreno". "A vida aqui encontra o seu espaço entre o medo, a cegueira, o fiasco e o desejo de permanecer viva"[15], pormenoriza Dinha (2008, p. 95), professora e escritora.

10 Walter Kohan é professor de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

11 Professor da *Columbia University*, em conferência realizada em 24 de novembro de 2021, no *Congreso Virtual Grietas y provocaciones para la educación en artes*, realizado por *The International Society for education through art* (INSEA Cusco, Peru).

12 Professora da Universidade Andina Simón Bolívar, em conferência realizada em 24 de novembro de 2021, no congresso acima citado (INSEA, 2021). Catherine Walsh trabalhou com Paulo Freire durante três anos nos Estados Unidos.

13 Trecho da letra de *Sonho Impossível*, versão de Chico Buarque e Ruy Guerra para a canção *An Impossible Dream*, de Mitch Leigh e Joe Darion, composta para o espetáculo musical *O Homem de La Mancha*, escrito por Dale Wasserman, estreou na Broadway em 1965. A figura de Dom Quixote, personagem principal desta obra, integra meu processo investigativo desde o curso de especialização (2015-2017). *Sonho impossível* é uma canção conhecida pela interpretação de Maria Bethânia. Em 1988, como orador da turma de 8ª. série, declamei estes versos. Tempos que se cruzam, passado e presente articulados em detalhes da pesquisa e da reflexão.

14 Última frase do poema *A flor e a náusea*.

15 Penúltima estrofe do poema *Dois poemas*.

Nesta perspectiva simbólica do desabrochar das flores como novo modo de ser, agir e colocar-se no mundo, a arte é um caminho potente. A arte que está dentro e fora dos cânones clássicos, dos livros, das galerias e de outros espaços convencionais; a arte que está nas favelas, nas comunidades, nos quilombos, nas aldeias, nas ruas, nas florestas, nos becos. A arte que sempre esteve presente nas frestas e nas bordas, que colabora com o processo de mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que forma outras sensibilidades, que acorda uma humanidade adormecida.

1.1 COM LÁPIS E PAPEL: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Em termos metodológicos, a presente tese foi constituída a partir de uma pesquisa com caráter qualitativo, que se baseou em diferentes técnicas de coleta de dados (Figura 1), como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista. Participaram da pesquisa, quatro professoras que atuaram na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992)[16], duas professoras e um professor que participaram do curso de extensão *Arte e Educação para professores* (2019 e 2021) e dois educadores e uma educadora do projeto social PALCO (2020 e 2021).

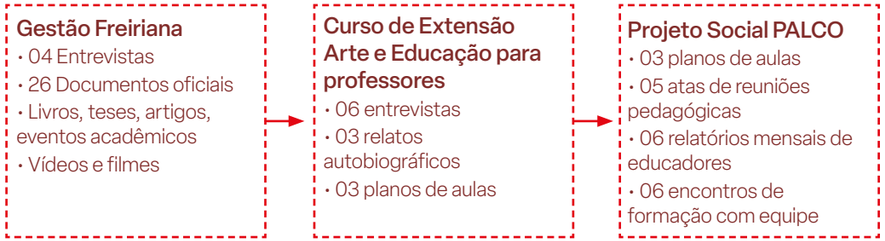


Figura 1 - Materiais de análise da pesquisa
Fonte: Penha (2022).

Para a pesquisa documental, entendida como o método que permite historiar e contextualizar fenômenos, conteúdos e processos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), foram considerados planos de aulas[17] elaborados pelas professoras e professores participantes da pesquisa, arquivos em mídia eletrônica e vídeos sobre Paulo Freire, além de uma mostra de 26 documentos

16 Paulo Freire atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo de 1989 a 1991. Mário Sérgio Cortella assumiu o cargo e deu continuidade ao trabalho iniciado por Freire até o final de 1992, quando foi concluído o mandato da prefeita Luiza Erundina.

17 Os planos de aulas foram solicitados apenas para professores que participaram do curso de extensão e para educadores do *Projeto PALCO*. No caso do projeto social, pela diversidade de padrão e conteúdo dos planos, foram necessárias análises de atas de reuniões pedagógicas e de relatórios mensais dos educadores.

técnicos oficiais[18] que foram concebidos durante o projeto educacional implementado por ele na cidade de São Paulo, como o *Regimento em ação*, a *Visão de área*, os *Relatos de prática* e os *Cadernos de formação*. Tais documentos foram criados no *Movimento para a Reorientação do Currículo* (1989-1992) - um projeto de reforma curricular, concebido por Paulo Freire, que buscou incentivar os professores a se envolverem politicamente na análise e execução de estratégias pedagógicas. Deste modo, foram considerados para que o legado deixado pelo professor não represente apenas uma inspiração para a investigação, mas seja, de fato, uma possibilidade de caminho para a criação artística e pedagógica. Analisados junto a documentos e informações pessoais de professoras e professores, estes textos elucidaram questões e apresentaram evidências acerca da relação entre escola e território.

A análise documental considerou as seguintes etapas: a procedência e a autoria dos documentos que foram produzidos e a análise do conteúdo dos documentos considerados, a partir dos temas que esses documentos suscitam e das relações entre eles (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Para interpretação dos planos de aulas e relatos autobiográficos, explorei as recorrências e elegi temas específicos do cotidiano escolar para discorrer sobre os processos de ensino e aprendizagem de arte.

As obras seminais de Paulo Freire e as análises realizadas por Carlos Alberto Torres, Maria Del P. O. Cadiz, Pial L. Wong (2002), ou organizadas por Ana Maria Saul (2005), Nídia Nacib Pontuschka (2001 [1993]) e Ana Maria Araújo Freire (2017 [2005]; 2019a) e Erasto Fortes Mendonça (2019a), sobre os anos em que o intelectual atuou como Secretário Municipal de Educação, integraram a pesquisa bibliográfica.

Ao longo do processo de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2014 [2004], p. 261) com seis professoras e com um professor da rede pública de ensino. Por meio deste método de coleta de dados, segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991, p. 74), "a informação viva provém diretamente do informante e de suas motivações específicas". A definição das informantes foi orientada, como sugere a socióloga, conforme os problemas delimitados no projeto de pesquisa. Para compreender a relação entre o ensino de arte na escola com o território, partimos de uma experiência singular em escala de política pública: a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em relação às profissionais entrevistadas durante a pesquisa, Angela Maria Biz Rosa Antunes, professora de Português e Literatura, naquela ocasião e, há anos, coordenadora pedagógica do Instituto Paulo Freire, e Betania Libanio Dantas de Araújo, professora de Arte, foram indicadas por Sumaya Mattar, por terem atuado em escolas públicas naquele período. Angela e Sumaya participaram como alunas do curso de pós-graduação *A aventura da explicação: ciência e lin-*

18 Pertencentes ao acervo de Memória Documental do Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Foram analisados os seguintes documentos do acervo: L2.3.1-7, C3.1-6A, C3.1-6B, L2.2.1-1, L2.2.1-12, P3.1-41, P3.1-52G, P5.1-20, L1.10-3, L1.10-5, P3.1-12B, SME26-1991, SME31-1991, SME32-1991, L1.10-4, L2.2-1, P3.1-1, P3.1-3B, P3.1-5A, P3.1-6, P3.2-6, P3.2-10, P3.2-11A, P3.2-11B, SME1-1989, SME9-1991. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memoria-documental/. Acesso em: 08 de junho de 2020. Há muitos documentos deste período disponíveis para consulta no Acervo Virtual Paulo Freire, que integra o Memorial Virtual Paulo Freire do Instituto Paulo Freire. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org. Acesso em: 11 de junho de 2020. Também são apresentados na plataforma virtual do Coletivo Paulo Freire. Disponível em: https://sites.google.com/unesp.br/coletivopaulofreire/acervo-secretaria-municipal-de-s%C3%A3o-paulo-1989-1992. Acesso em: 12 de junho de 2020.

guagem, ministrado pela professora Hercilia Tavares de Miranda e pelo professor Luís Carlos de Menezes (2002). Silvia Martins participou como educanda do *Projeto PALCO* ao longo de um ano, atuou como professora de Arte em escola municipal na Zona Sul de São Paulo durante a gestão de Freire e, posteriormente, em escola estadual no bairro Jaguaré, onde ocorrem as atividades do *Projeto PALCO* desde 2014. Ao ser entrevistada, Silvia indicou Maria Cristina Francisco, que atuou como professora de Arte em escolas municipais durante e depois da gestão freiriana, assim como foi coordenadora de Núcleo de Ação Educativa (NAE). As entrevistas[19] com as professoras que atuaram em escolas municipais de 1989 a 1992 ocorreram entre abril e junho de 2019. As profissionais foram contatadas por correio eletrônico (*e-mail*) e por *whatsapp*[20]. Ocorreu um encontro presencial com duração de uma a três horas com cada professora, agendado conforme a disponibilidade de cada uma delas. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente[21].

Entre agosto e novembro de 2021, Elaine da Silva Santana, Silvania Francisca de Jesus e Fernando Lima Ramos, professores da rede pública e participantes do curso de extensão *Arte e Educação para professores* na ECA/USP, no segundo semestre de 2019 e no primeiro semestre de 2021, foram entrevistados por criarem planos de aulas e realizarem proposições pedagógicas, durante o segundo módulo do curso, que estabeleceram relações entre a escola e o bairro. Em virtude do contexto de pandemia, as entrevistas[22] ocorreram de forma remota, por meio do *Google Meet*, um serviço gratuito de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa *Google*.

No tipo de entrevista definido, caracterizada por Queiroz (1991) como semidirigida e pela professora Menga Lüdke (2020 [1986]) como não padronizada, há um roteiro previamente estabelecido, contudo o entrevistador tem liberdade para desenvolver a situação em qualquer direção que julgar adequada, com intuito de explorar uma questão em profundidade. "A relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (QUEIROZ, 1991, p. 39). Há possibilidade de alterar a ordem das perguntas e incluir questões que não tenham sido previamente formuladas, diferente de uma entrevista estruturada, por meio da qual o roteiro é concebido e direcionado, exclusivamente, a partir dos interesses e inquietações do pesquisador.

É uma técnica importante para captar subjetividades pela riqueza presente na oralidade, por mais que apresente limitações, uma vez que as informações compartilhadas são resultantes da memória da pessoa entrevistada e a gravação de voz e o texto transcrito não traduzem integralmente a experiência do encontro entre entrevistador e entrevistado para além das palavras trocadas. Segundo o sociólogo Jean-Claude Kaufmann (2013), este tipo de entrevista pode ser usado como uma ferramenta versátil para que pesquisadores possam explorar e descobrir informações valiosas. Além de extrair o que é dito diretamente pelo entrevistado, a técnica utilizada permite acessar informações implícitas, que podem ser de natureza subjetiva, provenientes do inconsciente coletivo ou até mesmo arquetípicas (QUEIROZ, 1991). Para a professora e escritora Ecléa Bosi (2018 [2003]), ao ouvirmos relatos orais, podemos perceber que a memória do indivíduo não se limita a lembrar de uma ou outra imagem isolada. Na verdade, ao evocar essas lembranças, o indivíduo é capaz de reviver intensamente o conteúdo de suas experiências passadas, vivenciando-as de uma forma renovada no momento presente. Durante os relatos, os entrevistados estabelecem um diálogo entre o passado e o presente, percebem que houve mudança ao longo do tempo.

Para efeito de análise, o material foi dividido em duas categorias relacionadas ao momento histórico de atuação das professoras. Foram coletadas informações relacionadas às perguntas previamente definidas no projeto de pesquisa, bem como as inesperadas (QUEIROZ, 1991). As entrevistas realizadas em 2019 traziam informações sobre a gestão freiriana, mais especificamente, e as realizadas em 2021, estavam relacionadas à experiência no curso de extensão e ao conteúdo dos planos pedagógicos desenvolvidos. Pelo meu acompanhamento cotidiano das aulas do projeto social, como diretor geral, não houve entrevista com educadores do *PALCO*.

Uma das "modalidades de análise de conteúdo" (MINAYO, 2014, p. 309) é a temática, que foi também utilizada para as entrevistas. Após a transcrição do material gravado - processo de reprodução fiel e precisa de um documento em um segundo exemplar, mantendo total conformidade com a sua forma original e sem nenhum tipo de modificação (QUEIROZ, 1991) -, o conteúdo foi separado a partir de temas, trechos foram selecionados para buscar as regularidades e as particularidades de cada uma das histórias e experiências descritas pelas entrevistadas. Busquei convergências com o acúmulo bibliográfico e documental estabelecendo articulações entre empiria e elaboração teórica tendo em mente que "o tratamento dos dados é sempre um trabalho de redução da complexidade do real" (QUEIROZ, 1991, p. 124).

Com o material relacionado ao final da década de 1980 e início da década de 1990, após a transcrição das gravações, 170 trechos foram selecionados para buscar as regularidades e as particularidades de cada uma das histórias e das experiências descritas pelas entrevistadas. Por meio de sucessivas justaposições dos trechos transcritos, inicialmente, 25 categorias foram criadas. Ao buscar convergências com o acúmulo bibliográfico e documental, em uma segunda fase da sistematização dos dados, realizei um agrupamento em dez categorias para interpretação das informações:

- a escolha pela carreira docente e o exercício do ofício;
- as características das escolas municipais de 1989 a 1992;
- o ensino de arte nas escolas neste período;
- a pedagogia crítica no cotidiano escolar;
- eixos orientadores da gestão freiriana;
- documentos, conceitos e processos do cotidiano escolar durante a administração de Paulo Freire;
- as mudanças implementadas comparativamente a outras administrações municipais;
- a relação das escolas municipais com os territórios;
- ataques e resistência a Paulo Freire;
- o legado da política educacional freiriana.

19 Ver Apêndice A.

20 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*.

21 Em decorrência da grande quantidade de material transcrito, optei por compartilhar apenas trechos ao longo da análise. As transcrições e os termos de livre consentimento em participar da pesquisa, assim como as autorizações de uso de imagem, estão em posse do autor e encontram-se disponíveis em arquivo digital para consulta.

22 Ver Apêndice B.

Com os materiais coletados com as professoras e professores participantes do curso de extensão e do projeto social, a partir das regularidades, foram criadas as seguintes categorias:

- a escolha pela carreira docente;
- as características dos espaços de atuação;
- o ensino de arte na escola pública e em espaços não escolares;
- a atuação em rede no território em que a escola está localizada;
- o conhecimento sobre a obra e a gestão de Paulo Freire;
- a relação estabelecida com o território a partir das aulas de arte;
- a formação continuada.

Durante o processo de realização da pesquisa, convidei as professoras Angela Antunes, Betania Dantas, Silvia Martins e Maria Cristina Francisco para, com base em suas memórias e experiência vivenciada nas escolas de 1989 a 1992, escreverem uma carta para professoras e professores que estão em exercício atualmente, mais especificamente, para os participantes do curso de extensão *Arte e Educação para professores*. Cartas representam a "forma mais cômoda de escrita" (DIAZ, 2016, p. 103), apresentam uma natureza dialógica e, no caso das correspondências da investigação realizada, revelam um caráter coloquial, memorialístico e afetivo.

Com base nos critérios da pesquisa, após a definição de três professores, com atuação com diferentes linguagens artísticas e diferentes faixas etárias, enviei, pelo correio, as cartas para seus endereços residenciais. Após a leitura e reflexão sobre os conteúdos lidos, as professoras

Elaine da Silva Santana, Silvania Francisca de Jesus e o professor Fernando Lima Ramos foram convidados a responderem as cartas recebidas ou escreverem novas mensagens para estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), dos anos de 2022 e 2023. Também para este público, futuros professores e professoras, escreveram os educadores do projeto social que integrou o processo investigativo.

Desta maneira, diálogos entre tempos e entre pessoas que não se conheciam, de diferentes gerações e regiões da cidade, conectadas pela prática do ensino de arte, foram possibilitados e ampliados, mesmo em um contexto de pandemia. "Escrevemos nossas cartas não para vencer o tempo, mas para habitarmos juntos, tanto quanto pudermos", nos recorda o filósofo André Comte-Sponville (1997, p. 36). A troca de correspondências, sobretudo em um momento de isolamento social, promoveu a criação de rodas de conversas em formato não-presencial, de troca de ideias com qualidade e aprofundamento que palavras trocadas, de forma fugaz, ao telefone, não são capazes de traduzir, afinal, "há as cartas que substituem a fala, depois aquelas que a ultrapassam, que com isso tocam no silêncio. Estas nada substituem, e são insubstituíveis" (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 37). Assim, as doze cartas[23] coletadas cumpriram o papel de propiciar e estender as reflexões da pesquisa para os sujeitos participantes. Como instrumento para análise, as cartas, em virtude da quantidade de material e da riqueza de seus conteúdos, não foram utilizadas nesta tese, contudo serão objeto de um trabalho futuro. Apenas em alguns trechos do texto, há menção a recortes de algumas cartas que dialogam com as informações obtidas por meio de entrevista.

Paulo Freire costumava expressar-se por meio de cartas, um meio de comunicação que permite o diálogo por escrito e, em geral, com afetividade. Na época em que as trocas rápidas de *e-mails* e mensagens por aplicativos em telefones celulares ainda não existiam, as cartas eram frequentemente utilizadas não apenas para formalidades institucionais, mas também como meio de comunicação entre pessoas que mantinham algum tipo de vínculo. Cinco livros da autoria de Freire possuem o substantivo no título: *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977), *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais de São Tomé e Príncipe* (1980), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (1994) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) (VIEIRA, 2019, p. 75). As cartas que Paulo trocou com Nathercia Lacerda, sua sobrinha - na época da primeira, com nove anos - estão reunidas no livro *A casa e o mundo lá fora* (2016). Em *Paulo Freire; uma história de vida* (2006), Nita Freire, viúva do educador, reuniu cartas que ele escreveu e recebeu. No prefácio de *Pedagogia da Correspondência*, publicação em que Edgar Pereira Coelho (2011, p. 28) analisa uma mostra de 77 cartas, sendo 39 cartas redigidas e enviadas por Paulo Freire e 38 cartas que ele recebeu, entre 1942 e 2001, Moacir Gadotti destaca que "o gênero carta é intencionalmente pedagógico" na obra de Paulo Freire.

Entendo, assim, que a elaboração das cartas pelas mãos das professoras entrevistadas no momento presente ressignifica o passado e convoca a geração atual de professoras e professores pesquisadores, participantes do curso de extensão, a investigar, experimentar e criar a partir de outras epistemologias e práxis. Provocados ao longo dos dois módulos do curso e apropriados de seus projetos pedagógicos e artísticos autorais, tais professores, assim como educadores sociais do *Projeto PALCO*, talvez inspirem novos profissionais em formação para um futuro também repleto de possibilidades e significados.

Com este processo e com a combinação de técnicas de pesquisa, diferentes tempos foram evocados ao longo do processo de investigação: as estratégias pedagógicas da política educacional freiriana vivida pelas professoras de arte de 1989 a 1992, aliadas aos materiais de pesquisa bibliográfica e documental configuram uma conexão metodológica com a noção de passado; a formação oferecida pelo curso de extensão em 2019 e em 2021, e as entrevistas realizadas se relacionam com o momento presente, ressignificando o passado; e os planos de aulas criados e colocados em prática, em 2021, pelos professores participantes do curso e por educadores do projeto social, acompanham o presente e produzem uma perspectiva para o futuro do ensino de arte em diálogo com o território nas escolas públicas.

23 A professora Elaine Santana recebeu as três cartas escritas por Betania Dantas, Silvia Martins e Maria Cristina Francisco e escolheu responder as três. Além disso, elaborou uma carta destinada a estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP (2022-2023). A professora Silvania Francisca de Jesus escolheu responder a carta de Betania Dantas. O professor Fernando Ramos escreveu uma carta para estudantes das mesmas turmas de Licenciatura, citadas anteriormente. Os três educadores do *Projeto PALCO* também escreveram para os estudantes destas turmas. A professora Angela Antunes não escreveu carta.

1.2 COM LINHA E AGULHA: A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A organização das informações e dos materiais coletados e analisados pelas diferentes técnicas apresentadas anteriormente, assim como a reflexão e articulação entre eles, foi realizada a partir de produções poéticas, tendo como dispositivo a cartografia ou exercício cartográfico (MATTAR, 2016). Segundo a professora Sumaya Mattar, que trabalha esta ferramenta metodológica na formação de professores e nas orientações de pesquisa, este exercício "possibilita o registro de experiências vivenciadas, a organização e o encadeamento de conceitos, a comunicação de pensamentos e o desenvolvimento da imaginação e da inteligência criadora" (MATTAR, 2016, p. 252).

Ao criar cartografias é necessário identificar e relacionar os elementos que compõem o espaço representado. Isso requer uma compreensão das relações entre esses elementos, o que pode ajudar a organizar e a estruturar o pensamento de quem está realizando a produção. Além disso, é um ato de criação que contribui para a compreensão e a visualização de conexões e interações entre elementos que antes não eram claros, o que pode levar a novas ideias e descobertas. Ao contrário de métodos que fornecem uma estrutura rígida e predefinida para a pesquisa, a cartografia, no aspecto filosófico, não procura estabelecer um caminho linear desde o início. Em vez disso, permite uma abordagem mais aberta e flexível, sem um modelo orientador prévio que direcione o pesquisador a seguir um determinado caminho com início, meio e fim claramente definidos. De acordo com Mattar (2017), a cartografia permite uma representação abrangente e diversificada, tanto simbólica quanto realista, do ponto inicial de uma jornada, como um processo de pesquisa, e a projeção ou a antecipação do ponto final desejado. Isso inclui a criação de um caminho planejado para seguir e a visualização do percurso já percorrido, juntamente com a possibilidade de alterações de rota, algo inevitável e necessário no decorrer da investigação realizada por mim em meio à pandemia.

Assim, a tese que as mãos propunham ao refletir sobre ela em contato com diferentes materiais, como linha, agulha, madeira, papel, prego, tecido, fotografias, colagens e outros, foi formada em sobreposição ao que a mente desejava. Tecidas com a passagem dos anos, fio a fio, as tramas compostas e costuradas mostravam, concretamente, a integração de partes que, até então, estavam separadas. Deste modo, conceitos, autoras, autores, vídeos, conteúdo de disciplinas, de cursos e de eventos acadêmicos, documentos oficiais, fotografias, transcrições e outras referências eram interrelacionados; possibilidades de percursos e produção de sentidos eram ampliados; processos de reflexão eram desbloqueados, assim como a organização dos fios e as escolhas estéticas eram elaboradas, à medida que as cartografias eram criadas, recriadas, atualizadas, observadas ou analisadas.

Em 2018, ano em que a pesquisa, oficialmente, começou como um projeto de pós-graduação, a principal questão estava relacionada à relação entre escola e território periférico.

A cartografia *Como linhas da palma da mão: vielas, ruas, avenidas, possibilidades de aprendizagem e intervenção artística* (Figura 2) foi realizada com um pedaço de algodão cru, linhas, agulhas, cola, fios de cobre, tintas, palavras recortadas de jornais e revistas - os primeiros materiais que auxiliaram a pensar a tese de uma forma não cartesiana, sem caneta, lápis, teclado de computador, e sem medos, receios e limitações adquiridos em aulas de artes plásticas na infância.

A segunda cartografia, realizada em 2019, intitulada *Entre a escola e a rua: o meio-fio como espaço de potência para as aulas de arte* (Figura 3), apresenta o meio-fio como imagem simbólica desta fricção entre as partes, repleta de complexidade, e como síntese poética do processo de criação pedagógica de professores. Ao considerarem a cultura local, saberes não acadêmicos e não hegemônicos, seja na escola ou na universidade, arriscam-se, como equilibristas na corda bamba, defronte às belezas e agruras presentes no desnível entre a calçada e a rua pavimentada. Se priorizam conteúdos fechados, preestabelecidos, desvinculados da realidade, voltados para o que está dentro dos muros tradicionais da escola conteudista, enfraquecem a experiência de aprendizagem. Se voltam, totalmente, para fora dos portões, podem gerar exclusão, ao considerarem ou privilegiarem determinadas parcelas da população.

Figura 2 - Como linhas da palma da mão: vielas, ruas, avenidas: possibilidades de aprendizagem e intervenção artística.
Fonte: Acervo do autor. Fotografia da cartografia, elaborada com algodão cru, linha, arame, guache, MDF, 75x100cm (2018).

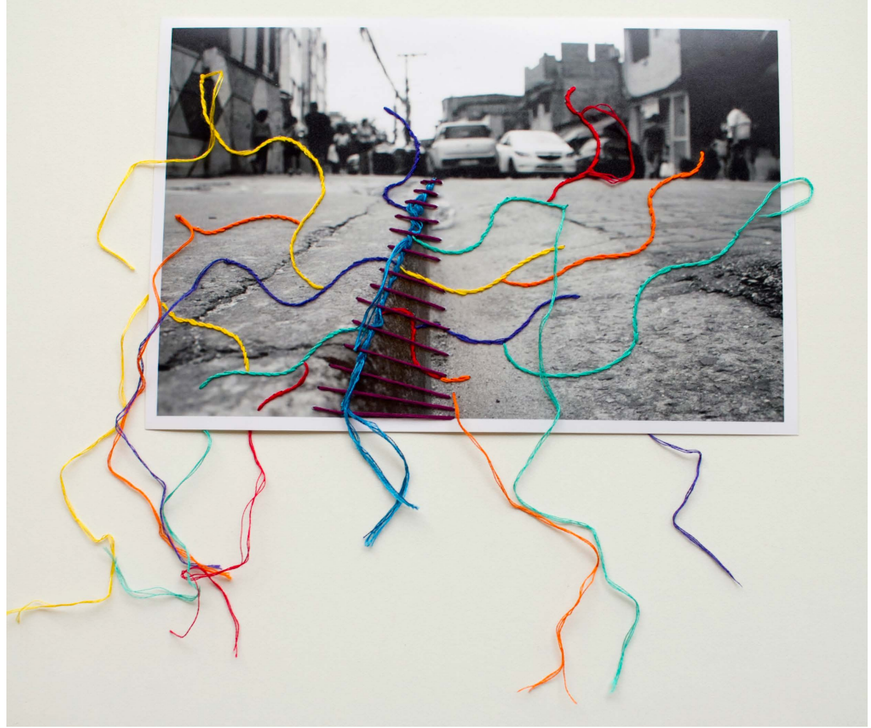


Figura 3 - Entre a escola e a rua: o meio-fio como espaço de potência para as aulas de arte[24]
Fonte: Acervo do autor.
Fotografia bordada, 17x25cm (2019).

No quarto ano da pesquisa, em 2021, ao seguir refletindo sobre a tese, com as mãos, a partir do contato com diferentes materialidades durante a pandemia, vi surgir a cartografia que intitulei como *Mandala de Inéditos Possíveis* (Figura 4), após olhar para as possibilidades diante do caos que se instaurou, quando certezas e perspectivas deixaram de existir em decorrência da pandemia. Com folhas secas, madeira, fios, pregos e martelo, somados aos pontos centrais da pesquisa, a geometria se instaurou.

O círculo possui "propriedades simbólicas comuns ao ponto: perfeição, homogeneidade, ausência de distinção ou de divisão" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2020, p. 304). Para Jung (2016 [1964]), o círculo representa a unidade e a totalidade da psique, ou *self*, de que fazem parte tanto o consciente quanto o inconsciente, o processo de integração da personalidade.

Sustentar a pesquisa em uma base circular, em termos simbólicos, implica buscar ou reconhecer harmonia, horizontalidade e união nas relações entre os objetos centrais do estudo - escola pública, universidade pública e território - sem fazer distinções hierárquicas entre eles. "O movimento circular é imutável, sem começo nem fim, o que o habilita a simbolizar o tempo" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2020, p. 304-306), como a relação entre passado, presente e futuro. Assim, como não há um ponto de início no círculo, também a relação entre escola pública, universidade e território acerca do ensino e aprendizagem de arte pode ocorrer de forma orgânica. Cada uma das partes pode ser princípio e fim.

24 Convidei para realizar a foto, Andreza Rodrigues, jovem participante, de 2008 a 2014 e educadora, de 2020 a 2021, do *Projeto PALCO*, e Lara Fernandes Moreira, colega do curso de especialização *Arte na Educação: teoria e prática*, que cursei de 2015 a 2017, na ECA/USP, para realizar o bordado.

O primeiro triângulo, formado ao conectar os três principais objetos também carrega a simbologia de harmonia e traz a possibilidade de que outros tripés possam ser criados com base nas perguntas da investigação. O interesse está nas relações dos polígonos (Figura 5), formado pelos vértices sem nenhuma hierarquia, na busca por uma unicidade, e por uma integração de forma harmônica, que se dá pelo círculo, e não entre dois pontos do triângulo apenas.

Figura 4 - Mandala de inéditos possíveis
Fonte: Acervo do autor.
Fotografia da cartografia de 35cm diâmetro, elaborada com MDF, folhas naturais, cola branca, jornal, linhas de crochê, pregos 8x8 sem cabeça e papel sulfite (2021).

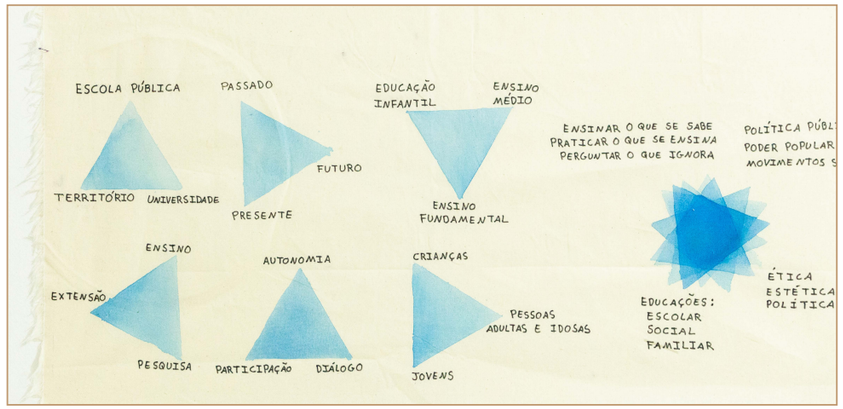


Figura 5 - Triangulações
Fonte: Acervo do autor.
Estudo realizado em algodão cru, 50x30cm, com linha, aquarela, lápis e caneta (2022).

Mais dez triângulos presentes na cartografia revelam as articulações e as interlocuções entre as partes presentes no estudo:

• Reflexões sobre os objetos da pesquisa: escola pública, território e universidade.

A escola pública é o espaço onde ocorre a formação dos indivíduos, possibilitando a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para a vida em sociedade. O território, por sua vez, é o lugar onde essa escola está inserida e, portanto, influencia na qualidade da educação oferecida e da formação do sujeito. É preciso considerar as condições socioeconômicas, culturais e ambientais do território para entender os desafios enfrentados pela escola pública e buscar soluções adequadas. Já a universidade tem um papel fundamental na tríade, pois é responsável pela produção e disseminação de conhecimento, formação de profissionais qualificados e contribuição para o desenvolvimento do território em que está inserida. A universidade pode ser um agente de transformação social ao estabelecer parcerias com escolas públicas e comunidades, promovendo ações de extensão e pesquisa voltadas para a resolução de problemas locais.

• Sobre a dimensão do tempo: passado, presente e futuro.

O passado é a nossa história, é a base para o nosso presente e para o nosso futuro. Ao compreender o passado, podemos entender o que somos, de onde viemos e as experiências que moldaram a nossa identidade individual e coletiva. O presente é o momento em que vivemos e no qual temos a oportunidade de agir e fazer escolhas que vão influenciar o nosso futuro. Por fim, o futuro é a incógnita que nos move, é a possibilidade de construirmos uma realidade mais justa para todos, baseados nas lições do passado e nas escolhas conscientes do presente. A tríade passado, presente e futuro é, portanto, uma reflexão sobre a nossa própria existência e sobre o nosso papel no mundo.

• Sobre as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É fundamental que as três modalidades de ensino sejam valorizadas e desenvolvidas de forma integrada, considerando as especificidades e as necessidades dos diferentes públicos e faixas etárias. Cada modalidade tem suas particularidades, desafios e objetivos específicos, mas todas têm como finalidade a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de atuar, como cidadãos, em processos de transformação social.

• Sobre a dimensão das ações a partir da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

O ensino é a base da formação acadêmica, fornecendo aos alunos conhecimentos teóricos e práticos que os capacitam a atuar em suas respectivas áreas. A pesquisa, por sua vez, tem como objetivo produzir conhecimento científico, contribuindo para o avanço da ciência e o desenvolvimento social. Já a extensão busca compartilhar o conhecimento produzido na universidade com a sociedade, promovendo a interação e a troca de experiências entre a academia e a comunidade, cumprindo, assim, seu papel social. As três atividades são complementares e interdependentes, pois a pesquisa é a base do ensino de qualidade e a extensão é uma forma de aplicar os conhecimentos adquiridos em pesquisas e no ensino em projetos de interesse público.

• Sobre a dimensão das educações: escolar, social e familiar.

A tríade das educações representa a importância de uma formação abrangente, que leve em conta não somente a educação formal, mas também as interações sociais e familiares que influenciam o desenvolvimento pessoal e social. É crucial que essas diferentes formas de educação sejam consideradas e trabalhadas de maneira integrada. Embora cada uma delas possua suas próprias particularidades, desafios e objetivos específicos, todas compartilham o mesmo objetivo de formar indivíduos críticos.

• Sobre o público das educações: crianças, jovens e pessoas adultas e idosas.

Cada grupo tem necessidades e características únicas que devem ser consideradas ao planejar programas educacionais. As crianças, por exemplo, estão em uma fase de desenvolvimento intenso e precisam de abordagens de ensino que estimulem sua curiosidade e aprendizagem através do lúdico e da interação com o mundo ao seu redor. Já os jovens podem ser mais questionadores e críticos, buscando entender como as coisas funcionam e como podem aplicar seus conhecimentos para transformar a realidade. Os adultos e idosos, por sua vez, têm experiências e saberes acumulados ao longo da vida e muitas vezes buscam a educação como uma forma de atualizar e ampliar seus conhecimentos. Portanto, é importante que a educação seja pensada de forma inclusiva e flexível, levando em consideração as necessidades e demandas de cada grupo. É preciso oferecer metodologias diversificadas e adaptáveis, passíveis de serem aplicadas a diferentes faixas etárias e contextos sociais, e que permitam uma formação completa e integral, capaz de transformar indivíduos e sociedades. A tríade relacionada ao público das educações é um lembrete constante de que o aprendizado é um processo contínuo e que a educação é um direito de todos, em todas as fases da vida.

• Sobre a dimensão educativa: autonomia, participação e diálogo.

A autonomia permite que o indivíduo tenha independência e responsabilidade em suas ações e decisões, o que é essencial para o processo de aprendizagem. A participação envolve o engajamento ativo dos estudantes na construção de seu próprio conhecimento, bem como na vida escolar e na sociedade em geral. Já o diálogo é a base para uma comunicação aberta e respeitosa, que promove a troca de ideias, a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ao valorizar essa tríade, a educação se torna um processo mais significativo e transformador, pois os estudantes passam a ser agentes ativos de sua própria formação.

• Sobre a dimensão política: política pública, poder popular e movimentos sociais[25].

Esta tríade representa a participação e a voz da sociedade na construção e na implementação das políticas públicas, as quais são ações do Estado destinadas a atender demandas sociais

25 Com base em Roberto Elisalde (2015, p. 126 apud GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 14), que em sua pesquisa de pós-doutorado na Universidade Estadual do Estado de São Paulo (UNESP-Marília), ao analisar a gestão de Paulo Freire frente à SME/SP, apontou que um dos aspectos marcantes da política educacional proposta por Freire e sua equipe foi "a relação entre políticas públicas, poder popular e movimentos sociais", pelo fato de ter proporcionado um "protagonismo autogestionário dos movimentos", que participaram ativamente do processo de transformação, melhorias e mudança de cara da escola pública paulistana, como dizia Paulo Freire (2000). (ELISALDE, R. **Paulo Freire**: *educación popular, estado y movimento Sociales: uma experiencia de gestión al frente de la Secretaria de Educação de San Pablo* (1989-1991). Buenos Aires: Biblos, 2015).

específicas, como saúde, educação, segurança, dentre outras. No entanto, é essencial que essas políticas sejam construídas de forma participativa, envolvendo o poder popular e os movimentos sociais, a fim de garantir que elas atendam efetivamente às necessidades da população. É importante destacar que essa tríade só funciona de maneira efetiva quando há uma relação transparente e participativa entre o Estado e a sociedade. As políticas públicas devem ser construídas de forma democrática, com a participação direta da população, e os movimentos sociais devem ser respeitados e ouvidos pelo Estado. Somente assim é possível garantir uma verdadeira democracia participativa, em que todos os cidadãos tenham voz e vez na construção de transformações que afetam suas vidas.

- Sobre ensinamentos freirianos: ética, estética e política.

A ética representa os valores fundamentais que orientam as relações humanas; a estética, a subjetividade e a ação criadora; e a política, a ação coletiva de transformação. Essas dimensões estão intrinsecamente relacionadas na construção de uma sociedade mais democrática e participativa, em que todos os cidadãos possam exercer sua cidadania plena. Para Paulo Freire, a relação entre essas três dimensões é essencial para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

- Sobre a postura de Freire: ensinar o que se sabe, praticar o que se ensina, perguntar o que ignora[26].

Esta tríade tem como objetivo fundamental promover uma educação mais crítica, reflexiva e participativa, que valorize tanto o conhecimento já existente quanto a busca constante por novos saberes. Ensinar o que se sabe consiste em compartilhar o conhecimento acumulado e as experiências vivenciadas, não de forma unilateral, mas em um diálogo aberto e crítico entre o educador e o educando, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes. Praticar o que se ensina é um ato de coerência com o discurso da educadora ou do educador. Envolve agir com base nos conhecimentos adquiridos e compartilhados, experimentando e testando as ideias e teorias de forma concreta. Isso significa que o processo educativo não se limita à sala de aula, mas deve estar presente em todas as dimensões da vida, em atividades profissionais, pessoais ou sociais. Perguntar o que ignora é o terceiro aspecto dessa tríade, que enfatiza a importância do questionamento constante. Essa postura valoriza o conhecimento que ainda não foi adquirido e incentiva o diálogo e a busca constante por novos saberes. Trata-se de uma disposição da professora ou do professor a aprender com seus alunos e a reconhecer suas próprias limitações e desconhecimentos, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, em que todos se sentem valorizados e estimulados a contribuir.

Com base nas tríades apresentadas, o que significa uma pesquisa pensada a partir de tantos entrelaçamentos inspirados em Paulo Freire? Como lembra Catherine Walsh (2022, p. 170), "entrelaçar não é fundir, colapsar ou igualar. É reconhecer as diferenças de cor, textura, extensão e comprimento dos fios, e assim ir contemplando a forma, o sentido, o fazer mesmo das tramas". Olhar e perceber as nuances, as particularidades, os entremeios, os tempos, os espaços.

26 Para o filósofo, escritor e professor Mario Sergio Cortella (2018, p. 27), "Paulo Freire tinha essa tríplice capacidade".

Há alargamentos entre alguns pontos e aproximações entre outros. Foi como enxergar com o auxílio de uma lupa. É uma investigação que, como fazia Paulo Freire, nos obriga a olhar de perto e reconhecer todas as potencialidades presentes. Forma e conteúdo se entrelaçam.

Ao atravessar o tecido com a agulha, a linha une pontos diferentes, constrói desenhos, faz ligações, gera imagens significativas. O museólogo Mario de Souza Chagas[27] (2004, p. 8) recomenda: "É preciso saber lidar com os fios de sentidos e significados de imagens e palavras para construir tecidos narrativos, para não ser devorado por ideias, palavras e imagens". Etimologicamente, *bordado* é o particípio de *bordar*, no sentido de entretecer; ademais é palavra que remete à borda ou margem. São histórias que estão à beira e apresentam bordas minuciosamente cuidadas e adornadas. Para Vinicius Azevedo[28] (2021, p. 71), o bordado "está intimamente ligado à necessidade humana de produzir e conviver com a beleza e criar sentidos para além da mera sobrevivência".

Ao bordar, aprendemos e nos inspiramos com o ziguezaguear das ruas, vielas, passagens e becos dos territórios, como se ligássemos pontos, como se costurássemos e uníssemos o que insiste em se separar. É preciso romper os limites existentes entre escolas e comunidades, entre arte institucional e arte que brota das ruas. Refletir e agir sobre este paradigma dentro dos espaços escolares é urgente, uma vez que a cisão retrata e alimenta uma sociedade racista, preconceituosa, elitista, opressora, com direitos garantidos e privilégios para uma pequena parcela da população.

Ao final da fase de análise dos materiais, nove outras cartografias foram produzidas, uma relacionada a cada professora ou professor que participou da pesquisa. Para esta elaboração, que priorizou o bordado como técnica, convidei a artista e educadora Lara Moreira. Com o intuito de destacar a singularidade de cada profissional, convidei o fotógrafo Eder Chiodetto para realizar retratos. Ambos os materiais são apresentados entre os capítulos, sem análises ou interpretações, como um chamamento ao diálogo para além das palavras ou uma pausa para reflexão. Deste modo, o bordado, que esteve presente em algumas cartografias iniciais durante a organização da pesquisa, foi ressignificado, não apenas para integrar conteúdos, mas para marcar subjetividades e sintetizar, de forma poética, o encontro ocorrido com cada pessoa.

27 Atualmente é diretor do Museu da República do Instituto Brasileiro de Museus, presidente do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), professor colaborador do Programa em Pós-graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor visitante do Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

28 Doutor pela ECA/USP (2020), sob orientação da professora Sumaya Mattar. Artista visual, bordador, arte/educador, narrador de histórias e pesquisador integrante do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE).

1.3 FIOS QUE SE ENTRELAÇAM: APRESENTAÇÃO DA TESE

Neste texto introdutório, apresentei os detalhes do processo de elaboração, organização, estrutura e realização da tese. Na sequência, o trabalho é organizado em três capítulos, intitulados como fios – utilizando a imagem metafórica presente desde o início do texto. O *Primeiro fio: a escola pública como lócus de pesquisa e criação – um diálogo com professoras que atuaram durante a gestão de Paulo Freire* é um capítulo elaborado a partir dos relatos de docentes que trabalharam de 1989 a 1992 em escolas municipais interligados com as reflexões de Freire (2000). As reflexões se baseiam nos anos em que Freire atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, assim como na análise dos documentos criados em seu projeto educacional e no diálogo com as interpretações realizadas por Carlos Alberto Torres, Maria Del Pilar O'Cadiz, Pial Wong (2002), Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça (2019), além das contribuições de Ana Maria Saul (2005) e Nídia Nacib Pontuschka (2001).

O *Segundo fio: o curso de extensão Arte e Educação para professores como potência para a formação permanente – um diálogo com professores pesquisadores* tem como principais interlocutores Paulo Freire (2000, 2019 [1974], 2021 [1969]), bell hooks (2017 [1994]) e Sumaya Mattar (MORAES, 2002; 2016, 2017, 2018, 2021, 2022b). Incorpora as reflexões sobre escola pública, o papel da extensão universitária na formação docente e a análise de planos de aulas criados por professoras e professores de arte da Rede Pública de Ensino que participaram da primeira edição do curso de extensão *Arte e Educação para professores*, coordenado pela professora Sumaya Mattar e organizado pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE) na ECA/USP.

No *Terceiro fio: o Projeto PALCO como elo entre a escola e o território – um diálogo com educadores sociais*, o foco concentra-se na articulação entre educação escolar e educação social, com base nos planos de aulas realizadas em contexto de pandemia, criados por professores do *Projeto PALCO*, um projeto social de arte e educação. Paulo Freire, Maria Stela Graciani (2014), Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Rogério Moura (2014) são os autores com os quais o diálogo sobre pedagogia social é proposto. Cecilia Salles (2011 [1998]) e Fayga Ostrower (2014 [1977]) somam o processo de criação às reflexões.

As considerações finais são apresentadas em uma carta que escrevi para Paulo Freire, com base nos aprendizados ao longo da pesquisa, nas reverberações geradas em minha prática como educador, artista e gestor de projetos socioculturais e nos desdobramentos oriundos dos encontros ocorridos com professoras e professores de arte e com o aprofundado estudo sobre sua gestão na Secretaria Municipal de Educação, que tanto inspira e traz solidez à articulação entre educação, arte e território. A carta também apresenta as contribuições da pesquisa para o campo da Arte/Educação em diferentes contextos.

Os sujeitos do processo investigativo são docentes que integram, separadamente, três instâncias de ensino e aprendizagem: escolas públicas, universidade e projeto social. Deste modo, com a presente tese, não busco convidar professoras e professores de arte a reproduzirem uma experiência pretérita bem-sucedida, mas aguçar a pesquisa, o alinhamento entre teorias e práticas, a partir do que outrora mostrou-se inovador para o sistema educacional da maior metrópole do país e influenciou iniciativas dentro e fora do Brasil.

Paulo Freire, sua teoria e sua prática, pertence a um tempo que não passa, o tempo da possibilidade, da criação, da pergunta, da invenção e reinvenção, o tempo da mudança, não do determinismo. Como definiu Cortella (2011, p. 10-11), Freire é um clássico "porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu irrigação, conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana". É clássico porque "chega até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram" (CALVINO, 1993, p. 11).

PROFESSORES ESTUDANTES PAIS FUNCIONÁRIOS
TODOS COM DIREITO A VOZ E VOTO
DOCUMENTO 3
Movimento de Reorientação Curricular
A visão dos educandos
Problematização da escola
P3.1/5a.
... para muitas e muitas famílias
" O Brasil saiu da linha da fome e para muitas e muitas famílias seria a primeira geração a terminar a escola e ingressar no ensino superior "
LUTA MOVIMENTO MANIFESTAÇÃO

1.

Há tanto
por fazer!
HORIZONTE DA ESCOLA : LABORATÓRIO VIVENCIAL
SITJADO NO ESPAÇO
E NO TEMPO
CÉU
S
N
E.I.R.R.C.
CIDADE, CAMPO...
HORIZONTE
REINVENTE A SUA PRÁTICA
COM
CORAGEM E OUSADIA

memória
MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
VISÃO DA ÁREA
2/7
ESTUDANTES
COMUNIDADE
ESCOLA
TEMPO
HISTÓRIA

4.

5.

1, 2, 3: Betania Dantas, Maria Cristina Francisco, Silvia Martins.
Bordados: Lara Moreira

4, 5, 6: Maria Cristina Francisco, Betania Dantas, Silvia Martins.
Fotos: Eder Chiodetto

7: Angela Antunes.
Foto: Leandro de Oliva Costa Penha

2. PRIMEIRO FIO: A ESCOLA PÚBLICA COMO LÓCUS DE PESQUISA E CRIAÇÃO – UM DIÁLOGO COM PROFESSORAS QUE ATUARAM DURANTE A GESTÃO DE PAULO FREIRE

A poesia está do seu lado
Está nas bocas
De nossas crianças
Está onde resiste a lembrança
Das injustiças contra ancestrais
Está nas escolas
Está nas esquinas
Está mais perto do que se imagina

Letícia Brito[1]

Neste capítulo, a reflexão sobre a relação do ensino de arte com os territórios onde as escolas estão localizadas parte de um projeto educacional em que esta articulação era uma realidade. As produções culturais locais e os saberes comunitários eram valorizados como importantes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. Professoras que atuaram durante o período em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo apresentaram informações e detalhes da experiência vivida em escolas municipais, entre 1989 e 1992, que ajudaram a contextualizar essa articulação e valorização, assim como permitiram pensar questões orientadoras da pesquisa. Que elementos do projeto proposto por Freire favoreciam a relação entre escola e território? A cultura local estava inserida nos planos pedagógicos dos professores? As ações propostas pela administração freiriana podem contribuir para o ensino de arte nas escolas trinta anos depois?

Paulo Freire ganhou notoriedade a partir dos anos 1960[2], quando seus estudos e experiências com alfabetização tornaram-se referência mundial de pedagogia crítica. Nove anos depois de

1 Trecho do poema *Poesia de Esquina*, de Leticia Brito (2018, p. 134). Poeta, produtora cultural e professora. Dedica-se à poesia falada. Desde 2017, integra a produção e realização do *Slam* das Minas RJ.

2 Em 1963, com a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, realizou a experiência de alfabetização de 300 jovens e adultos em Angicos (Rio Grande do Norte) durante 40 horas. A partir desta experiência, "Paulo conquistou alta visibilidade" (HADDAD, 2019, p. 17).

ter retornado do exílio, em janeiro de 1989, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a convite de Luiza Erundina de Sousa, assistente social, primeira mulher eleita prefeita da cidade de São Paulo, nas eleições de 1988, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT)[3]. Em entrevista realizada por Erasto Fortes Mendonça[4] e Ivanna Sant´Ana Torres[5], especialmente, para o livro *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE; MENDONÇA, 2019), Erundina orgulha-se e destaca a importância da gestão de Paulo Freire e seus avanços significativos na área educacional do município. Além disso, Freire teve impacto duradouro na vida das educadoras e dos educadores que trabalharam sob sua gestão, mostrando como sua pedagogia crítica e libertadora transformou a educação naquele contexto e inspirou muitas delas e deles a buscarem uma prática pedagógica mais consciente e engajada. "Estes afirmam que a "escola" dele continua sendo referência para seu trabalho como educadores. Foi de fato uma experiência que jamais se esquece" (ERUNDINA, 2019, p. 279).

Freire se demitiu em 27 de maio de 1991 para voltar a se dedicar à carreira acadêmica e escrever. O professor, escritor e filósofo Mário Sérgio Cortella, chefe de gabinete durante a administração freiriana, assumiu o cargo até o término do mandato de Erundina em dezembro de 1992. Era um momento muito especial da história brasileira, o período da redemocratização em nosso país e da recente promulgação da Constituição Brasileira, em 1988. Com a imagem das frestas nos muros, reconheço este período como uma grande abertura para sonhar e realizar. Em 1989, Freire revelou:

> Quero mudar esse país, eu só não, mas eu faço força para mudar esse danado. Acho injusto esse país, profundamente injusto. Essa contribuição, quer dizer, ajudar o operário a não apenas compreender por que é explorado, mas também a perceber porque é explorado, a exploração econômica de que ele faz parte tem a ver com a dominação cultural, de que ele é objeto. Não é possível, numa sociedade burguesa deixar de fazer essas coisas, mas chega um momento em que a guerra, a luta, a briga da classe trabalhadora é tão alta, é tão grande e se faz tão crítica que, mesmo estando a burguesia no poder, ela é obrigada a abrir (informação verbal)[6].

Ao eleger planos de aulas de professoras e professores que atuam em escolas públicas paulistanas como objeto da pesquisa, encontrei nas propostas de Paulo Freire e sua equipe, um marco histórico em termos de políticas públicas voltadas à aproximação e à integração destes equipamentos públicos com as comunidades vizinhas. Em sua gestão, Freire buscou "transformar as

3 O Partido dos Trabalhadores surgiu no final da década de 1970, como força de oposição ao regime militar brasileiro e foi, oficialmente, fundado em 10 de fevereiro de 1980.

4 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1999). É professor aposentado da Universidade de Brasília, onde é colaborador da Pós-Graduação em Educação. Integra o Conselho Nacional de Educação (CNE) como conselheiro, é membro e vice-presidente da Câmara de Educação Superior (CES).

5 Doutora em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No momento da entrevista, atuava como Subsecretária do Livro e da Leitura da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 350).

6 No evento *Ação Educativa e Museu*, com participação de Paulo Freire e mediação de Ana Mae Barbosa, realizado em 29 de março de 1989, no IEA/USP. A transcrição do evento foi realizada pelo autor e está disponível para consulta nos arquivos do IEA USP.

escolas em centros de criatividade" (FREIRE, 2000, p. 24) por meio da participação da população local nas decisões administrativas e pedagógicas. Portões e muros não representavam barreiras de acesso aos saberes populares. Construir uma educação pública popular[7], certamente, foi uma das possibilidades para este defensor da "escola da maioria, das periferias, dos cidadãos e cidadãs que só podem contar com ela" (GADOTTI, 2019, p. 191).

Penso que considerar as experiências pretéritas é essencial para construirmos o futuro. Olhar para o passado como tempo que envelhece e traz sabedoria ao novo tempo, o qual ressalta a memória de Paulo Freire e nos lança para o amanhã. Freire nos convoca a sair de um tempo que valoriza o imediatismo ao extremo, que insiste em alargar o presente, para viver uma temporalidade multifacetada composta por nossas raízes étnico-culturais (passado), imbricadas em ações de esperançar (presente) que constroem inéditos viáveis (futuro) (PASSOS, 2019a).

> Os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir; em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica (FREIRE, P., 2019, p. 128).

Com intuito de aprofundar o estudo na gestão freiriana, para além dos documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação e dos livros com dados sobre o período, decidi entrevistar professoras que viveram aquele momento histórico da educação pública paulistana. Os relatos das quatro docentes entrevistadas trazem, mais do que a descrição objetiva dos fatos, as sensações, os sentimentos, o que ficou marcado na memória e nos corpos, outras perspectivas que afetam o sujeito, percepções deflagradas por sentidos variados. Segundo Walter Benjamin (1994 [1987], p. 37), "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do finito, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois". Ao recordarem as experiências vivenciadas durante a carreira como professoras comprometidas com a escola pública e com os ensinamentos de Paulo Freire, importa o tecido de suas rememorações, e com tais fios pretendemos tecer as reflexões e as problematizações deste capítulo. A memória da gestão freiriana não representa um refúgio ou um momento histórico que, pela imaginação, pudesse ser revivido ou contemplado, ao contrário, é fonte de luta de uma classe de profissionais da Educação.

No Quadro 1, apresento as professoras entrevistadas, com informações como data de nascimento, escola em que atuava durante a gestão de Freire, atividade atual e respectivas datas em que os encontros ocorreram:

7 A *Pedagogia do Oprimido*, desenvolvida por Paulo Freire, provocou uma revolução no conceito de educação popular, que passou a ser baseado na análise política e social das condições de vida das populações mais pobres. Essa abordagem propõe envolver esses grupos nos processos de consciência e ação críticas, visando uma transformação da realidade (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002).

	Data de nascimento	Data (s) da entrevista	
Betania Libanio Dantas de Araújo	27/02/1969	26 de abril de 2019	Atuou na Educação Básica como professora polivalente e especialista em Arte no ensino privado (1985-2011) e na Prefeitura Municipal de São Paulo (1992-2011). Em 1992, assumiu aulas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Altino Arantes, situada na Zona Leste da cidade. É docente do Ensino Superior desde 2006. No ano da entrevista, 2019, atuava como docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Realiza produções artísticas, como livros, revistas, peças de teatro e acervos.
Silvia Martins	15/06/1960	27 de abril de 2019	Ingressou na Rede Municipal, como professora de Arte, em 1992, na EMEF Ademar de Barros, no Parque Ipê, Campo Limpo, Zona Sul da cidade de São Paulo. De 1992 a 2016, atuou nas Escolas Municipais Brasil Japão, Marechal Esperidião Rosas e General Euclides de Oliveira Figueiredo, na Zona Oeste. Anteriormente, atuou na Rede Estadual e em escolas particulares. Aposentou-se em 2016 e, desde então, dedica-se à uma produção individual voltada à cultura popular tradicional.
Angela Maria Biz Rosa Antunes	12/08/1961	28 de maio de 2019	De 1989 a 1992, atuou como professora de Português e Literatura na EMEF Antônio Duarte de Almeida, na Zona Leste da cidade de São Paulo. Durante muitos anos lecionou em escolas públicas periféricas. Em 1994, ingressou no Instituto Paulo Freire. É responsável pela coordenação pedagógica.
Maria Cristina Francisco	14/11/1955	18 de junho de 2019	Trabalhou na Rede Municipal de Ensino de São Paulo por 32 anos, onde exerceu os cargos de professora de Arte e coordenadora pedagógica. De 2011 até 2020, antes do período de pandemia, atuava como voluntária na EMEF Teófilo Benedito Ottoni, à frente de um projeto de musicoterapia para os educadores e atendimento psicopedagógico aos alunos.

Quadro 1 - Professoras entrevistadas
Fonte: Penha (2022).

A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada com base em três questões centrais: Como ocorria a relação das escolas municipais com os territórios onde estavam inseridas? Quais conteúdos presentes no discurso de Freire e nos documentos técnicos oficiais ecoam nos relatos e nas práticas das professoras participantes da pesquisa? Além disso, a fase de categorização considerou informações compartilhadas pelas professoras em torno dos pormenores da gestão, ou seja, "levantou temas que não figuravam no projeto de pesquisa inicial, porém avultaram como importantes" (QUEIROZ, 1991, p. 97), como a adesão ou a resistência à implementação das ações propostas.

Em termos de políticas educacionais brasileiras com foco no relacionamento com o território e na participação comunitária, os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e os primeiros artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9394/1996) preveem a garantia e a promoção da participação da comunidade na educação e a gestão democrática[8] do ensino público. Apenas pela participação em processos decisórios, lutando contra qualquer tipo de autoritarismo, as pessoas vivem a experiência democrática, enfrentando as tensões, os conflitos e as contradições deste processo que constitui cidadãs e cidadãos conscientes de seus direitos em busca de uma realidade mais justa para todos.

A análise desenvolvida neste trabalho buscou identificar elementos que fortaleceram o relacionamento, a comunicação, a construção de currículos entre escolas e territórios que atravessam tempos, inspiram iniciativas nos campos da Arte/Educação e seguem como chaves para a produção de conhecimento sem hierarquia de saberes, voltada para o exercício da cidadania e da democracia nas instâncias individuais e coletivas. Conhecer o território por meio de conversas e escuta de histórias de vida da população, seus anseios e dificuldades, as potências e as fragilidades, ao mesmo tempo em que se constitui um processo de imersão e aprendizagem, estabelece um convite para as pessoas reafirmarem a própria cultura, reconhecerem "seus quintais com seus achadouros" (BARROS, 2018 [2003], p. 31), e valorizarem-se como sujeitos de criação, de ação no mundo e de transformação de realidade. Este aprendizado ocorre a partir do "olhar sobre o próprio contexto" (HADDAD[9], 2019, p. 87).

Essa premissa está presente em inúmeros projetos educacionais em que Paulo Freire esteve envolvido, sobretudo voltados à alfabetização e educação de pessoas adultas, como a experiência com trabalhadores no Serviço Social da Indústria (SESI)[10], em Pernambuco, de 1947 a 1957, quando, a partir de encontros com operários, concluiu que o "processo educativo deveria partir necessariamente da experiência, da realidade e da interpretação que os trabalhadores faziam dela" (HADDAD, 2019, p. 42). Na segunda metade da década de 1950, como responsável pelo setor de educação da Paróquia do Arraial, no bairro Casa Amarela, em Recife, atuou em sentido similar com grupos e casais da Ação Católica. Outro episódio marcante foi integrar o Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciativa com intuito de democratização educacional e cultural, criada em 1960, para o qual foi convidado por Miguel Arraes, prefeito de Recife na ocasião. Umas das experiências mais conhecidas de Freire foi a formação, em apenas 40 horas, de trezentos jovens e pessoas adultas em Angicos, no Rio Grande do Norte, acompanhado pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e por estudantes da Universidade do Rio Grande do Norte, em 1963. No período inicial em que esteve no exílio, de 1964 a 1969, atuou no desenvolvimento de ações educativas com trabalhadores da zona rural, no *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP) e na *Corporación de la Reforma Agraria* (CORA). De 1970 a 1979, colaborou como consultor especial do Departamento de Educação e Formação Ecumênica do Conselho

8 Além de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Carlos Jamil Cury, Guiomar Nano Melo, Selma Garrido Pimenta, Moacir Gadotti, Vitor Paro e tantos outros contribuíram em termos teóricos e metodológicos com o conceito de gestão democrática da escola pública (SILVA, 2014 [2009]).

9 Sérgio Haddad é Doutor em História e Sociologia da Educação pela USP (1991). Professor visitante no Centro de Estudos Brasileiros na Universidade de Oxford. Foi professor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP e da Universidade de Caxias do Sul. Atualmente é assessor da Ação Educativa.

10 O SESI foi criado em 1946, como uma organização da Confederação Nacional da Indústria, com intuito de contribuir para o bem-estar social dos trabalhadores e das trabalhadoras da indústria. Paulo Freire começou a trabalhar na organização como "assistente na equipe da Divisão de Educação e Cultura, em 1947, mediando as relações entre professores, trabalhadores e seus filhos" (HADDAD, 2019, p. 38). No período de 1954 a 1957 exerceu a função de diretor-superintendente regional do SESI, em Pernambuco.

Mundial de Igrejas (CMI)[11], com sede em Genebra/Suíça, e como membro fundador do Instituto de Ação Cultural (IDAC)[12], criado em 1971, quando realizou mais de 150 viagens internacionais e "assessorou governos progressistas na implantação de sistemas de ensino" (HADDAD, 2019, p. 109), como em Guiné-Bissau (1975), São Tomé e Príncipe (1976), Angola (1976) e Cabo Verde (1977).

Após estas experiências, a importância e a valorização da relação da escola com o território esteve presente em sua gestão como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991. Em um dos documentos elaborados por ele e sua equipe da Secretaria, compartilhados com toda a Rede de Ensino na ocasião, o *Caderno de Formação no. 1 – Um primeiro olhar sobre o projeto* (SME-SP, 1990a, p. 15), consta que a educação pública popular, objetivo maior de seu projeto educacional para a cidade, é aquela em cuja construção todos podem participar, com base nos interesses populares, assumindo uma postura solidária e a busca pela formação de uma "consciência social e democrática".

A escola, naquela ocasião, passou a ser o centro de construção e valorização de conhecimentos múltiplos e coletivos, de reflexão, criação e expressão, um "centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la", assim como um espaço de organização política da população (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1989a, p. 6).

> A gente está querendo [...] é tratar o menino popular carinhosamente, é mostrar que a sua linguagem também é bonita, mas que ela não existe sozinha, que há uma outra forma de falar e de escrever e que essa outra forma também tem sua boniteza. [...] É ajudar ao menino popular a dominar a sintaxe outra, o chamado padrão culto, sem, porém, inferiorizá-lo porque fala de outra forma (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 55)[13].

As produções culturais locais e os saberes comunitários, assim como o "saber de experiência feito", ou seja, os conhecimentos prévios das pessoas, que traduzem suas leituras de mundo, gerados em suas práticas sociais, foram valorizados como importantes elementos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, na inserção e participação das camadas populares na sociedade como sujeitos de suas histórias individuais e da história social da cidade. "Não é possível minimizar, desprezar, o "saber de experiência feito" que os educandos trazem para a escola." (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 81)[14]. Sobre o projeto pedagógico das escolas, em entrevista ao jornal *Psicologia*, em maio de 1989, o professor reforçou:

> Queremos uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de ser de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. [...] Uma escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. [...] É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 94 e p. 98).

Freire enfatiza a necessidade de uma escola pública de excelência, que respeite as particularidades dos estudantes, que valorize a cultura, a sabedoria, a linguagem e os valores das pessoas que a frequentam, de modo a criar um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado. Esta instituição deve respeitar e acatar os saberes populares, afinal, cada comunidade possui suas próprias formas de produzir conhecimento, que precisam ser reconhecidas. Torna-se indispensável a construção de uma escola que se transforme em um ambiente propício para que todas as crianças, jovens e adultos possam se desenvolver, pois somente assim será possível formar cidadãos autônomos, críticos e capazes de compreender e se posicionar diante da realidade.

A escola é o espaço de articulação entre o saber popular e o saber científico, mediado pela experiência de mundo, como defendia Freire. Um processo de ensino e aprendizagem repleto de sentido em conexão com a vida, sem estabelecimento de uma hierarquia de saberes, em que a identidade cultural é profundamente respeitada. Quanto mais desvalorizamos, mal consideramos ou repudiamos os discursos, as criações, produções e práticas de "meninos e meninas populares", mais os expulsamos do espaço escolar. A democratização da escola torna-se inviável sem a superação de preconceitos contra as classes populares, contra sua linguagem e sua cultura, "sem a presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela" (FREIRE, 2000, p. 127). Contudo, ainda é comum a existência de escolas que não consideram as singularidades dos alunos, impondo um padrão único de aprendizado que pode desestimular e excluir aqueles que não se enquadram nesse modelo. Isso evidencia a importância de se pensar em políticas públicas que garantam uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Em termos de política educacional no Brasil, a gestão freiriana foi pioneira ao consolidar as perspectivas de uma "escola sem muros", que contracenasse com a rua e com os movimentos sociais na construção do conhecimento; "ousou iniciar um movimento de integração entre a sabedoria de rua e a produção científica do conhecimento" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1992b, p. 2); considerou o "reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras", como escreveu bell hooks[15] (2017, p. 75). Em material de formação entregue para equipe das escolas em 1989, o horizonte de relacionamento e interação da instituição foi apresentado graficamente com linhas que expandem para o bairro, para a cidade, para o campo, em todas as direções, de norte a sul, leste a oeste (Figura 6).

11 "Agrega cerca de 400 milhões de cristãos de mais de 300 igrejas, denominações e comunidades de igrejas em mais de 100 países. São filiadas ao CMI a maioria das igrejas cristãs do bloco ortodoxo e um número considerável do bloco protestante" (RIBEIRO, 2019, p. 106).

12 Organização social fundada por Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, que representou "uma plataforma para o diálogo das ideias e experiências de Paulo Freire com outras realidades socio-educativas. [...] Em 1979, com a anistia e a redemocratização do Brasil, Paulo e a equipe do IDAC retornaram ao Brasil" (OLIVEIRA, 2019, p. 269).

13 Trecho do discurso de improviso de Paulo Freire, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2 de janeiro de 1989 (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 47).

14 Trecho de entrevista que Paulo Freire concedeu à revista *Nova Escola*, em São Paulo, em 26 de fevereiro de 1989.

15 Os escritos de Paulo Freire sobre educação influenciaram grande parte da obra da professora, artista e ativista antirracista estadunidense bell hooks. No livro *Ensinando a transgredir*, referência importante para esta tese, ela dedica um capítulo ao educador (hooks, 2017, p. 65-82). Com base no pensamento feminista, a autora realizou críticas construtivas à obra de Freire (hooks, 2017, p. 70), que o influenciaram a refletir sobre questões de gênero, por exemplo.

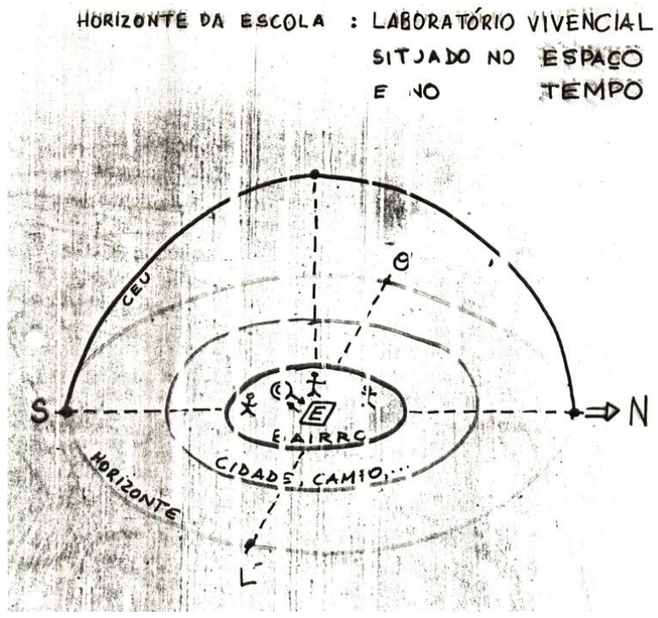


Figura 6 – Horizonte da escola
Fonte: Memória Documental, Centro de Multimeios, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989a). Imagem integrante do documento Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade – Movimento de Reorientação Curricular.

Esta política transpôs os muros de concreto que impossibilitavam a circulação de ideias, a produção de conhecimento, a comunicação e o relacionamento entre escola e comunidade. Como escreveu Ana Maria Araújo Freire[16] (2019, p. 19):

> Intencionalmente, Paulo abriu a possibilidade de garantir os direitos humanos fundamentais na Rede Municipal de Educação, como caminho para a luta da transformação social, econômica, política e ética de todos e todas que viviam na cidade de São Paulo, com vistas ao país inteiro.

Em 1958, em relatório elaborado para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com base na experiência de alfabetização de pessoas jovens e adultas, nos Círculos de Pais e Professores realizados no SESI, em Pernambuco, e nas atividades sociais e pastorais, Paulo Freire e sua primeira esposa, Elza Freire, sugeriram que o trabalho educativo não deveria ser sobre ou para as pessoas, mas com elas, o que exige "envolvimento do sujeito em todo o processo, desde a fase inicial até a participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade" (HADDAD, 2019, p. 50). Como reforçava Paulo Freire: "as bases populares têm indiscutivelmente um saber que precisa ser respeitado, mas a partir do qual precisamos ir mais além. [...] Temos que compreender o saber científico e o saber popular na dialética relação entre prática e teoria" (informação verbal)[17].

A partir de suas experiências de educação com camponeses, operários, pescadores, obreiros urbanos no nordeste brasileiro e no Chile na década de 1960, em diálogo com pensadores como

16 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 1980). Foi casada com Paulo Freire de 1988 a 1997. Nita Freire, como também é conhecida, se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra do educador.

17 Palestra e entrevista com Paulo Freire realizada no Centro de Formação dos Trabalhadores de Saúde – CEFOR (atual Escola Municipal de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo), em 13 de maio de 1991 (MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE, 1991).

Hegel, Marx, Engels, Sartre, Fanon, Lukács, e com líderes como Mao Tse Tung, Fidel Castro e Ernesto Guevara, comprometido com seu tempo e com os interesses populares, Paulo Freire ressaltou o respeito às visões de mundo do povo e sua cultura. "Recusava qualquer tipo de imposição de conhecimentos, de manipulação, de invasão cultural" (HADDAD, 1997, p. 66) – ações que servem à conquista e à dominação da população. Propôs uma pedagogia comprometida em desvelar a realidade opressora, de modo a tornar o sujeito consciente da situação de opressão em que vive, com intuito de iniciar seu movimento de libertação, que ocorre a partir da ação e reflexão das pessoas sobre o mundo. Como relembrou a professora Angela Antunes durante a entrevista que concedeu para esta pesquisa, em uma reunião do Conselho da Escola, o pai de um estudante, consciente da situação de opressão em que vivia, revelou sua compreensão em relação ao conceito de pedagogia crítica:

> "Eu não sei se é aluno crítico, mas eu não gostaria que a escola fizesse do meu filho um banana." [...] A gente falou: - O que seria um filho banana? [...] – "Eu penso que uma pessoa não é banana quando ela... Por exemplo, meu filho já trabalha e estuda aqui à noite, e se no trabalho dele ele for humilhado, se ele for explorado. A gente sempre é explorado, mas, explorado demais. [...] Eu quero formar o meu filho para ele ser uma pessoa que reage diante das injustiças, diante da humilhação, diante da discriminação. Eu não quero meu filho engolindo coisas com as quais nem eu nem ele concordamos. Se a escola ajudar o meu filho a ter força para reagir, saber falar com o que ele concorda e com o que ele não concorda e ele souber que pode reagir de um jeito organizado... Eu espero da escola isso: que forme o meu filho para ele lutar contra as injustiças, contra a discriminação, contra a humilhação, contra aquilo que tira da gente a humanidade". E ele foi falando. - Nós descobrimos uma pessoa de uma sensibilidade, uma capacidade crítica, de uma sensibilidade para enxergar a realidade e foi um debate riquíssimo no Conselho (informação verbal)[18].

O pai temia que seu filho se tornasse uma pessoa passiva e submissa, que não questionasse as injustiças e discriminações. Ele esperava que a escola ajudasse seu filho a ser mais crítico e ativo na luta contra essas questões. Demonstrava preocupação em formar seu filho como uma pessoa mais empática, que fosse capaz de se colocar no lugar do outro e lutar por uma sociedade mais igualitária e humana. Tal recordação da professora Angela traz uma realidade com a qual, tanto naquela época quanto atualmente, muitas escolas não estão preparadas para lidar de maneira efetiva. Muitas vezes, a educação ainda se concentra em fornecer informações, habilidades técnicas e, mais recentemente, competências, sem abordar questões sociais e políticas mais amplas. E para trabalhar com o desenvolvimento de pensamento crítico, há necessidade de formação para que as pessoas envolvidas no processo aprendam a escolher, a optar, a expressar suas opiniões, dúvidas e críticas. "É próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto da [consciência] ingênua o próprio é sua superposição à realidade" (FREIRE, 2018, p.139). Assim, considerar de que lugar, ou melhor, a partir de que

18 ANTUNES, Angela Maria Biz Rosa. Entrevista 3. [maio, 2019]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (185min). A transcrição da entrevista na íntegra encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta. Ao longo deste texto, todas as informações verbais de Angela, possuem esta referência.

condição social o estudante pode fazer escolhas é de extrema importância. Geralmente, a possibilidade de escolha inexiste para oprimidos.

A experiência com arte pode refinar a percepção de um modo que contribua para que o aluno se aproprie de seus direitos, de seus sonhos e de suas lutas, a partir de suas próprias convicções. Por meio de aulas de diferentes linguagens artísticas, o estudante é estimulado a refletir e se expressar a partir de suas experiências, além de ser desafiado a perceber o mundo ao seu redor de maneira mais sensível e criativa, o que pode contribuir para um refinamento de sua percepção. Ao vivenciar a arte, o aluno é incentivado a desenvolver uma visão crítica e a se engajar de forma ativa e autônoma em sua aprendizagem, tornando-se mais consciente das questões que envolvem sua vida e a sociedade em que está inserido.

Em oposição à essa pedagogia libertadora, encontra-se a "educação bancária", a pedagogia da classe dominante, que parte do princípio de que o educador detém determinados saberes e os transmite ao estudante. Ao aluno cabe a postura passiva de memorizar e repetir as informações apreendidas, sem encontrar sentido, como um depósito ou um arquivo para guardar conhecimento, o que anula o seu potencial criador e a sua capacidade de reflexão crítica. bell hooks (2017, p. 14) acrescenta que é um sistema de educação "baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura". Para Ana Maria Saul[19] (2005, p. 43), é aquela educação que "deposita fragmentos de conhecimento nos alunos, como se eles tivessem cabeças vazias". É uma pedagogia que contribui para a "domesticação" de estudantes, como denuncia Luiza Cortesão (2018, p. 52), e serve a processos de dominação (FREIRE, P., 2019, p. 92). A prática educativa conservadora tem como objetivo a adaptação dos educandos ao mundo dado. Nessa abordagem, os educadores tentam acomodar os estudantes aos moldes já estabelecidos, sem questionar ou desafiar o que já está posto. Isso leva a uma educação passiva, em que os estudantes se tornam meras incidências, recebendo depósitos de informações que devem guardar e repetir (FREIRE, P., 2019). Essa visão "bancária" da educação, como Freire chama, anula a capacidade criativa dos educandos e os impede de desenvolverem a consciência crítica necessária para a sua inserção no mundo como transformadores. Dessa forma, essa prática educativa satisfaz aos interesses dos opressores, pois impede a reflexão crítica sobre a realidade e a transformação social (FREIRE, P., 2019, p. 83). Nesse modo de ensino e aprendizagem, desconsidera-se por completo os saberes obtidos pelas experiências vividas pelo educando ou educanda e sua consciência cidadã para agir no mundo.

O saber não é gerado a partir de moldes educativos bancários; o saber é fruto da invenção, da reinvenção, da busca, da pesquisa, da procura inquieta e permanente, é resultado de um processo dinâmico que gera compreensões cada vez mais críticas e menos alienadas da realidade, ou seja, "supera a falsa consciência de mundo" (FREIRE, P., 2019, p. 105). A prática educativa progressista, ao contrário da educação bancária, "busca inquietar os educandos", desafiando-os a perceber que o mundo dado é um mundo em constante mudança, que pode ser transformado e reinventado (FREIRE, 2000, p. 30). A educação problematizadora, como Freire denomina, busca a libertação dos indivíduos por meio do estímulo à criação e à reflexão sobre a realidade, tornando-os agentes ativos na transformação da sociedade (FREIRE, P., 2019). Essa abordagem permite que os estudantes sejam sujeitos de sua própria história, desenvolvendo a consciência crítica e a capacidade de transformar a realidade em que vivem. Além disso, a educação problematizadora tem um caráter utópico que une "a denúncia da realidade desumanizante e o anúncio de uma realidade em que as pessoas possam ser mais" (FREIRE, P., 2019, p. 102).

Ao assumir a Secretaria de Municipal de Educação de São Paulo, o professor e sua equipe depararam-se com um sistema de ensino tradicionalmente antidemocrático, que analisara desde os tempos de sua tese de doutorado. Intitulada *Educação e atualidade brasileira*, defendida em 1959, foi base de seu livro *Educação como prática da liberdade* (2018). Os desafios eram hercúleos diante de um panorama que, em 1989, apresentava mais de um milhão de crianças fora da escola, baixos salários de professores, altos índices de abandono escolar, necessidade de reparações de infraestrutura em 60% das escolas e um déficit no orçamento para a educação de milhões de dólares. No início do mandato, "654 das 691 escolas municipais estavam em más condições físicas, 400 das quais com problemas graves. Havia falta de 35.000 carteiras e cadeiras" (TORRES[20]; O´CADIZ[21]; WONG[22], 2002, p. 77-78), de mesas para professores, a conservação dos prédios era muito deficiente, 40% do quadro de professores exercia suas funções em regime comissionado, enfim, um cenário desfavorável à promoção do "ato de ensinar e aprender como um ato prazeroso" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 59). "Para Paulo Freire, o aluno não ficaria na escola se ele não recebesse ali condições de ensino e condições de relações interpessoais que fossem minimamente significativas para ele", recordou a professora Lisete Arelaro (informação verbal)[23]. Assim, as medidas não foram apenas emergenciais, mas tornaram-se parte de uma política educacional sistemática, gradual e permanente.

Existia uma vontade de participação da população, já que o país acabava de sair de um período de 21 anos sob um regime ditatorial. Ao escutar a professora Angela, podemos notar sua motivação ao integrar aquele momento histórico:

> Era uma inspiração tão grande. A gente tem tudo na mão; tem que fazer acontecer aquilo que a gente acredita. [...] Eu tinha isso dentro de mim. [...] Eu falei: - Eu vou viver todos os dias da gestão do Paulo Freire na sala de aula. Eu lutei para isso. [...] Eu quero estar na sala de aula. Não quero trabalhar em nenhum outro lugar, quero viver essa política na sala de aula e aí foram os quatro anos, ali, numa batalha imensa. [...] Foram anos incríveis em que a gente pôde ressignificar o currículo, a gente fez o processo de leitura do mundo, nós ampliamos o

19 Para Paulo Freire (2000, p. 24), Ana Maria Saul, professora da PUC-SP, é uma das mais competentes especialistas brasileiras em Teoria do Currículo. Durante a gestão freiriana, ela atuou como diretora da Orientação Técnica (DOT) da SME-SP.

20 Carlos Alberto Torres é Doutor em Educação Internacional e Desenvolvimento pela Universidade de Stanford. Professor de Ciências Sociais e Educação Comparada na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e membro da direção do Instituto Paulo Freire.

21 Maria Del Pilar O'Cadiz é Doutora em Educação Comparada pela Universidade da Califórnia (UCLA). Diretora de Educação do *TANMS Engineering Research Center* (Centro de Pesquisa de Engenharia TANMS, tradução nossa).

22 Pial Wong é Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de Stanford. Professora do Departamento de Educação Bilíngue/Multicultural na Universidade Estadual da Califórnia, em Sacramento.

23 Professora emérita da Faculdade de Educação (FE) da USP, falecida em 2022, atuou como chefe da assessoria técnica na administração freiriana da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A frase em destaque é a transcrição de um trecho da aula da professora realizada como parte do curso da Universidade Emancipa em parceria com a UFABC, com a participação de Iracema Nascimento (FE/USP) e Eduardo Januário (FE/USP). (REDE EMANCIPA MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2021).

> mapa do bairro e identificamos as ruas, visitamos as casas, fomos com professores, alunos, gente da comunidade, dois ou três finais de semana indo de casa em casa, perguntando o que achavam da escola, o que achavam do mundo e fazendo essa aproximação crítica da realidade e nos apresentando como professores (informação verbal).

A partir da narrativa de uma experiência vivida, a professora expressou a importância de ter a liberdade para aplicar seus valores e princípios em sua prática docente, e como isso foi fundamental para sua realização pessoal e profissional. O relato começou com a descrição de sua inspiração, que a motivou a lutar por sua visão educacional. Por suas palavras, demonstrou uma forte convicção e determinação em relação à sua prática docente. Compartilhou seu objetivo de estar na sala de aula e viver essa política educacional em sua prática diária. Relatou ter lutado por essa oportunidade e, finalmente, ter alcançado seu objetivo. Em outro momento da entrevista descreveu, minuciosamente, dias de eleição na escola municipal em que se envolveu integralmente. Durante os anos em que trabalhou na gestão de Paulo Freire, enfrentou muitos desafios, mas nunca perdeu a determinação. Destacou que, durante aqueles anos, a equipe docente teve a oportunidade de ressignificar o currículo e adotar uma abordagem mais contextualizada. Isso incluiu o processo de leitura do mundo, que permitiu aos alunos explorar sua comunidade e se aproximar da realidade de uma forma mais crítica e reflexiva. Além disso, a equipe da escola, os estudantes e moradores do bairro, visitaram as casas da comunidade para compreender suas perspectivas e opiniões sobre a escola e o mundo, de modo a construir uma relação mais próxima com a realidade. Isso mostra como a prática docente pode ser transformadora, não só para os alunos, mas também para a comunidade ao redor da escola.

A professora Arelaro, em uma aula[24] ministrada sobre este período, recordou que havia um clima de otimismo na sociedade paulistana, mas também de cobrança, em virtude do que não havia sido realizado em termos de políticas educacionais durante a ditadura e nos anos anteriores. Em 1989, a SME-SP era responsável por 662 escolas, 720 mil alunos e quase 39.614 professores e trabalhadores escolares. Na época havia 1,2 milhão de pessoas acima de catorze anos não escolarizadas na cidade e nenhum sistema de alfabetização de jovens e adultos (HADDAD, 2019, p. 198). Deste modo, acesso, permanência e qualidade de ensino tornaram-se pautas centrais. No prefácio do livro *A Educação na cidade*, Moacir Gadotti[25] e Carlos Alberto Torres (2000 [1991], p. 14-15) elencaram os objetivos que marcaram a administração de Paulo Freire:

> ampliar o acesso e a permanência dos setores populares; democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculassem num plano autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; incrementar a qualidade de educação, mediante a construção de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

24 Aula do curso da Universidade Emancipa em parceria com a UFABC, citado anteriormente. (REDE EMANCIPA MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2021).

25 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1977). Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e presidente de honra do Instituto Paulo Freire.

Esses objetivos demonstram a visão de Freire para a educação como um meio de promover a igualdade e a justiça social. A ampliação do acesso e da permanência dos setores populares na educação, por exemplo, era um passo importante para reduzir as desigualdades sociais, que muitas vezes privavam as classes menos favorecidas do acesso à educação. A democratização do poder pedagógico e educativo também reflete a visão de Freire de que a educação deve ser um processo participativo, em que todos os envolvidos - alunos, familiares, professores, diretores, coordenadores e funcionários da escola - tenham voz e atuem ativamente na construção do processo educativo. Ademais, a construção de um currículo interdisciplinar, permitindo que os alunos desenvolvessem uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, e a formação permanente dos docentes, possibilitando que os professores se atualizassem e aprimorassem suas práticas pedagógicas, eram fundamentais para melhorar a qualidade da educação. A contribuição para a eliminação do analfabetismo em São Paulo é um exemplo da preocupação de Freire com a educação como um meio de transformação social. Ao permitir que jovens e adultos se alfabetizassem, seria possível reduzir a exclusão social e ampliar as possibilidades de participação dessas pessoas na sociedade.

Freire e sua equipe estabeleceram um ambiente de reflexão crítica e pedagógica e implementaram mudanças profundas na educação municipal, tendo como princípios e ações da administração: a democratização do acesso e da permanência, uma nova qualidade de ensino a partir da reorientação curricular baseada na interdisciplinaridade, em temas geradores descobertos por meio de investigação coletiva da realidade sociocultural da comunidade escolar, e da formação permanente em parceria com universidades, plano de carreira e valorização da remuneração de educadoras e educadores, a institucionalização do *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos* (MOVA), uma gestão democrática, com descentralização de poder, autonomia e participação das pessoas envolvidas nas mais diversas instâncias, aproximação das escolas públicas com as comunidades e uma relação de proximidade e colaboração entre educadores das escolas com educadores na Secretaria Municipal de Educação (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002).

Sobre as bases da educação popular, a escola passou a ser compreendida e vivenciada como um "centro aberto à comunidade e como uma organização aprendente" (PONTUAL[26], 2005, p. 36). Este processo de aprendizagem envolvia as comunidades internas, como estudantes, corpo docente, coordenação, direção, funcionários e prestadores de serviço e a comunidade externa à escola, ou seja, as famílias, os movimentos e organizações sociais e todos atores locais, como instituições religiosas, comércio, artistas, artesãs e artesãos. A escola passou a ser um espaço público e democrático, em termos de formação, e um irradiador de ações culturais emancipatórias.

26 Pedro Pontual é Doutor em Educação pela PUC-SP, colaborador da Cátedra Paulo Freire do Programa de Pós-Graduação Educação e Currículo; professor colaborador do Centro de Formação da Ação Educativa nos temas de Educação Popular e Paulo Freire; presidente honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina (CEAAL). É professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Em entrevista para esta pesquisa, a professora Betania Dantas de Araújo[27] identificou que tal política representou um "marco inicial do exercício da democracia" e trouxe mudanças significativas para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ressaltou que uma das mudanças propostas pela Prefeitura foi a alteração da carga horária de aulas de Arte. Segundo ela, houve uma votação organizada em toda a Rede de escolas, e a maioria votou a favor da mudança: três aulas de arte por semana. A experiência de votação é um exemplo do exercício democrático. Ao estabelecer práticas democráticas, Freire e Cortella possibilitaram a participação e escuta ativa dos diferentes atores envolvidos na educação, como professores, estudantes, familiares e comunidade, na tomada de decisões que afetam diretamente o ensino nas escolas. Ao permitir que a comunidade escolar opinasse sobre a carga horária de aulas de Arte, por exemplo, a gestão possibilitou que as demandas e as necessidades de todos fossem ouvidas e levadas em consideração.

Como um dos resultados, ao final da gestão, mais de 120.000 novas pessoas estavam integradas ao sistema de ensino, inclusive estudantes provenientes da rede privada. Outros resultados positivos marcaram historicamente o período: os salários de professoras e professores foram melhorados significativamente: apenas nos primeiros quatro meses da administração o aumento do piso salarial representou 300% em comparação à gestão anterior; houve inclusão de horas remuneradas no salário destinadas à formação dos professores; as contratações começaram a ocorrer por meio de concursos públicos e não mais por contratos temporários; houve redução de processos burocráticos na Secretaria, o que possibilitou o retorno de 183 professores às escolas; a taxa de aprovação de estudantes passou de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990 – o melhor índice em dez anos; foram assinados convênios com mais de 90 movimentos sociais (FREIRE, 2000); 77 escolas foram construídas, 178 das 691 escolas municipais foram reformadas, a educação escolar atendeu mais de 145 mil crianças e a educação para jovens e adultos (movimento precursor do atual EJA) alcançou 312 mil pessoas; 60 mil novas carteiras escolares foram adquiridas (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 49); a informática foi introduzida na educação pública; 200 projetos desenvolvidos pelas escolas foram apoiados pela Secretaria; grêmios estudantis e Conselhos de Escola foram fortalecidos, dentre outros resultados divulgados em relatórios durante e ao término da gestão (FREIRE; MENDONÇA, 2019).

A obra *Pedagogia do Oprimido* que apresenta "uma prática de resistência ao pensamento hegemônico"[28] (STRECK[29]; MORETTI[30]; PITANO[31], 2018, p. 40) foi fulcral para fundamentar tal programa. Um dos argumentos presentes na obra é que, uma vez conscientes de sua posição nas estruturas de poder e das relações de desigualdades sociais, de forma coletiva, as pessoas reconhecem seu potencial de transformação e agem contra os mecanismos de dominação e opressão. De inspiração humanista, voltada para a emancipação permanente dos indivíduos que vivem processos de opressão, foi escrita por Paulo Freire em 1967 e finalizada em 1968, quando o intelectual esteve exilado no Chile, em virtude da impossibilidade de trabalhar no Brasil após coordenar uma campanha de alfabetização de adultos no Ministério da Educação, que foi encerrada pelo golpe de 1964. É uma obra coletiva na medida que "se corporifica no processo histórico dos povos oprimidos em suas lutas de libertação" (STRECK; REDIN[32]; ZITKOSKY[33], 2019 [2008], p. 21). Os escritos do campo da Educação, mas que alcançaram inúmeras outras áreas de conhecimento, foram lançados como livro no Brasil em 1974, e, em 2019, foi publicada sua 81ª. edição. Traduzida em mais de 25 idiomas, é considerada a principal obra do autor, uma referência da educação popular no mundo. Diferentes grupos sociais usaram as ideias freirianas para defender suas perspectivas políticas e lutas (GADOTTI, 1997). Se, nos anos 1960 e 1970, Freire tratava sobre a opressão de classe, nas décadas de 1980 e 1990, refletiu também sobre a opressão de gênero e raça (GADOTTI, 1996). Segundo ele: "não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros" (FREIRE, P., 2019, p. 58).

Após sistematizar as informações coletadas em entrevistas, constatei que a crítica e a resistência à gestão do intelectual foi um dos pontos mais citados pelas professoras. Betania Dantas recordou que a política educacional proposta gerou uma reação negativa de muitos professores e professoras (informação verbal). Segundo ela, após a ditadura militar, período que durou de 1964 a 1985 no Brasil, as escolas foram convidadas a integrar uma nova realidade, com mais liberdade de expressão e participação dos estudantes, dos docentes, dos funcionários e da comunidade na gestão escolar, contudo, muitas vezes, em virtude da direção, da coordenação ou de grande parte do corpo docente, as ações não ocorriam com plenitude e transparência, muitos projetos e propostas não saíam do plano das orientações recebidas. "A gente foi tentando estabelecer esses projetos com quem gostaria de se engajar", como professores de outras disciplinas, revelou a entrevistada (informação verbal).

A professora Silvia Martins tinha a sensação de estar em uma escola dividida entre um grupo conservador, tradicional, conteudista e outro grupo progressista, que compreendia o papel social da educação (informação verbal)[34]. Segundo a professora Angela Antunes, parte da resistência era resultante de uma postura passiva de professores que reconheciam ser difícil integrar um processo de ensino e aprendizagem sem o uso do livro didático, pois implicava outra qualidade de trabalho e dedicação (informação verbal).

27 ARAÚJO, B. D. Entrevista 1. [abril, 2019]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (9omin). A transcrição da entrevista na íntegra encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta. Ao longo deste texto, todas as informações verbais de Betania possuem esta referência.

28 A teologia da libertação, a teoria da dependência, o teatro do oprimido, a educação popular, a pesquisa ação participante são outros exemplos de reações da América Latina, no campo epistêmico, que surgem a partir de "práticas de resistência ao pensamento hegemônico" (STRECK; MORETTI; PITANO, 2018, p. 40).

29 Danilo Romeu Streck é Doutor em Educação pela *Rutgers University* (1977). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

30 Cheron Zanini Moretti é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

31 Sandro de Castro Pitano é Doutor em Educação (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

32 Euclides Redin, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (1985), atuou como docente na Universidade Federal de Viçosa, de 1980 a 2013, quando se aposentou. Trabalhou também na Unisinos e na Universidade Federal de Sergipe. Faleceu em 2022.

33 Jaime José Zitkosky é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

34 MARTINS, S. Entrevista 2. [abril, 2019]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (33min26). A transcrição da entrevista na íntegra encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta. Ao longo deste texto, todas as informações verbais de Silvia Martins possuem esta referência.

> Tinha esse tipo de resistência, desde "eu não ganho para isso", até a pessoa que não se sentia preparada para fazer daquele [novo] jeito e não queria se formar. Muito impregnado o papel do professor transmissor do conhecimento, não produtor de conhecimento, a partir da realidade do educando (informação verbal).

Paulo Freire e sua equipe encontraram resistência ideológica e problemas metodológicos ao implementar o projeto educacional. De acordo com a pesquisa realizada por Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O´Cadiz e Pia Lindquist Wong (2002, p. 271-272), professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo citaram vários fatores que dificultaram o desenvolvimento do projeto, como a grande dimensão do sistema escolar municipal, que impediu a Secretaria de fornecer o mesmo nível de apoio dado às dez escolas piloto que iniciaram o projeto. Outros fatores incluíram a distribuição irregular de docentes efetivos e provisórios nas escolas, com professores inexperientes pedindo transferência das escolas da periferia e os mais antigos resistindo à mudança naquelas localizadas em regiões mais centrais da cidade. Além disso, foram obstáculos a falta de experiência administrativa do pessoal do NAE e da CONAE, a ambiguidade na concepção do projeto, que desencadeou em diversas e desalinhadas interpretações nas escolas e NAEs, e a limitada formação de alguns professores para uma iniciativa complexa em termos teóricos e práticos. O curto período, quatro anos, para o desenvolvimento e a implementação da reforma também foi um desafio. A administração democrática criou conflitos entre a luta pela autonomia das escolas e a necessidade dos NAEs e da Secretaria coordenarem e supervisionarem o projeto. Também houve resistência política ao projeto devido à oposição à plataforma ideológica e aos objetivos políticos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Ademais, por questões políticas, nem a mídia paulistana poupou o educador. A imprensa de São Paulo frequentemente fazia críticas negativas à atuação de Paulo Freire e sua equipe. As críticas incluíam sua decisão de orientar as professoras a não corrigir trabalhos dos alunos com lápis vermelho, a relutância do Secretário em assinar acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e até mesmo a presença de uma professora em um carro oficial. Às vezes, a imprensa também inventava histórias falsas sobre a SME-SP. Além disso, os repórteres frequentemente destacavam frases isoladas de entrevistas com admiradores de Freire, descontextualizando-as de suas apreciações mais amplas (FREIRE, A., 2017). Como ressaltou Nita Freire sobre o setor: "não poupa quaisquer homens e mulheres de esquerda desse país, que por isso mesmo lutam para incluir as camadas populares na sociedade" (FREIRE, A., 2017, p. 260). Em carta escrita para um amigo, em 2 de março de 1990, o professor desabafou: "Sua carta me apanha quando eu estive, durante mais de 15 dias, intensamente criticado pela e através da imprensa" (FREIRE, A., 2017, p. 261).

Além das críticas que a gestão sofreu, as mudanças realizadas no sistema educacional naquele período, assim como o legado que ficou depois de 1992 encontram-se entre os temas mais abordados pelas professoras entrevistadas. Por meio dos diferentes relatos, pude inferir que o propósito de educação estabelecido durante a gestão de Paulo Freire se manteve, mesmo após o término do mandato de Erundina. Apesar de gestores subsequentes não terem dado continuidade a muitas ações, não terem apresentado propostas emancipadoras ou terem cerceado a autonomia dos educadores e educandos, o fato de estarem embasadas na teoria e na prática para argumentar e defender ideias garantiu a continuidade ou a implementação de projetos nas escolas e em atividades posteriores das professoras Betania Dantas, Silvia Martins, Angela Antunes, Maria Cristina Francisco, que sintetizou: "quem se formou com esta base e acreditou, até hoje, se você for às escolas é isso que orienta" (informação verbal). Isso demonstra a importância de ter uma formação sólida e bem fundamentada para poder lidar com as adversidades do cotidiano escolar e defender uma visão de educação consistente.

A professora Maria Cristina relatou que uma área de Mata Atlântica, próxima à EMEF Teófilo Benedito Ottoni, escola onde atuava na Zona Oeste, foi totalmente recuperada, preservada e transformada em um parque[35] público pela ação da escola e da comunidade envolvidos com o território. Professoras e professores iniciaram o projeto com visitas ao local; faziam registros fotográficos, plantio de mudas, denúncia em jornais. A área tornou-se mais uma "sala de aula" para alunos e professores (informação verbal). Foi uma luta que durou mais de dez anos (de 2002 a 2019) e envolveu quinze escolas da região. Além desta conquista, a escola integrada à comunidade conseguiu outros benefícios relacionados a saneamento básico, moradia e transporte.

Ao analisar documentos da SME-SP, de 1989 a 1992, livros seminais de Paulo Freire e sobre sua gestão, teses e dissertações, além do conteúdo das entrevistas realizadas com professoras que trabalharam nas escolas municipais naquele período, observo que alguns fundamentos foram e continuam sendo essenciais em um processo de educação popular crítica e libertadora em diálogo com o território.

- a interdisciplinaridade a partir de temas geradores, como princípio para a construção de currículo e de projetos pedagógicos autorais;
- o diálogo e a participação como base para a autonomia da escola e das pessoas;
- a formação permanente da equipe integrada à universidade.

Deste modo, ao retomar a organização da pesquisa por meio de cartografias, mais uma tríade foi desenvolvida ao longo do processo de investigação. A seguir, discutirei cada um destes pontos, uma vez que podem dar pistas para o desenvolvimento das aulas de arte integradas à cultura local, assim como do fortalecimento do elo entre a escola e a comunidade.

35 Informações sobre o parque. Disponível em: https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/educacaoambiental/parque-jequitiba-criado-com-a-missao-de-educacao-ambiental/. Acesso em: 21 de julho de 2019.

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR

Duas estratégias básicas compuseram o *Movimento de Reorientação Curricular*: o estímulo para que as escolas propusessem e realizassem seus projetos próprios e a interdisciplinaridade via tema gerador[36], conhecido como *Projeto Inter*[37], proposto pela Secretaria, com intuito de apoiar as escolas em processos de investigação, compreensão e transformação da realidade. Tal movimento foi a base para criação de uma prática educativa emancipatória em que a escola foi considerada um centro de produção de cultura popular. Teve como princípios a construção coletiva com base na participação voluntária, a reflexão de diversas experiências garantindo a autonomia de cada escola, a ênfase na relação entre teoria e prática com abordagem interdisciplinar e a formação permanente de professores. Foi concebido com base em diferentes teorias pedagógicas, sociológicas e antropológicas voltadas para o ensino das camadas populares. "Um dos objetivos da Secretaria através da reorientação do currículo era diminuir o fosso entre escola e a comunidade fora das suas paredes" (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 158).

Para sua base teórica, além das contribuições de Freire, foram considerados os estudos de Gaston Bachelard, Georges Gusdorf, Jean Piaget e Carl Rogers e de intelectuais brasileiros como Márcio D´Olne Campos, Demétrio Delizoicov, Ivani Fazenda, António Faundez, Luís Carlos de Freitas, Hilton Japiassú e Marta Pernambuco (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 118). Como descreveram Demétrio Delizoicov e João Zanetic[38] (2001 [1993]), professores universitários que acompanharam e participaram como assessores da implementação do projeto educacional para o município, o trabalho interdisciplinar partia da premissa de que o estudo dos temas levantados pela população local e pela comunidade escolar seria efetuado a partir da contribuição de cada área do conhecimento considerando suas especificidades. Deste modo, estudantes reconheceriam as relações entre as diversas disciplinas na produção de conhecimento, na resolução de problemas e na busca por soluções.

> É como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, arte etc.), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade. Estes, integrados, permitem melhor compreensão daquele fenômeno ou situação. Tal proposta é coerente com a epistemologia científica de Gaston Bachelard quando este diz que o universo é a nossa provocação e que a finalidade do conhecimento é o desvelamento dos segredos do mundo. Para que esse desvelar se concretize é necessário superar os obstáculos epistemológicos e a cultura primeira, construindo um saber que se aproprie do conhecimento específico de cada área, a cultura elaborada (DELIZOICOV; ZANETIC, 2001, p. 13-14).

O desenvolvimento do currículo requeria um envolvimento ativo de professoras e professores e um trabalho de colaboração entre os colegas de profissão com estudantes e familiares, diferente de gestões anteriores e posteriores, em que a participação em projetos ocorria em resposta à uma deliberação administrativa e o conteúdo curricular, decidido a portas fechadas, restrito a cargos de níveis hierárquicos elevados, sem nenhum envolvimento ou participação comunitária. Era ofertado em larga escala para professoras e professores por meio de materiais didáticos prontos, como manuais a serem seguidos, desconsiderando as diferenças, as linguagens, os saberes e as particularidades de estudantes, escolas e comunidades. Caracterizado desta maneira, o currículo torna-se rígido, inflexível e criado a serviço da classe ou do grupo que o concebeu (FREIRE; MENDONÇA, 2019)[39]. Ao considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo, a proposta freiriana rompeu com uma lógica de 60 anos na Rede Municipal de Ensino, em que as "propostas curriculares eram definidas por instâncias superiores da Secretaria de Educação" (SAUL, 2019, p. 293 e p. 295).

De acordo com Paulo Freire (2019, p. 121):

> É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático (ou temática significativa) do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Baseados em situações reais e em problemáticas do cotidiano dos indivíduos, das famílias e das comunidades, os temas geradores eram "utilizados como tijolos na construção de um currículo localmente relevante" (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 36). Por meio do levantamento da realidade vivenciada pela comunidade e dos temas geradores descobertos e propostos pela população local, criava-se "uma seleção da cultura, ditada não pela inércia de uma tradição, mas pela necessidade, seja ela do real concreto ou imaginário" (DELIZOICOV; ZANETIC, 2001, p. 11). Para Freire (2019, p. 130 e p. 136),

> os temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. [...] Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Desta maneira, o currículo passou de uma simples combinação de conhecimentos científicos que atendem a interesses particulares para um processo interativo e crítico que visava a compreender a realidade de maneira mais ampla e holística, levando em conta as necessidades

36 "Freire desenvolveu o conceito de tema gerador no início dos anos 1960 durante seu trabalho com adultos pré-alfabetizados no nordeste brasileiro rural." (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 114).

37 *Inter* remete ao conceito de interdisciplinaridade, à ideia do conhecimento interrelacionado.

38 Assessores de Ciências Naturais na SME-SP durante a gestão freiriana. Na ocasião, Demétrio Delizoicov era professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e João Zenetic era professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, presidente do Sindicato dos Docentes da USP (ADUSP) na gestão de 1991-1993. O professor Demétrio Delizoicov realizou a assessoria para a SME de 1989 a 1991 e o professor João Zanetic, de 1989 a 1992 (PONTUSCHKA, 2001, p. 257).

39 Com base em entrevista que Paulo Freire concedeu a Murray Cox, da revista *OMNI*, de Nova Iorque, em 27 de junho de 1990. Tradução de Marilene P. Michael (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 131).

básicas da sobrevivência humana em diferentes aspectos (SILVA[40], 2005). Não incluir ou desvalorizar a cultura local de um território, de uma comunidade, é trabalhar contra a possibilidade de aprendizagem em um contexto de educação libertadora.

Inicialmente, o *Projeto Inter* foi proposto para dez escolas denominadas *escolas piloto* e, posteriormente, ocorreu a expansão para cem escolas (10 ligadas a cada escola-piloto). Ana Maria Saul, em entrevista concedida ao pesquisador Júlio César Augusto do Valle (2019), explicou que a decisão de começarem com apenas dez escolas ocorreu devido à necessidade de construção de aprendizado de algo novo, que não havia sido ensinado aos professores na faculdade. Exigia acompanhamento, apoio e avaliação para que a implementação das novas estratégias educacionais nas unidades escolares que se dispuseram ocorresse de forma eficiente. Por limitações de equipe, estrutura e orçamento, não foi possível começar, simultaneamente, em mais de trezentas escolas. No final de 1992, a perspectiva era de extensão para todo o sistema (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002), plano abortado pela gestão municipal posterior, que assumiu em janeiro de 1993.

O processo de reforma curricular foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação com intuito de propiciar tanto a apropriação como a construção do conhecimento interdisciplinar a partir de um processo de identificação dos temas geradores. Tal processo era composto por três fases metodológicas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1989c). Apoiada pelas equipes interdisciplinares dos NAEs, núcleos caracterizados pelo caráter de apoio, assistência, acompanhamento e planejamento pedagógico participativo em oposição ao controle das antigas Delegacias de Ensino (DREM)[41] (HADDAD, 2019), a comunidade escolar realizava um levantamento preliminar ou estudo da realidade (PERNAMBUCO, 2001a [1993], p. 71 e p. 91), com coleta de dados por meio de entrevistas, conversas informais com moradores, observação e visitas domiciliares, consulta aos centros comunitários, esportivos, culturais, instituições religiosas, movimentos sociais organizados na região, vídeos e fotografias, ou seja, uma série de métodos e técnicas de pesquisa participativa, para encontrar situações significativas em termos coletivos relacionadas ao contexto sociopolítico e cultural do território em que a escola estava localizada. Até aquele momento, semelhante ao que vemos e ouvimos hoje em dia, a situação de vulnerabilidade social das famílias dos estudantes de escolas públicas, principalmente, situadas em periferias, era encarada pela própria população com resignação. Como descreveu a professora Angela:

> A percepção da comunidade era muito: "Deus quis assim", "Eu não estudei, então, eu hoje sofro as consequências da minha escolha". Tudo que tinha de ruim tinha a ver com uma escolha individual, não era um problema social, não era um problema coletivo (informação verbal).

Às informações coletadas a partir de questões e problemáticas dos moradores, eram somados dados estatísticos sobre a região, artigos publicados na imprensa e informações obtidas com comércios e empresas locais. Neste estudo da realidade, até hoje, continua sendo imprescindível que haja representatividade de todas as partes: corpo docente, funcionários, coordenação e direção da escola, estudantes, familiares, moradoras e moradores, comerciantes, coletivos, movimentos, projetos e organizações sociais. Caso contrário, pode ser caracterizado como um levantamento de informações autoritário, tecnocrático ou populista. Angela reforçou:

> Quanto mais você envolver, captar esses diferentes olhares, mais chance você tem de se aproximar dessa realidade. Não é só o olhar do professor sobre a realidade. É o olhar do familiar, da criança, do idoso, do jovem, dessas diferentes faixas etárias, do negro, do homossexual, da mulher, do posto de saúde. Quanto mais você conseguir captar, mais chances você tem de entender e identificar as situações significativas desse contexto para depois tematizar (informação verbal).

Para muitas professoras e professores, elaborar o estudo de realidade a partir de visita a campo proporcionou que conhecessem e se familiarizassem com a realidade dos estudantes, que até aquele momento ignoravam. Para algumas e para alguns foi uma estratégia marcante pois, desta maneira, adentraram, pela primeira vez, em favelas e cortiços e refletiram sobre os próprios preconceitos e julgamentos (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Ouviam problemas, anseios, dúvidas da população, percebiam hábitos, contradições, complexidades, características e os saberes populares de cada lugar. Foi uma "possibilidade de mobilizar os alunos e os professores nas pesquisas do local e da região", como escreveu Ladislau Dowbor[42] (2007, p. 29). Segundo ele, ao nos debruçarmos sobre conhecimentos locais e regionais, permitimos que se envolvam, mutuamente, em pesquisas e atividades que transcendem as fronteiras disciplinares e promovem uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Essa abordagem pode ajudar a integrar os conhecimentos técnicos e a vida das pessoas, tornando-os mais relevantes e significativos. É importante reconhecer que a implementação dessa abordagem não é trivial e requer um esforço significativo por parte das escolas e dos educadores. Sobre este processo, descreveu a professora Maria Cristina Francisco:

> Começou na Gestão do Mario Covas, o diagnóstico da realidade. Eu me lembro quando eu estava ainda na [Escola Municipal] Ibrahim Nobre, perto da comunidade, Favela do Sapé, nós fomos até a favela, fizemos levantamento das condições sociais da criança, dos problemas que rolavam ali, só que ficava só no diagnóstico. Não teve o aprofundamento que ocorreu na administração Erundina com Paulo Freire na Secretaria da Educação. Aí houve um aprofundamento porque a intenção era implementar os projetos de interdisciplinaridade via tema gerador. O diagnóstico da realidade era importante, cumpria não só uma função de estar presente no plano escolar, mas também de levantar temas que fossem trabalhados pela escola e que a escola ajudasse a comunidade a resolver essas questões, esses problemas (informação verbal)[43].

40 Antonio Fernando Gouvêa da Silva é Doutor em Educação pela PUC-SP (2004). Atuou como professor no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior, em universidades públicas e privadas. Presta serviços de assessoria a Secretarias de Educação na implementação de movimentos de reorientação curricular, fundamentados em pedagogias críticas. Professor de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de São Carlos, e de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina.

41 As DREMs exerciam papel de vigilância, fiscalização e controle administrativo. Já os NAEs constituíam um sistema de orientação, supervisão e apoio técnico democrático e descentralizado (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 106).

42 Doutor em Ciências Econômicas pela Escola Superior de Estatística e Planejamento de Varsóvia (1976). É professor titular da PUC-SP. Foi assessor técnico principal do Departamento de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento da ONU, e consultor do Secretário Geral da ONU. Atua como conselheiro do Instituto Paulo Freire.

43 FRANCISCO, M. C. Entrevista 4. [junho, 2019]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp3 (70min). A transcrição da entrevista na íntegra encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta. Ao longo deste texto, todas as informações verbais de Maria Cristina, possuem esta referência.

Para Beatriz Citelli[44] (2001 [1993], p. 95), o tema gerador é uma "espécie de força unificadora que advém da sistematização do estudo na realidade da escola". Luiz Augusto Passos (2019b, p. 449) reforça que o conceito "sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades. Permite uma releitura do mundo". Para Eulina Lufti, Manoel Seabra e Nídia Pontuschka[45] (2001, p. 177):

> A adoção da ideia de tema gerador como procedimento básico, para a organização do fazer pedagógico de modo interdisciplinar, dá conta de uma necessidade específica do trabalho interdisciplinar que é a temática comum. Só que vai além, amarrando-se com outro aspecto político-pedagógico da proposta de trabalho: a relação estreita da prática pedagógica com a realidade social local em que está mergulhada a escola [...] inserindo-as em níveis cada vez mais amplos da realidade.

Além disso, a valorização do manancial de conhecimentos em cada região pode ser transmitida de forma organizada para as gerações futuras, resultando em uma educação que não se limita aos conhecimentos técnicos, mas que tem a capacidade de se ancorar na realidade em que as pessoas vivem. Um exercício de conhecer a vida onde ela pulsa, que visa a reforçar as lutas pela emancipação social. Se Marco Marchioni (2002, p. 470), assistente social, pesquisador e um dos principais nomes da Educação Social, assinala que "uma comunidade não pode avançar em seu processo de mudança e melhoria sem conhecer a si mesma" (tradução nossa)[46], certamente, uma escola não avançará sem conhecer e se integrar à comunidade e à cultura local.

De acordo com a professora Angela, anos depois, no Instituto Paulo Freire, a equipe aperfeiçoou as técnicas e passou a utilizar ainda mais a arte para fazer a leitura da realidade, por permitir outras formas de expressão, além da escrita e da fala. As pessoas passaram a mostrar e refletir sobre a realidade em que vivem por meio de peças teatrais, músicas, danças, registros fotográficos e em vídeo, performances e instalações artísticas.

> Os alunos revelam coisas que eles não são capazes de revelar na palavra falada ou escrita, mas dramatizando, ou dançando ou cantando ou fazendo maquete ou tirando fotografia, por exemplo. Não só as crianças, os familiares também são convidados à leitura do mundo. Por meio de diferentes manifestações artísticas, culturais, revelam seu mundo para nós (informação verbal).

No segundo momento da fase de estudo da realidade, ocorria a sistematização, a síntese dos dados coletados e a problematização, ou seja, uma análise crítica do currículo vigente,

44 Pesquisadora do Projeto de Ensino Interdisciplinar para o 1º. Grau na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), em 1991 e 1992 (PONTUSCHKA, 2001, p. 257).

45 Eulina Pacheco Lufti atuou como pesquisadora do Projeto de Ensino Interdisciplinar para o 1º. Grau na FE/USP, em 1991 e 1992. Manoel Seabra foi assessor de Geografia da Secretaria Municipal de São Paulo, de 1989 a 1992, e como pesquisador do Projeto de Ensino Interdisciplinar para o 1º. Grau na FE/USP, em 1991 e 1992. Na ocasião, era professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Nídia Nacib Pontuschka atuou como assessora de Geografia da SME-SP, de 1989 a 1992, e como coordenadora do Projeto de Ensino Interdisciplinar para o 1º. Grau na FE/USP, de 1991 a 1993. Na ocasião, era professora de prática do ensino de Geografia da FE/USP. (PONTUSCHKA, 2001, p. 257-258).

46 No original: *Una comunidad no puede avanzar en su proceso de cambio y de mejora sin conocerse a sí misma.*

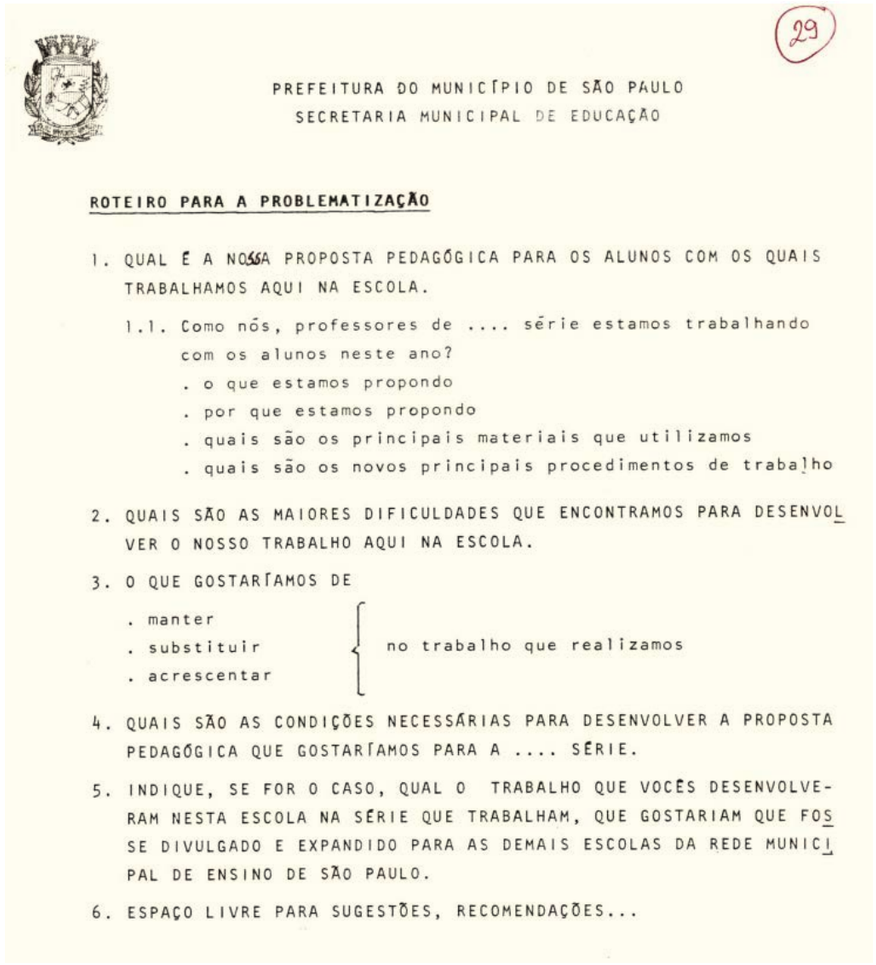
descrição e expressão das expectativas, com a participação de professoras e professores, estudantes, especialistas e Conselhos de Escola, além de famílias e representantes de movimentos sociais, por meio de plenárias pedagógicas. Nesta etapa se buscavam os porquês de os limites estarem postos. Ao ouvir e discutir as visões de mundo com as pessoas, quebrava-se a "cultura do silêncio" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991a, p. 25), vivenciada sobretudo nos tempos de ditadura, e caminhava-se, de forma efetiva, para a construção de uma escola pública democrática. Neste contexto, professoras e professores apresentavam postura de atenção, estudo e pesquisa, mostravam-se dispostos a aprender com as populações dos territórios sem buscarem confirmação de preconceitos. Por outro lado, moradoras e moradores das cercanias da escola, familiares de estudantes surpreendiam-se pelo fato de instituições historicamente concebidas como fornecedoras de conhecimento estarem interessadas em suas experiências cotidianas, em seus saberes, anseios e histórias de vida. Percebiam-se participantes e autores de um processo de reorientação curricular baseado em suas identidades, necessidades e expectativas.

É possível salientar, sobretudo após ouvir, por meio de entrevistas, as professoras que vivenciaram esta experiência, o caráter transformador presente nessa abordagem crítica e reflexiva da educação. A escola se torna um espaço mais aberto, dinâmico e envolvente para todos os participantes, trazendo a possibilidade de uma formação integral e emancipadora.

Em um roteiro para a problematização com educadores (Figura 7), intitulado *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1989a, p. 15), criado em 1989, e compartilhado com a Rede em material de formação, evidenciavam-se questões para que os professores refletissem sobre o próprio fazer. Para a professora Angela, documentos orientadores como este possibilitavam debates e discussões sobre o currículo. Segundo ela,

> estar nas reuniões pedagógicas discutindo gerava um monte de aprendizado, mas também a gente entrava em conflito porque [...] tinham aquelas concepções diferentes de como educar, como trabalhar cada área do conhecimento, mas foi extremamente enriquecedor, a gente aprendeu muito (informação verbal).

Já a percepção dos alunos sobre a escola era expressa em um outro documento, que culminava em um relatório-síntese por classe. Algumas escolas escolheram outros critérios para realização da síntese: por série, por agrupamento de duas ou mais séries, por turma, por período, por componente curricular ou de forma geral, contemplando a escola toda. No caso das crianças de Educação Infantil e dos primeiros anos do 1º. grau (atual Ensino Fundamental), "as opiniões e expectativas eram mediadas por adultos, tanto no desenvolvimento das atividades quanto no registro e síntese dos dados" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991a, p. 5).



29

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A PROBLEMATIZAÇÃO

1. QUAL É A NOSSA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS COM OS QUAIS TRABALHAMOS AQUI NA ESCOLA.

   1.1. Como nós, professores de .... série estamos trabalhando com os alunos neste ano?
   . o que estamos propondo
   . por que estamos propondo
   . quais são os principais materiais que utilizamos
   . quais são os novos principais procedimentos de trabalho

2. QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES QUE ENCONTRAMOS PARA DESENVOLVER O NOSSO TRABALHO AQUI NA ESCOLA.

3. O QUE GOSTARÍAMOS DE
   . manter
   . substituir } no trabalho que realizamos
   . acrescentar

4. QUAIS SÃO AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA DESENVOLVER A PROPOSTA PEDAGÓGICA QUE GOSTARÍAMOS PARA A .... SÉRIE.

5. INDIQUE, SE FOR O CASO, QUAL O TRABALHO QUE VOCÊS DESENVOLVERAM NESTA ESCOLA NA SÉRIE QUE TRABALHAM, QUE GOSTARIAM QUE FOSSE DIVULGADO E EXPANDIDO PARA AS DEMAIS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.

6. ESPAÇO LIVRE PARA SUGESTÕES, RECOMENDAÇÕES...

Figura 7 - Roteiro para problematização
Fonte: Memória Documental, Centro de Multimeios, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989a). Parte integrante do documento Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade – Movimento de Reorientação Curricular.

Como se pretendia, no processo de reorientação curricular, "ouvir os envolvidos no processo educacional" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991a, p. 5), após a fase de problematização da escola feita por alunos e professores, com apoio da equipe da Secretaria Municipal de Educação, era efetuada a organização das informações coletadas pelas escolas e dos dados problematizados na primeira etapa, aliados à sistematização de respostas a um questionário preenchido pelas famílias de estudantes. Conforme consta no documento *Movimento de Reorientação Curricular, no. 3 – Problematização da escola: a visão dos educandos*, nesta etapa, foram criadas categorias de análise para refletir sobre a concepção de escola e seu cotidiano, agrupadas segundo frequência, clareza, abrangência, validade e pertinência. Após interpretação dos dados coletados e agrupados, foi proposto o seguinte sistema de categorias (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991a, p. 7-23):

- Função da escola: abrangia registros relacionados a aquisição do conhecimento como instrumento para participação na sociedade, mobilidade social, formação de atitudes, convivência social, preparação para a vida profissional, prestação de outros serviços e outros depoimentos voltados a esta categoria.
- Estrutura Física da escola: reunia registros relativos ao prédio, sua conservação, segurança e higiene.
- Estrutura Curricular: categoria voltada a conteúdos, metodologia, avaliação, aplicação do conhecimento, sugestões de mudança e inclusão de componentes curriculares e outros apontamentos acerca desta questão.
- Relações pessoais no interior da escola: envolvia informações relativas às relações que trabalhadores, estudantes, famílias e comunidade mantinham entre si.

Rodas de diálogo e reflexão eram facilitadas pelo corpo docente para que os temas geradores fossem problematizados e decididos, de modo a criar uma rede temática orientadora para as diferentes disciplinas ao longo de cada semestre letivo e constituir um currículo interdisciplinar em diálogo com a realidade local. Marta Pernambuco (2001a, p. 82) lembra que "o tema só pode ser compreendido em função de como estabeleceu, entre os alunos, o espaço para o necessário diálogo, como criou a necessidade de novos conhecimentos e favoreceu a sua apreensão". A partir dos temas, a vida de estudantes tornava-se eixo central do encontro pedagógico e, portanto, contextualizava o processo de aprendizagem.

Para cada componente curricular era criada uma lista de questões que convidavam estudantes para reflexão e processos de investigação a partir de conceitos específicos, base para professores escolherem materiais para as atividades educativas e selecionarem conteúdos. Por meio de uma questão relacionada ao tema gerador, conhecimentos de diferentes áreas eram produzidos de forma coletiva. A professora Maria Cristina relembrou o processo:

> Os alunos levavam questionários para casa para os pais responderem. Eram feitos também desenhos com os alunos[47]: como eles viam a comunidade. A partir da leitura desses desenhos, das produções de texto, das falas dos alunos, das entrevistas com pais, dos questionários que levavam para casa e das visitas dos professores à comunidade apareciam os problemas. Havia todo um levantamento da problemática existente no bairro. [...] Para cada ano do ciclo, havia uma questão geradora e os esforços de todas as áreas eram responder àquela questão geradora até o final do ano (informação verbal).

Os temas iniciais selecionados foram: habitação, poluição, trabalho e transporte, saúde, recreação e alimentação, saneamento básico, trabalho e convivência, escola e segurança. "As palavras geradoras estão carregadas de emoção e sentido, expressando ansiedades, medos, necessidades, sonhos do grupo" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 138)[48]. No Quadro 2, elaborado a partir das informações divulgadas no documento *O projeto de interdisciplinaridade na escola* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1990b), temos um exemplo em torno do tema gerador transporte precário, escolhido por uma escola, a partir das informações coletadas e sistematizadas durante o estudo da realidade local.

47 Em documento oficial da SME-SP, elaborado pela Divisão de Orientação Técnica, dirigida pela professora Ana Maria Saul, era sugerido que a discussão com estudantes fosse realizada por meio de diferentes maneiras, como debates, produções, relatórios, questionários, expressão artísticas: desenhos, pinturas, dramatizações, construção com sucata etc. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1991a, p. 29).

48 Paulo Freire em entrevista concedida a Murray Cox, citada anteriormente.

Tema Gerador - Transporte Precário						
	Disciplinas		Português	Inglês	Educação Física	Matemática	Educação Artística	História	Ciências
	Conceitos prioritários		Percepção das diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita; apropriação da língua escrita; compreensão dos diferentes tipos de texto.	Percepção das diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita: apropriação da língua na sua dimensão comunicativa.	Observação, orientação espaço-temporal, equilíbrio, socialização.	Medidas qualitativas e quantitativas; proporcionalidade.	Percepção das diferenças entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal no processo de comunicação.	Tempo/espaço: o indivíduo como sujeito do processo histórico: conflito, dominação, resistência.	Transformação, ciclos, energia.
	Questões geradoras	**O que você propõe para melhorar o transporte?**							
		Por que há necessidade de transporte coletivo e como este deve processar-se?							
		Qual a sua atitude diante situação atual dos transportes? O que você propõe para melhorar os transportes?							
		Como compreender a questão dos transportes na dimensão do desenvolvimento							

Quadro 2 - Projeto de interdisciplinaridade na escola
Fonte: Memória Documental, Centro de Multimeios, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1990b).

Segundo informado no documento, 89% das pessoas entrevistadas consideravam ruins as condições de acesso à comunidade; 46% das famílias dos alunos do ensino regular utilizavam transporte privado; 96% dos alunos da suplência utilizavam transporte coletivo; e as condições de fluxo dos alunos dentro da unidade escolar eram péssimas.

Com intuito de problematizar o tema gerador e orientar um plano pedagógico interdisciplinar, a equipe de professores propôs questões para orientar conceitos prioritários que foram trabalhados em aulas de diferentes disciplinas: qual deve ser a melhor atitude para solucionar as dificuldades de espaço e de transporte na escola? E na comunidade? Qual a sua atitude diante da situação atual dos transportes? O que você propõe para melhorar o transporte? Por que há necessidade de transporte? Por que o transporte coletivo é precário? A partir da pergunta – o que você propõe para melhorar o transporte? – a percepção das diferenças entre linguagem oral e escrita foi um dos conceitos definidos para ser tratado na aula de Português. Dentro do mesmo tema, contudo a partir de outra questão – qual a sua atitude diante da situação atual dos transportes? - a percepção das diferenças entre linguagem verbal e não-verbal foi o conceito escolhido para ser tratado na aula de Educação Artística[49]. Os conceitos eram fundantes para a criação das aulas e do plano pedagógico de cada professora e professor.

No *Caderno de Formação: grupos de formação - uma (re) visão da educação do educador* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991b, p. 2), ao apresentar o conceito de tema gerador, a equipe evidenciou que o crescimento individual ocorre por meio "do trabalho coletivo, da discussão, da problematização, da interrogação, do conflito e da participação na apropriação construção e reconstrução do saber". Assim, estudantes e famílias, com apoio das equipes das escolas, por meio de uma leitura crítica da própria realidade, construíam e ampliavam conhecimentos a partir de seus interesses, estabeleciam relações entre diferentes áreas de saber, conscientizavam-se sobre situações concretas do cotidiano e, coletivamente, buscavam soluções para superá-las. A escola passava a atuar contra a reprodução da estratificação social.

Outro exemplo que ilustra a prática foi compartilhado pela professora Angela, que relembrou um projeto desenvolvido a partir da expressão "entre viver e existir", como tema gerador:

> Desde professora de Ciências, por exemplo, trabalhar seres vivos [...]; Geografia, trabalhando as condições do lugar. [...] E o professor de História estudando a história do bairro: como ele se constituiu? Quem mora naquele bairro? De onde vieram as famílias do bairro? [...] A professora de Educação Artística fez maquetes da cidade. [...] [Como] a maior parte dos alunos veio da região Nordeste, ela ampliou o mapa da região e fez em tapume. Em madeira, nós fizemos o mapa da cidade de São Paulo, [...] e fizemos o mapa do bairro para mostrar a trajetória das famílias; como eles viviam lá e como eles viviam aqui. As condições de vida na

49 "Em 1971, foi promulgada a Lei Federal no. 5.692/71, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a disciplina de Educação Artística, [...] juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde" (NAKASHATO, 2017, p. 87). De acordo com o autor, professor do Instituto Federal de São Paulo e integrante do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), a mudança da nomenclatura Educação Artística para ensino de arte, ocorreu após um logo período de luta política, articulação e mobilização de professores de arte e associações de arte/educadores, como a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), entre as décadas de 1970 e 1980. Com a promulgação da Constituição de 1988, o ensino de arte passou a ser um dos princípios da Educação. Apenas em 1996, portanto, cinco anos após a saída de Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação, com a Lei no. 9.394/96, o ensino de arte tornou-se componente curricular obrigatório e, pelo artigo 26 desta lei, a nomenclatura Educação Artística foi destituída.

> maquete entre as diferentes regiões (cidade de São Paulo e Nordeste) não tinham muitas diferenças, porque estavam na periferia, não tinha política pública; moradia precária como no Nordeste. O professor de História, estudando o período escravocrata: - O que foi isso? Para onde foram os negros? Onde estão os negros hoje? Nas periferias da cidade e por que estão nas periferias? Por que os negros estão onde estão? Historicamente tem uma explicação. Socialmente tem uma explicação. A gente trabalhava isso conectado com a vida deles (informação verbal).

Por meio deste tema gerador, foram abordadas questões relacionadas à vida e à existência em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia, História e Educação Artística. A ideia era conectar o conteúdo das disciplinas com a realidade dos alunos, mostrando como os conceitos aprendidos se aplicam no cotidiano e na sua própria vida. Não bastava apenas transmitir informações ou ensinar técnicas, era preciso mostrar como o conhecimento adquirido, por meio do debate e da participação dos alunos, poderia ser útil para compreender e transformar a realidade. Em vez de apenas receber informações passivamente, os estudantes eram incentivados a pensar criticamente sobre os temas abordados, a questionar e a construir conhecimento de forma colaborativa. Outro aspecto interessante da abordagem é a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Ao trabalhar o tema "entre viver e existir", os professores conseguiam integrar conceitos e perspectivas de diferentes disciplinas, criando um panorama mais amplo e integrado da realidade. Ao trabalharem a história do bairro e a trajetória das famílias que viviam na região, os professores convidavam os alunos a refletirem sobre como o conhecimento histórico pode ser relevante para entender as dinâmicas sociais e culturais da comunidade.

A diversidade de temas sugeridos para reflexão era imensa, uma vez que não ficavam restritos às questões do território. Relações professor-estudante, estudante-escola, papel da escola e do aluno, papel de todos que trabalham na escola, níveis de representação e participação de alunos no interior da escola, integração escola e comunidade, conteúdos estudados em relação aos interesses e expectativas dos estudantes, à realidade social e à significação na vida social, normas disciplinares e responsabilidades, relação do processo de avaliação com o processo de ensino e aprendizagem e organização de estudos foram pautas do projeto de interdisciplinaridade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991b, p. 28).

Por meio de informações levantadas, sistematizadas, categorizadas nas fases anteriores, um novo currículo interdisciplinar era concebido e implementado. Professores criavam exercícios, atividades, projetos e, nesta fase de aplicação do conhecimento, novos métodos de avaliação individuais e coletivos (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Nesta terceira etapa, ocorria o retorno dos materiais criados para a unidade escolar, com a proposta de trabalho pedagógico gerada nos momentos anteriores.

Sem livros didáticos ou apostilas, professores criavam, individualmente ou com colegas da mesma disciplina ou de outra, suas aulas e os materiais pedagógicos que eram utilizados, de modo a estabelecer relações com o cotidiano dos estudantes a partir do tema gerador escolhido. Além de produções autorais, outras fontes, como poemas, canções populares, reportagens de jornais e revistas, livros de autoras e autores consagrados (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002), eram utilizadas para o planejamento e realização do processo de ensino e aprendizagem. Professores passaram de uma posição de transmissão de conhecimento para uma postura dialógica de construção de saberes, tendo sua capacidade de criação convocada e valorizada dentro de um processo extremamente libertador em termos pedagógicos. “Houve uma transformação da própria identidade profissional, na medida em que começaram a ver-se e aos seus alunos como participantes ativos na construção do conhecimento” (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 279). A prática de muitos docentes de escolas municipais, sobretudo, profissionais em início de carreira que estavam mais abertos ao novo projeto educacional, mudou significativamente com a nova relação com a produção de conhecimento, em uma perspectiva emancipatória, com o novo formato de aulas, de tratamento dos educandos e educandas, de enfrentamento de problemas e desafios (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). A professora Angela descreveu este processo:

> Nós adotávamos livros didáticos até a gestão de Paulo Freire. [...] A gente seguia o livro ou seguia o planejamento que a Secretaria da Educação passava. Era necessário apenas cumprir aquele planejamento pré-determinado e na gestão do Paulo Freire: - “Olha, você pode criar seu projeto pedagógico, você pode elaborar sua própria aula, você pode preparar atividades conectadas com a realidade do aluno”. Para mim, foi algo absolutamente inovador. [...] Começamos a assumir o papel de ser produtor de conhecimento, de ser sujeito do processo educativo, de conectar o currículo da sala de aula com a realidade do educando. Com o projeto da Inter a gente não tinha livro didático e as aulas eram muito dialógicas, a gente perguntava muito antes de entrar com o texto. Perguntava muito sobre a vida deles, sobre o que os alunos conheciam (informação verbal).

Esta abordagem curricular não requeria fórmulas, modelos precisos, materiais didáticos prontos, manuais de disciplinas individuais, tampouco rígidos, inflexíveis e previsíveis planos de aulas. O processo de aprendizagem passava a ser dinâmico, criativo, autoral, com professores e estudantes pesquisando, utilizando diferentes métodos e produzindo conhecimento juntos de forma contínua (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1990b, p. 2).

A professora Betania, que atuava no ensino de arte, trabalhava com a visualidade das ruas e a projeção do espaço do bairro, a fim de ajudar seus alunos a se situarem e refletirem criticamente sobre o território (informação verbal). Incentivava-os a explorar outros espaços do bairro, onde podiam frequentar atividades culturais no contraturno escolar. Um dos resultados dessa prática foi o envolvimento dos alunos em um curso de teatro em uma biblioteca na Zona Leste de São Paulo. Em outro momento, a partir dos *graffitis* existentes no entorno da escola, a professora elaborou um projeto de uma exposição de fotografias com estudantes em que eles realizavam uma curadoria artística no local onde moravam, escolhiam os *graffitis* e justificavam suas escolhas. – “Passamos a olhar o bairro a partir dos *graffitis*”, revelou.

A professora Angela destacou a importância da participação comunitária na promoção de eventos e atividades educacionais, que podem começar na escola e envolver toda a comunidade do entorno. Recordou que a garagem de uma padaria foi o local para a realização de uma mostra de trabalhos de alunos da escola onde atuava, como parte de uma festa comunitária organizada por diversos grupos e movimentos sociais locais.

> Nós ficamos uma semana trabalhando, [...] limpando, varrendo, lavando parede, trabalhando para deixar aquela garagem organizada. [...] Fizemos a exposição lá e a comunidade passava para conhecer os trabalhos dos alunos. Tinha maquete, tinha trabalho de história, tinha coisas

> incríveis. [...] A gente achou aquilo maravilhoso. Começou a criar uma conexão com a escola, com o bairro, com as coisas que se faziam ali (informação verbal).

A descrição do trabalho realizado pelos alunos e pela comunidade para preparar o espaço revela um aspecto fundamental para a construção de conexões entre as pessoas e as instituições do bairro. Ao se envolverem na organização da mostra, os participantes sentiram-se parte de um projeto coletivo que respeitava o trabalho dos estudantes e contribuiu para a valorização da produção cultural local. Além disso, a variedade de grupos e de movimentos envolvidos na organização da festa demonstra como a educação pode ser uma pauta transversal e integradora em uma comunidade. O Conselho de uma escola estadual e de uma escola municipal, uma creche, a Comunidade Eclesial de Base, o movimento *Fala Favela*, outros movimentos sociais, o *Conselho de Saúde*, o posto de saúde e o *Mutirão da Casa Própria*, todos trabalharam juntos para criar um evento que pudesse atender a diversas demandas e interesses da comunidade. Com ações como esta, as relações entre a escola, os alunos, os moradores do bairro e as instituições locais eram fortalecidas. A mostra de trabalhos dos alunos serviu como um ponto de encontro e um catalisador para a criação de laços de pertencimento e engajamento comunitário. Esse tipo de evento pode ter um impacto duradouro na vida dos estudantes e na comunidade em geral, ao criar um ambiente de cooperação e colaboração que pode se estender para outras áreas da vida comunitária.

A conexão entre questões formuladas para problematizar os temas geradores que surgiram do estudo da realidade, elementos socioeconômicos identificados, o conteúdo curricular estudado e possibilidades de ação e intervenção na realidade ocorria ao longo de todo o processo contribuindo, portanto, com o exercício de uma cidadania crítica e participante (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Ao final das primeiras semanas de trabalho, estudantes apresentaram uma postura mais participativa e crítica.

> Os alunos conseguiram dar exemplos concretos de como as suas aulas tinham mudado. Uma aluna relatou que na sua aula de inglês, por exemplo, tinha traduzido canções de rap e discutido as fortes ligações culturais entre Brasil e Estados Unidos e os efeitos do imperialismo cultural (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 220).

Professores que, até aquele momento (início do segundo bimestre do ano letivo), haviam optado por não participar do projeto *Inter*, decidiram ingressar, diante da euforia e dos bons resultados alcançados em termos de participação, relacionamento entre alunos e entre alunos e professores do grupo inicial. Em registro sobre o processo, a equipe da uma escola concluiu:

> Dúvidas tínhamos, temos e teremos muitas. Angústias, avanços e retrocessos também, porém uma certeza há: este é o caminho a ser percorrido. Se tivéssemos que dar um nome à atual fase do trabalho, este seria, indubitavelmente, a consolidação da proposta pedagógica. Continuamos trabalhando muito, mas não mais nos sentimos sozinhos. Tudo é repartido, portanto a tristeza fica menor e a alegria mais intensa. Hoje podemos altaneiramente afirmar: somos, após vinte anos de carreira, corpo (e alma) docente (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991b, p. 19).

Por outro lado, profissionais conservadores, adeptos a uma tradicional abordagem de educação em diferentes regiões da cidade - professoras, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos, diretoras e diretores – resistiram à implementação da iniciativa durante todo o governo petista. Muitos professores, acostumados a receberem instruções prontas, apresentavam uma postura de passividade. Era uma ausência de diálogo e de proposição criativa com a qual a equipe de Freire se deparou, como Ana Maria Saul[50] revelou em evento realizado em 2021. Assim, o grau de êxito na implementação do projeto *Inter* variou de escola para escola e dentro de uma mesma instituição, uma vez que a adesão era, geralmente, individual, como descreveu a professora Angela:

> Foi um conjunto de fatores que gerava conflito entre nós, desde aqueles que queriam aquilo, mas achavam que precisavam muito mais apoio [...] e aqueles que falavam: - Não tenho nada a ver com isso. Eu não quero esse tipo de aula, dá muito mais trabalho. Então, a gente além de fazer alguma coisa nova, que exigia demais da gente, a gente tinha que enfrentar os inúmeros conflitos (informação verbal).

Também de estudantes, acostumados com uma falsa segurança advinda de fórmulas e conteúdos a memorizar, e de muitas famílias, houve estranhamento e resistência, uma vez que os cadernos não mais estavam repletos de conteúdos copiados da lousa, o que era interpretado como uma baixa qualidade do ensino, segundo relatado pela professora ao relembrar assembleias com familiares. Em algumas escolas, durante o período inicial de implantação do projeto, os temas geradores foram mal interpretados por estudantes e familiares, com a justificativa de que professores estavam copiando conteúdos uns dos outros em vez de prepararem as próprias aulas (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Os questionamentos partiam das mais diversas instâncias, inclusive de diretoras e diretores.

> Freire descreve uma conversa com uma diretora de escola, na qual, após alguns momentos de discussão acerca da atitude da diretora, ela se zangou e exclamou: "Eu sou autoritária e vou continuar assim". Freire, então, lhe disse: "Olhe, eu sei que é autoritária. Gostaria de lhe pedir com muito afeto que passasse a ser menos autoritária neste cargo. Mas, de fato, não posso lhe impor o gosto pela democracia". A diretora permaneceu no seu posto (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 83).

Para além dos atores envolvidos na implementação do projeto *Inter*, muitos obstáculos estavam relacionados à estrutura e à organização do sistema escolar municipal. Contudo, com base no diálogo, os esclarecimentos eram realizados e a experiência tornava-se formadora para todas as partes envolvidas ou interessadas. Pela forma dinâmica e autônoma com o qual o currículo interdisciplinar era proposto e experienciado em cada escola, torná-lo definitivo não estava

50 A revelação foi realizada durante a mesa *Círculo de Cultura: pesquisas em Paulo Freire*, realizada pela UNIFESP, em 21 de outubro de 2021, como parte do evento *Paulo Freire - 100 anos de práxis libertadora*, com a presença de Ivete de Souza da Silva, professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Ana Maria Saul (PUC-SP), e de Anderson Fernandes de Alencar, professor da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) (PAULO FREIRE - 100 ANOS DE PRÁXIS LIBERTADORA, 2021).

nos planos da equipe da Secretaria. O conceito estático de conhecimento era explicitamente rejeitado (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). De maneira a compartilhar e incentivar a produção de conhecimento, de ampliar a discussão sobre ensino e aprendizagem com a integração entre conteúdos teóricos, indicados e trabalhados em formações com docentes universitários, e práticos, a partir das atividades educativas nas escolas, eram elaboradas e entregues à toda Rede publicações como instrumentos pedagógicos formativos. A perspectiva de cada disciplina (Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciência, Educação Artística e Educação Física), por exemplo, foi apresentada em pequenas brochuras denominadas como *Visão de área.*

Ao analisar o documento *Visão da área Educação Artística* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1992a), notei que, apesar de ter sido elaborado no final de 1991, com base em uma versão preliminar realizada em 1990, e ter sido publicado e distribuído em janeiro de 1992, praticamente, no último ano de gestão da prefeita, não é um documento que imprime diretrizes inflexíveis e normativas para atuação de professores de Arte. Resultante de um processo de estudo e pesquisa realizado ao longo de dois anos, tem sua versão final, após passar continuamente por discussões com as educadoras e com os educadores da Rede, com as coordenações de Núcleos de Ação Educativa (NAE) e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Como uma das publicações geradas, com sua linguagem textual objetiva, a *Visão da área Educação Artística* é um ponto de partida que apresenta um alinhamento conceitual, propõe parâmetros e convida à criação do percurso pedagógico de cada profissional com autonomia, de modo a integrar o conteúdo específico da área ao currículo interdisciplinar.

A criação desse documento coube à equipe composta por representantes da Divisão de Orientação Técnica de 1º. e 2º. Graus (DOT-2), dos NAEs e às assessorias das universidades: Maria Cristina Pires Fonseca (DOT-2), Julia Maria Neri Neves (NAE-1), Hemyr Pedrosa Ferraz (NAE-2), Maria Cecília Beluzzo M. Franzini (NAE-3), Maura Colin Cunha (NAE-4), Elisabeth Barbosa Ramalho (NAE-5), Emilia Aparecida Munhoz Roman (NAE-6), Aurea Lúcia C. B. Teixeira (NAE-7), Teresa Damasio (NAE-8), Eleni Isabel dos S. Lima (NAE-9), Maria Christina Rizzi (USP), Yara Caznok (PUC-SP), Isabel M. de Azevedo Marques (UNICAMP), com colaboração de Rosa Iavelberg (USP) e Cleide Barbosa (DOT).

Composto por 22 páginas, apresenta Ana Mae Barbosa[51], Brent Wilson, John Dewey, Robert Saunders e Vygotsky como principais referenciais teóricos, e traz reflexões sobre a história do ensino de arte no Brasil, a concepção de arte na escola, a então denominada "metodologia triangular"[52] como possibilidade de abordagem nas aulas, o papel das professoras e professores, além de características e orientações para as diferentes linguagens artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança.

Em 1992, esta pequena brochura era um dos materiais de estudo utilizados pelos grupos de formação de docentes de toda a Rede Municipal de Ensino, que partiam do conceito do ensino de arte como um direito de todas as pessoas, como previsto na Constituição. Este documento foi elaborado a partir de dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação em 1989, em um processo que foi chamado de problematização, por meio do qual professores[53] descreviam suas práticas e respondiam a algumas questões (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1992a, p. 2).

A equipe de educadores da SME-SP, naquela ocasião, divulgou avaliações sobre todas as disciplinas no documento *Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* – documento 2, organizado sob coordenação da professora Ana Maria Saul. A respeito dos professores e das aulas de Educação Artística (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1990c, p. 29), a equipe escreveu:

> Analisando os dados enviados pelos professores de Educação Artística, verificamos que estes professores se propõem a trabalhar dentro da polivalência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases, através de atividades de música, artes plásticas e cênicas, tais como: técnicas de pintura, construções, recortes, colagens, jogos dramáticos, expressão corporal, canto em conjunto, pesquisa e análise de História da Arte. Conforme os professores vão detalhando os procedimentos, pode-se perceber uma defasagem no detalhamento das atividades de expressão musical e artes cênicas, em contraposição com as artes plásticas, o que nos permite verificar que Educação Artística é centrada na linguagem plástica. A integração com outros componentes foi raramente citada.

Conforme consta na *Visão da área Educação Artística* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1992a, p. 2), além da análise publicada no documento referente à reorientação curricular, outras conclusões foram realizadas pela equipe da Secretaria: havia "uma gama muito diversificada de interpretação sobre a didática da arte", a partir de três agrupamentos: professores que consideravam o ensino de arte como transmissão de técnicas relacionadas às diferentes linguagens, como reprodução de repertórios ou como momento de lazer, descons-

51 Na gestão de Paulo Freire, a professora Ana Mae Barbosa coordenou, durante praticamente um ano, o grupo de estudos de reestruturação curricular de arte, com professores universitários e professores da Rede Municipal, e foi sucedida pela professora Maria Christina Rizzi, naquela época, pesquisadora de pós-graduação orientada por Ana Mae e educadora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP (informação verbal).
Relato realizado durante sua participação, em 18 de junho de 2021, na mesa temática: *Paulo Freire e Arte/Educação*, que integrou a programação da Semana Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2021).

52 Sistematizada por Ana Mae Barbosa, a partir de três ações: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. Fazer, elaborar, produzir arte, eixo voltado à criação artística, à autoria; leitura, como interpretação de símbolos, códigos, técnicas, elementos que compõem a obra, eixo de interação entre sujeito e objeto; e, contextualização em termos históricos, culturais, sociais para "pôr a obra em contexto que faça produzir sentido na vida daqueles que a observam" (BARBOSA, 2014 [1991], p. XXIV). Segundo Ana Mae, a expressão Proposta ou Abordagem Triangular foi sugerida por ela em substituição ao termo Metodologia Triangular, e articula "arte como expressão e como cultura na sala de aula" (BARBOSA, 1998, p.41). A abordagem triangular, "como sistema epistemológico, só foi amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no MAC USP. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu" (BARBOSA, 1998, p. 35).

53 No documento que se refere a estas informações, não há o número de escolas, tampouco a quantidade exata de professores participantes. De forma genérica, consta que "a problematização foi posta em campo mobilizando milhares de educadores" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1990b, p. 3). Uma equipe composta por vinte educadores se dedicou à leitura e organização das informações recebidas, por meio de relatórios individuais e gerais, das escolas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1990b, p. 6).

trução e expressão – consequências de preconceitos desde o período colonial. Neste documento, a equipe de Educação Artística, composta por representantes da Divisão de Orientação Técnica de 1º. e 2º. graus (DOT-2), dos NAEs e assessoria das universidades, inseriu uma reflexão de Ana Mae Barbosa, que sintetiza esta visão:

> Desde o período colonial, o ensino da arte nas escolas esteve acompanhado de preconceitos, ora como algo que não merecia ser ensinado devido à sua relação com o trabalho manual e, portanto, à uma "classe social inferior" (segundo as bases do ensino jesuítico); ora por estar associado à elite, sendo assim considerado um acessório e uma atividade supérflua (período monárquico) (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1992a, p. 2-3).

As consequências de um processo de colonização, assim como de uma ascensão vertiginosa do neoliberalismo como doutrina econômica dominante desde o século XX, são tão profundas que, ainda hoje, nos deparamos com compreensões similares acerca do ensino de arte, sobretudo de grupos conservadores. Mesmo após séculos de luta e avanços, ainda é possível encontrar resistência e críticas ao ensino de arte nas escolas, o que evidencia a necessidade de continuar a luta por uma educação mais plural e inclusiva. Negá-lo ou limitá-lo a um grupo seleto é negar a riqueza da diversidade cultural e das expressões artísticas do país.

Ana Mae Barbosa[54] constatou que Freire, durante os dois anos em que atuou na Secretaria, "colocou os estudos de arte no mesmo nível de importância de todas as outras disciplinas" e foi pioneiro ao incluir no currículo: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Antes dele, apenas Rui Barbosa, em 1882-1883, e Fernando Azevedo, em 1927-1930, deram tal importância ao ensino de arte, com a diferença de que a disciplina envolvia apenas desenho (informação verbal).

Em função de basear o ensino neste campo de forma dialógica e não apenas nos processos de ler e fazer arte, mas incluir a contextualização da obra, em termos sociais, históricos, políticos, científicos, dentre outros, a professora considera a Abordagem Triangular herdeira do pensamento freiriano (BARBOSA, 2021). Para Rita Bredariolli (2010, p. 36) a abordagem em questão se baseia na "pedagogia problematizadora" de Paulo Freire, o que implica que a leitura deve ser entendida como um processo de "questionamento, busca e descoberta", e não como uma simples observação, sendo a contextualização da obra um elemento crucial nesse processo. Ao abrirmos espaço, sobretudo, ao contexto de produção da obra, ampliamos o olhar e a curiosidade para diferentes aspectos, ou seja, envolve-se, além do conteúdo de diferentes disciplinas, o repertório de cada estudante e a cultura de cada território. Para formar observadores críticos, o contexto de quem faz e de quem vê as obras não pode ser desconsiderado.

54 Durante sua participação, em 18 de junho de 2021, na mesa temática *Paulo Freire e Arte/Educação*, citada anteriormente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2021).

2.2 DIÁLOGO

Paulo Freire é conhecido pela construção de uma teoria epistemológica sobre o diálogo, não como uma simples estratégia de ensino, mas como fundamento para o estabelecimento de toda e qualquer relação, uma vez que imprime uma qualidade ativa às pessoas participantes do processo de aprendizagem. Sua obra é marcada pela importância que o autor atribui ao diálogo como princípio ético. Para ele, o diálogo é uma prática que permite a criação de espaços de comunicação e interação autênticos, em que as pessoas possam expressar suas opiniões e ideias livremente, sem medo de julgamentos ou retaliações. Esse tipo de diálogo é visto por Freire como uma forma de construir relações horizontais entre as pessoas, em vez de se estabelecerem posições de superioridade ou inferioridade. De acordo com Cortella (2018, p. 24), o diálogo implica a capacidade de respeitar o outro e de assumi-lo como uma "fonte de vida, conhecimento e amorosidade".

O processo de ensino e aprendizagem é centrado no diálogo, o qual exige sensibilidade, interesse e empatia em relação ao outro. Por meio do diálogo, é possível impactar as estruturas e ter acesso a perspectivas desconhecidas e diferentes das nossas. Ele é a principal ferramenta para a produção do conhecimento, como descreveram as professoras Marta Maria Castanho Pernambuco[55] e Isabel Azevedo Marques[56] (2001 [1993], p. 24 e p. 39).

A relação dialógica no ensino como um dos eixos da prática pedagógica de educadoras e educadores aparece tanto em entrevistas e publicações de Paulo Freire, como na memória de professoras que atuaram durante sua gestão. 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 em sala de aula e que sua palavra deve ser 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 o papel de sujeitos ativos e colaborativos na construção do conhecimento.

55 Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte até 2018, quando faleceu. Durante a gestão freiriana, atuou como assessora de Ciências Naturais da SME-SP (PONTUSCHKA, 2001, p. 258).

56 Escritora, diretora e professora de dança. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Com Fábio Brazil, fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança (desde 1996) e o Instituto Caleidos (desde 2007). Em 1991 e 1992, atuou como assessora de Educação Artística, especificamente da área de dança, da SME-SP (PONTUSCHKA, 2001, p. 257).

No entanto, o diálogo freiriano, que conceitualmente teve influência de Buber, Jaspers e Dewey (OLIVEIRA; GHIGGI[57], 2004 apud KOHAN, 2019, p. 61), não é possível em todo ambiente. O diálogo pressupõe uma comunicação saudável e respeitosa entre as pessoas envolvidas, em que cada uma tem a oportunidade de expressar seus pensamentos e sentimentos livremente e ser ouvida com atenção e empatia. Em um ambiente polarizado, tóxico, dominado pelo medo e pela desinformação, essas condições não existem, pois as pessoas tendem a estar mais preocupadas em defender seus pontos de vista, impor sua opinião e desqualificar as ideias alheias do que em buscar um entendimento mútuo. A presença do medo e da desinformação ainda contribui para criar um clima de hostilidade e desconfiança que dificulta o estabelecimento de um diálogo verdadeiro e produtivo. "São as desigualdades que inibem uma relação pedagógica dialógica, não as diferenças – que, ao contrário, a alimentam, potencializam-na quando se assentam na igualdade" (KOHAN, 2019, p. 101). Por isso, para que haja um diálogo efetivo, é necessário que haja um ambiente favorável, onde as pessoas estejam dispostas a escutar umas às outras, aprender com as diferenças e buscar soluções conjuntas para os problemas.

De acordo com o pensamento de Freire, o diálogo é fundamental para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência cidadã. A situação dialógica pode promover a construção de novos saberes a partir de diferentes visões de mundo de sujeitos que reconhecem tanto a própria existência em sociedade quanto a realidade como inacabadas ou incompletas e, portanto, em construção e em transformação constante (ZITKOSKI, 2019, p. 140). Ao nos colocarmos em situação de diálogo, com uma postura crítica, consciente e libertadora, rompemos com a cultura do silêncio imposta pela educação bancária e pelo sistema opressor.

No universo escolar, o diálogo coletivo colabora para a construção da identidade dos estudantes. Através do diálogo, têm a oportunidade de compartilhar suas observações sobre a realidade em que vivem, promovendo uma reflexão conjunta sobre os fatores que influenciam suas vidas e as vidas de outras pessoas na mesma situação. Ao compartilharem suas percepções, se tornam conscientes de que são indivíduos únicos, mas que ao mesmo tempo são influenciados por fatores semelhantes, pois vivem em uma mesma sociedade. De acordo com Antonio Chizzotti[58] (2005, p. 60-61):

> O diálogo aberto e franco não é mera cordialidade educada, é a oportunidade de, no contexto restrito do recinto da aula, as concepções expressarem, primeiro, opiniões, e depois do confronto de concepções poderem os presentes escapar ao mundo opinativo e elevar a reflexão ao nível da crítica.

Essa percepção é fundamental para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla da realidade em que vivem e das questões que afetam suas vidas e as vidas de outras pessoas. Ao permitir que as opiniões sejam expressas e confrontadas, o diálogo possibilita a construção de novas ideias e a superação do pensamento meramente opinativo. É por meio do

57 OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo. Filosofia e educação em Paulo Freire: pensando com práticas de formação de professores. **Aprender** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. 2, n. 3, p. 9-18, 2004.

58 Doutor em Educação pela PUC-SP (1980). Pós-doutorado no *Institut National de Recherche Pédagogigue* de Paris. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP; professor titular aposentado da Universidade Federal de Uberlândia.

diálogo que os indivíduos podem questionar suas próprias ideias e preconceitos, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de transformação. Por outro lado, a falta de diálogo pode levar à perpetuação de ideias preconcebidas e à limitação da capacidade crítica dos indivíduos. Quando as opiniões não são confrontadas e debatidas, corre-se o risco de se criar uma visão de mundo limitada e dogmática, incapaz de compreender a complexidade da realidade.

Como escreveram Danilo Romeu Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2019, p. 22), "Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico". Um dos primeiros documentos oficiais redigidos por ele foi uma carta com o título *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1989b, p. 3), em que propunha a aproximação com profissionais da Educação por conversas presenciais e por cartas, que não deveriam ser "apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas". Estabeleceu, deste modo, um canal de diálogo direto, uma comunicação horizontal com as pessoas, tendo a verdade e a transparência como princípios; de fato, colocou-se a serviço da população e da educação na cidade de São Paulo, não utilizando o cargo público para ampliar hierarquia, burocratismo, distanciamento ou meios de controle e fiscalização. Ao contrário, como Secretário, o professor mostrou que o "gestor público pode ao mesmo tempo escutar, delegar, dividir poderes e liderar grupos [...] com tolerância, respeito, coerência e amorosidade" (FREIRE, A., 2019, p. 21).

À frente da Secretaria, valorizou, acima de tudo, a relação professor-aluno e o trabalho docente em sala de aula. Com a participação popular, a escola deixou de ser, apenas, um espaço físico para o qual as famílias se destinavam com interesse na educação de seus filhos e passou a representar a ágora onde todos tinham espaço para construir e sentir-se pertencente à uma política educacional transformadora, para refletir sobre questões sociais do bairro, para criar e buscar soluções, de forma coletiva, assim como estreitar, de forma horizontal, o contato com profissionais da Educação que iam de porta em porta na comunidade com interesse legítimo nas vidas que ali habitavam. Antes, estudantes iam para a sala de aula para ouvir e copiar conteúdos previamente estabelecidos por profissionais sem vínculo com as escolas e com os territórios, que definiam, inclusive, o momento do ano em que determinado tema deveria ser tratado, estabelecendo conexões com provas vestibulares conteudistas. Com a proposta freiriana, as opiniões, os saberes e as culturas compartilhadas por estudantes e suas famílias passaram a ser valorizados como fundamentais para um processo de formação crítica e para o exercício de uma cidadania responsável. Aulas expositivas centradas em professores deram espaço para encontros constituídos por uma variedade de dinâmicas pedagógicas, em que o trabalho em grupo e a aprendizagem colaborativa eram elementos centrais.

Dentro deste panorama, foram essenciais as equipes escolares que assumiram um papel ativo na construção de uma cultura de diálogo, colaboração, reflexão crítica e participação. Ao superar a mentalidade autoritária e valorizar a diversidade de saberes e experiências, práticas educativas mais democráticas e inclusivas tiveram espaço para acontecer. Assim, foi proposto e implementado um projeto que priorizou a dignidade do povo, que considerou as pessoas das camadas populares como sujeitos e construtores da história, conscientes de não serem mais objetificados na história contada, vivida e construída pela classe dominante e opressora. De

acordo com Saul (2019, p. 293), "a participação popular na criação da cultura e da educação rompia com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses da população".

Diálogo, na perspectiva freiriana, também foi destacado por Tom Finkelpearl[59], em seu livro *Dialogues in Public Art* (2001). Segundo Ana Mae Barbosa (2021), o autor relaciona Paulo Freire à arte por meio do diálogo. Finkelpearl compara as ideias de Freire sobre a relação entre professor e aluno com as ideias de vários teóricos que defendem a arte como uma forma de comunicação:

> No contexto do museu (o equivalente da escola), os artistas, por meio de suas obras, assumem frequentemente o papel de professores detentores da moral/intelectuais/estéticos, enquanto o público assume o papel de aluno passivo. E na estrutura narrativa do museu, a obra de arte pode se tornar "sem vida e petrificada", morta no mausoléu. Claro que isso não precisa ser o caso. Quando não é, é porque o espectador assume uma posição ativa e crítica ao ver a obra – uma posição para o espectador que apenas ocasionalmente é estimulada na estrutura do museu contemporâneo (FINKELPEARL, 2001, p. 278, tradução nossa)[60].

Tanto os alunos quanto o público em geral não devem ser considerados apenas como receptores passivos de ideias, conceitos e conhecimentos de outras pessoas. Essa abordagem pode levar a uma educação mecânica e desmotivante, na qual os alunos não são incentivados a pensar de forma crítica e criativa. Porém, assim como no contexto do museu, essa dinâmica pode ser modificada, permitindo que os alunos assumam uma posição mais ativa no processo de aprendizagem. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem pedagógica que valorize a participação dos alunos, encorajando-os a expressar suas opiniões, fazer perguntas e engajar-se em discussões construtivas.

Neste sentido, Freire propõe a comunicação mútua através do diálogo. Professores e artistas, por meio de suas criações pedagógicas e artísticas, colaboram para o desenvolvimento da capacidade crítica das pessoas, fortalecendo a produção de conhecimento a partir da relação entre diferentes áreas. Esta perspectiva freiriana é especialmente relevante no contexto em que as relações sociais são marcadas pela polarização e pelo autoritarismo. Em um mundo em que o diálogo é frequentemente substituído pelo confronto e pela desqualificação do outro, a obra de Freire nos convida a resgatar a importância do diálogo como um princípio ético.

59 Artista, curador, professor, diretor de museu e gestor cultural. Em 2023, ministrará o curso de graduação *Intro to Socially Engaged Art* (Introdução à arte socialmente engajada, tradução nossa) como professor associado da *City University of New York* (CUNY). De 2014 a 2019, atuou como Comissário do *NYC Department of Cultural Affairs* (DCLA) (Departamento de Assuntos Culturais da cidade de Nova Iorque, tradução nossa). Nesse cargo, ele liderou os esforços para promover e apoiar a arte e a cultura na cidade, supervisionando várias iniciativas e programas culturais. De 2002 a 2014, foi diretor do *Queens Museum*, também em Nova Iorque. Durante seu mandato, ele desenvolveu iniciativas que buscavam envolver e conectar a comunidade local com o museu.

60 No original: *In the context of the museum (the equivalent of school), artists, through their work, often take on the role of moral/intelectual/aesthetic teachers, while the audience takes on the role of the passive student. And in the narrative structure of the museum, artwork can become "lifeless and petrified", dead in the mausoleum. Of course this does not need to be the case. When it is not, it is because the viewer takes on an active and critical position in viewing the work – a position for the viewer that is only ocassionally encouraged in the structure of the contemporary museum.*

2.3 PARTICIPAÇÃO

A democracia "exige uma aprendizagem social, tanto através da sua ação como dos processos de luta pelo aprofundamento" (LIMA[61], 2018, p. 32). Para isso é fundamental "ter voz e vez" (FREIRE, 1996, p. 42). Para aprender a decidir é preciso participar de processos decisórios.

> Uma escola pública popular não é aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. [...] A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 67)[62].

Segundo Paulo Freire, "as mudanças estruturais mais importantes incidiram sobre a autonomia da instituição" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 210)[63], com os Conselhos Escolares passando a atuar com caráter deliberativo, sobretudo em relação à "aprovação do plano escolar e elaboração do plano de ação orçamentária da escola"; com a formação dos grêmios estudantis e com a possibilidade de "gestação de projetos pedagógicos próprios". O Conselho de Escola, um colegiado de representação da comunidade escolar, surgiu no Estado de São Paulo em 1978, durante o governo de Franco Montoro. Na época, o Conselho possuía caráter consultivo, o que significa que não podia tomar decisões, mas apenas emitir opiniões e sugestões (ESTRELLA[64]; SANTOS[65], 2005, p. 127).

Os Conselhos de Escola, durante a gestão de Freire, possibilitaram um processo de diálogo muito grande entre professores, pais, diretores, funcionários, Secretaria Municipal de Educação e, assim, as escolas passaram a ter o direito de decidir sobre seus projetos. Para a professora Angela Antunes, que participou ativamente de Conselho Escolar, como representante do segmento de professores e como presidenta em diferentes momentos, até a gestão freiriana, o Conselho se constituía em um grupo que se reunia para aprovar as decisões da diretora ou do diretor. Com as novas diretrizes implementadas, discutir a escola de forma mais pedagógica, abordando temas como gestão e currículo passou a ser papel do Conselho (informação verbal).

61 Licínio C. Lima é professor catedrático de Sociologia da Educação e Administração Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). É membro fundador do Instituto Paulo Freire de Portugal.

62 Em documento oficial intitulado *Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso. Mas exige esforço*, elaborado pelo Secretário Paulo Freire e por sua equipe, e distribuído a toda Rede Municipal de Ensino de São Paulo (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 59).

63 Trecho de entrevista respondida por Paulo Freire originalmente para o jornal *Folha de S. Paulo*, em 15 de agosto de 1989. Não foi publicada por este jornal. Em outubro de 1989, foi publicada pelo *Jornal das Escolas*, órgão oficial do Núcleo de Ação Educativa 10 (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 207).

64 Andreia Carvalho Estrella é Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Atuou no Instituto Paulo Freire (SP) na área de Ecopedagogia e na formação de professores e comunidade escolar. Atualmente é sócia diretora e responsável por projetos complexos e ecossistêmicos da TEKOA - Territórios Educadores e Sustentáveis.

65 Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos Santos é Doutora em Educação pela PUC-SP. Participou de formação de educadores sociais no Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da mesma instituição.

Em sua composição, havia integrantes da direção e coordenação da escola; representantes do corpo docente, ou seja, "professores efetivos, substitutos comissionados, readaptados, encarregados de Sala de Leitura, assistente de atividades artísticas"; do pessoal administrativo, como auxiliar de secretaria, auxiliar administrativo de ensino, inspetor de alunos; do pessoal operacional, como encarregados de limpeza, cozinha e vigilância, dos alunos e das mães, pais ou responsáveis (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1989d). No início foi um desafio atrair as famílias e a comunidade para dentro das escolas para integrarem os Conselhos, uma vez que a escola havia se constituído como espaço autoritário nos anos anteriores. Assim, professores, com o mesmo princípio de estudo da realidade, começaram a entrar em contato com lideranças de diferentes religiões, realizar explicações sobre as mudanças nas escolas a partir de uma gestão democrática, em missas e cultos, participar de mutirões de casa própria, de encontros de movimentos sociais, de reuniões do Conselho de Saúde. "Começamos a fazer essa integração e trazer gente para dentro da escola, gente da comunidade. Conseguimos ressignificar o Conselho de Escola", descreveu a professora Angela (informação verbal).

O Conselho de Escola se tornou uma importante instância de formação e democracia na gestão escolar, pois possibilitou a participação ativa da comunidade na tomada de decisões relacionadas à escola. Além disso, passou a acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, bem como propor ações que contribuíssem para a melhoria da qualidade do ensino. Como escreveu a professora Angela em sua dissertação de mestrado intitulada *Aceita um conselho? - teoria e prática da gestão participativa na escola pública*, "saímos [professoras e professores] da posição de quem só recebe as coisas prontas e passamos para posição de quem cria" (CISESKI, 1997, p. 103). Os alunos começaram "a valorizar a cidadania ativa e a ter consciência de que são cidadãs e cidadãos com deveres e com direitos" (CISESKI, 1997, p. 105). De acordo com o relato de Angela durante a entrevista, por meio do Conselho e do grêmio estudantil, o estudante aprende a falar, expressar suas ideias, tem coragem de se manifestar.

> Levantar a mão para discordar ou concordar não está no livro didático. Tem que fazer isso na sala de aula, na escola, na reunião do Conselho, do grêmio; a pessoa vai aprendendo a se manifestar e esses saberes são fundamentais para, ali fora, você se organizar como cidadão, na sociedade, porque sem essa organização, essa sociedade não se transforma e [...] aqui [a escola] é um lugar central para esse aprendizado (informação verbal).

As famílias tiveram a possibilidade de compreender a reorientação curricular, vivenciar a abordagem interdisciplinar, de modo reflexivo e analítico, sobre a realidade, por meio de encontros, reuniões, palestras, cursos e assembleias organizadas pelas equipes das escolas onde eram apresentados, inclusive, trabalhos elaborados por estudantes, "de modo a garantir que pais e alunos compreendessem os mecanismos legais e pedagógicos que estavam implicados no cotidiano escolar e na política educacional" (ESTRELLA; SANTOS, 2005, p. 130). Estas ações formativas refletiram em maior participação de mães, pais e familiares em atividades das escolas, em ações voluntárias e nos Conselhos, assim como no fortalecimento de laços entre escolas e comunidades vizinhas (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Na conclusão de sua dissertação, a professora Angela recorda:

> Percebemos, no terceiro ano de Conselho [1991], a fundamental importância de ampliarmos a organização e participação na gestão da unidade escolar **para além dos muros escolares** [negrito da autora no original]. Com a presença de pessoas ligadas aos movimentos populares no nosso Conselho, ficou claro para nós que a participação de elementos com essas experiências acrescenta significativa contribuição na medida em que transferem sua experiência aos outros membros e ampliam as discussões travadas no interior do Conselho (CISESKI, 1997, p. 106).

Com base nesta recordação, ao pensar nos dias de hoje, o papel do Conselho Escolar é de extrema importância, pois possibilita a participação comunitária na definição das políticas educacionais e na tomada de decisões que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Envolver a comunidade na gestão escolar pode levar a uma maior responsabilização de todos os envolvidos no processo educativo, tornando a gestão mais democrática, de modo a representar melhor os interesses da população.

2.4 FORMAÇÃO PERMANENTE

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática", escreveu Paulo Freire (2000, p. 58). Uma das ações mais importantes em sua gestão foi a formação permanente de professores, que difere do conceito de formação continuada, sinônimo de reciclagem e de treinamento, como escreveu Ana Maria Saul (2005, p. 51), por implicar a "compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e está sempre com a perspectiva de ser mais", ou seja, permanentemente em formação. Tinha como principal objetivo promover a reflexão, a compreensão e a reformulação de teorias e práticas para o desenvolvimento de novos conhecimentos e identificação de caminhos para transformações de situações do cotidiano.

> Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades. (FREIRE, 2000, p. 25).

Deste modo, Paulo Freire propôs uma integração entre escola pública e universidade e estabeleceu convênio com três universidades - USP, UNICAMP e PUC-SP - e, assim, contou com equipes formadas por "físicos, matemáticos, psicólogos, sociólogos, linguistas, filósofos, arte/educadores, juristas e especialistas em sexualidade" (FREIRE, 2000, p. 37-38) para colaborarem na formação dos educadores da Rede, uma vez que a pesquisa era um pressuposto. Lisete Arelaro (VALLE, 2019, p. 287) destacou que as professoras e os professores universitários "foram para a Rede não para desenvolver as teses que trabalhavam na academia, mas para saber como é que poderiam contribuir com os docentes das escolas".

Professoras e professores ministravam aulas, encontravam-se, posteriormente, em formações para um aprofundamento reflexivo com base em teorias e em diálogo com proposições de seus pares e retornavam para planejamento e realização de novas aulas com novos saberes em

termos pedagógicos, técnicos e poéticos. Assim, formaram-se grupos de formação, que consistiam em grupos de professores com o propósito de "discutirem suas práticas, descobrirem as teorias existentes nelas e confrontarem teorias e práticas em um movimento constante de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática" (SAUL, 2005, p. 52). Buscava-se compreender as práticas individuais inseridas dentro de uma proposta educacional construída coletivamente. "A leitura das obras teóricas de autores como Vygotsky, Dewey e Piaget proporcionavam o enquadramento para reflexão, diálogo e reconstrução do conhecimento e a compreensão tanto da teoria como da prática" (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 129). Eram exercícios investigativos com aproximações e distanciamentos dos fazeres e saberes docentes, de modo que cada profissional se apropriasse de sua prática descobrindo a teoria que estava nela inserida ou colaborando para a criação de novas linhas de pensamento e ação.

> Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momento de sua escolarização, mas a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí o entendimento de que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm (SAUL, 2019, p. 298).

Em *Pedagogia da autonomia* (2017 [1996], p. 40), Paulo Freire acrescenta: "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". A formação permanente dos professores ao longo da gestão freiriana, partiu da análise crítica das práticas dos educadores, tendo no horizonte a escola que queria se reconstruir e a construção coletiva do conhecimento, com uma metodologia dialógica e problematizadora. Conforme compartilhou Ana Maria Saul em evento[66] realizado pelo Coletivo Paulo Freire em 2021 e consta em entrevista concedida por Paulo Freire, publicada pelo *Jornal das Escolas*, órgão oficial do Núcleo de Ação Educativa 10, do bairro São Miguel, Zona Leste da cidade de São Paulo, em outubro de 1989, os princípios básicos de programa de formação eram:

> O educador é o sujeito de sua prática cumprindo a ele criá-la e recriá-la; a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática a partir da reflexão sobre o cotidiano; a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; o programa de formação terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano e a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 210-211).

A formação permanente tinha como premissa trabalhar o cotidiano a partir do cotidiano, puxar os fios da realidade e da teoria a partir das necessidades apresentadas pelos professores das escolas. Por outro lado, docentes universitários compartilhavam conhecimentos que estavam sendo debatidos na academia e, ao se debruçarem sobre as questões da escola pública, alimentavam a academia com saberes e problemáticas que verdadeiramente estavam acontecendo na sala de aula.

A relação entre universidade e escola na produção e aplicação do conhecimento não se caracterizou por rigidez ou hierarquia, na qual a universidade impõe suas teorias à escola, mas por uma atuação conjunta e reguladora das equipes multidisciplinares. Essa perspectiva reconhece que a pesquisa e a produção do saber não são atividades exclusivas da universidade, mas que também são fundamentais na prática educativa das escolas. Dessa forma, a participação das equipes multidisciplinares é essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam orientadas por teorias e conhecimentos produzidos pela universidade, mas também levando em consideração a realidade e as necessidades das escolas e dos estudantes. Essa abordagem mais colaborativa permite que as teorias sejam aplicadas de forma mais efetiva e significativa, garantindo uma maior integração entre pesquisa e prática. Além disso, essa perspectiva valoriza a participação ativa das escolas na construção do conhecimento e na produção de novos saberes, contribuindo para uma maior democratização do acesso ao conhecimento e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos (GARCIA[67]; MARTINELLI[68]; MORAES[69], 2001 [1993]). Em prefácio do livro *Ousadia no diálogo*, elaborado como atividade do convênio entre a Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais da Universidade de São Paulo (CECAE-USP) e a Secretaria Municipal de Educação (gestão 1989-1992), Delizoicov e Zanetic (2001, p. 12) avaliaram:

> A prática escolar desenvolvida ao longo desses quase quatro anos de experiência no ensino municipal de 1º. grau de São Paulo certamente produziu um impacto de duas mãos: sobre a rede e sobre a universidade. Na primeira, isso é mais evidente pois envolveu grande número de professores na sua prática cotidiana. Na universidade, apesar de um número reduzido de docentes, deixou marcas que certamente se farão sentir no processo acadêmico e de ensino.

O processo formativo ocorreu em diferentes instâncias: por meio de seminários introdutórios, grupos de formação para diálogo, intercâmbio e leituras, reuniões periódicas por níveis de ensino e por áreas disciplinares para professores que atuavam em escolas da mesma zona da cidade, assessoria técnica e pedagógica realizada por profissionais que atuavam nos NAEs, cursos regulares de aperfeiçoamento, oficinas promovidas por professores universitários, diretores ou professores das próprias escolas e o processo de desenvolvimento curricular propriamente dito (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Eram processos dialógicos imersos não apenas nas práticas educativas e no contexto e cotidiano da escola, mas na realidade de vida das pessoas de dentro

66 Evento *A gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo: como foi? Como seria hoje?* — realizado em 19 de março de 2021 em formato remoto. Participação de Ana Maria Saul e Mario Sérgio Cortella (COLETIVO PAULO FREIRE, 2021).

67 Edson Gabriel Garcia é autor de mais de sessenta livros de literatura infantil e juvenil. Foi professor de Língua Portuguesa em escolas públicas e particulares; diretor de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; e, assessor do Departamento de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, gestão Paulo Freire/Mário Sergio Cortella.

68 Marco Antonio Martinelli integrou a equipe de coordenação do Projeto Inter e foi coordenador da equipe multidisciplinar do NAE 2. Atuou como professor de História e como diretor de escola da Rede Municipal de Ensino.

69 Nadir Silva Moraes integrou a equipe de coordenação do *Projeto Inter* e foi coordenadora da equipe multidisciplinar do NAE 5. Atuou como diretora de escola municipal em São Paulo.

e de fora da comunidade escolar. Se compararmos com anos posteriores e com o momento atual dos planos educacionais, muitas vezes nos deparamos com encontros formativos pontuais, sob formato de uma educação bancária, com conteúdos clichês, sem estabelecimento de conexão com a vida das pessoas envolvidas e do território em que a escola está inserida. A gestão de Paulo Freire reconheceu a importância da atualização e do aprimoramento constante dos educadores, o que impactou positivamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Além da formação, a concessão de horas remuneradas para reuniões entre o corpo docente de cada escola, ou seja, jornadas de formação dentro da jornada do professorado, instituídas pelo Estatuto do Magistério (Lei 11.229), proporcionou tempo e espaço importantes para diálogos, troca de ideias, estudos, conhecimento sobre diferentes campos de conhecimento, diversidade de recursos didáticos, criação coletiva, resolução de problemas, compartilhamento de preocupações e construção de soluções (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002). Houve adicional para professores do ensino noturno e para educadoras de escolas de difícil acesso ou localizadas em regiões periféricas. Foi uma tentativa de "atrair professores mais qualificados para as regiões mais pobres da cidade" (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 270). Ademais, por meio do Estatuto do Magistério, foram estabelecidos o ingresso por concurso, a progressão na carreira, o piso salarial e o direito de greve.

> Um ano após a tomada de posse da administração PT, os salários nominais tinham aumentado 2.605%, muito acima da inflação de 1.173%. Os relatórios do governo afirmam que o ordenado de um professor aumentou 112,5% em termos reais durante 1989 (TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002, p. 269).

Essas iniciativas e ações tiveram um impacto significativo na formação e atuação dos professores, valorizando seu trabalho, incentivando a qualificação, proporcionando mais segurança e estabilidade, além de assegurar direitos fundamentais ao estabelecer um valor mínimo que um trabalhador pode receber por seu expediente profissional e ao garantir que possam lutar por suas reivindicações relacionadas a melhores condições no exercício de seu ofício.

Com base nas análises e nas informações apresentadas sobre a gestão freiriana e nas experiências vivenciadas, de 1989 a 1992, pelas professoras entrevistadas para a pesquisa, é possível afirmar que, apesar de ter sido uma premissa da administração de Freire, a cultura local estava presente nos planos pedagógicos de alguns professores, que aderiram ao projeto, e não de outros, mais resistentes. Para esta mudança curricular ocorrida, o estímulo à interdisciplinaridade, ao diálogo, à participação e à formação docente permanente foi fundamental para a compreensão sobre as teorias e práticas complexas envolvidas na proposta, assim como para a criação de aulas integradas ao território, de modo a ampliar os significados e os sentidos da experiência educativa para alunos, para as equipes pedagógica e administrativa das escolas e para as comunidades.

Assim, as ações propostas pela gestão freiriana continuam atuais, relevantes e podem inspirar o ensino de arte que ocorre nas escolas nos dias de hoje, tendo como foco a promoção da democracia e da emancipação social. Diante de um cenário político conturbado, sobretudo em um momento pelo qual passamos nos últimos anos (2019-2022) como nação, com a ameaça de golpes e práticas autoritárias, a pedagogia libertadora é um caminho para fortalecer a consciência crítica dos cidadãos e cidadãs em relação à realidade que os cercam.

A partir do pensamento freiriano, percebe-se que a educação é um dos principais caminhos para a transformação social, uma vez que permite, a todos os envolvidos no processo educacional, a oportunidade de construir sua própria relação com a democracia em construção. Para tanto, é essencial que se apropriem de sua cultura para não viverem à sombra de estereótipos e preconceitos e, principalmente, sob condições de opressão, dominação e exploração, que ainda persistem em nossa sociedade.

O papel dos educadores de arte é fundamental para estimular a reflexão crítica dos estudantes e para ajudá-los a compreender a importância da diversidade cultural na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, é preciso que a educação seja pensada de forma inclusiva, abrangendo todas as formas de conhecimento, populares e científicos, uma vez que a valorização e o respeito à pluralidade de saberes e práticas existentes na sociedade são essenciais para a emancipação.

AÇÕES SOLIDÁRIAS
ARRECADAR ALIMENTOS
RETOMAR AS AULAS PRESENCIALMENTE
ADERIR À GREVE
COMUNICAÇÃO
DEMORA DO GOVERNO
ESSA EXPERIÊNCIA NOS APROXIMOU DAS FAMÍLIAS NESSA APROXIMAÇÃO PERCEBEMOS QUE A MAIOR DEMANDA ERA A DA SOBREVIVÊNCIA
" Ser professora e lutar cotidianamente, dentro ou fora da escola, por uma educação pública de qualidade faz parte do meu propósito como ser humano. É uma escolha política"

1.

CORAGEM
PERIFÉRICA
" ... realizando, junto aos alunos, atividades artísticas, criando debates sobre ideias, propondo reflexões sobre o mundo e como o vemos."
SONHOS ... O QUE SERIA DA VIDA SE ÀS VEZES NÃO PUDÉSSEMOS SONHAR
BUSCA

ESTÁ TUDO FRAGMENTADO,
A LUTA POLÍTICA, SOCIAL E ECONÔMICA
" A ousadia em implantar um plano de educação que abrangesse
toda a cidade, principalmente, atingir todos os sujeitos envolvidos.
gestão, estudantes, professores, comunidade "
HÁ MUITO O QUE ESCREVER,
O QUE EXPRESSAR, MAS PARO
POR AQUI ESSE DIÁLOGO
SONHAR
SONHAR
SONHAR
SONHAR
SONHAR
SONHAR
SONHAR
SONHAR
SONHAR

1, 4, 5: Elaine Santana, Fernando Ramos, Silvania Francisca de Jesus.
Bordados: Lara Moreira

2, 3, 6: Elaine Santana, Fernando Ramos, Silvania Francisca de Jesus.
Fotos: Eder Chiodetto

3. SEGUNDO FIO – O CURSO DE EXTENSÃO ARTE E EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES COMO POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE – UM DIÁLOGO COM PROFESSORES PESQUISADORES

Assim como a laje
Poesia é teto
E também é chão.

Renan Inquérito[1]

Um dos pontos de destaque da gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo, ocorrida de 1989 a 1992, ao integrar escola pública e universidade, foi a formação docente, como discutido anteriormente. Assim, este capítulo foi concebido a partir de algumas questões: de que modo a universidade pode, nos dias de hoje, contribuir para a formação permanente de professoras e professores em escolas públicas? Um caminho para integrar estas instituições e fortalecer o ensino de arte pode ser a extensão universitária? Que relações podem ser estabelecidas entre as aulas de arte de professores participantes de um curso de extensão e a cultura local dos territórios onde as escolas estão inseridas?

Para iniciar essas discussões, proponho uma reflexão sobre a extensão universitária, com foco na formação de professores, como um eixo possível de conexão entre a escola pública e a universidade. De acordo com Daniel Cara[2] (2019), a escola é a instituição responsável por disseminar os saberes produzidos ao longo do tempo e que foram sendo transmitidos de geração em geração, assim como promover um ambiente propício para a criação de novos conhecimentos. Para que possa cumprir efetivamente esse papel, é necessário que esteja em constante evolução, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que ocorrem na sociedade, se adap-

1 Poema de Renan Inquérito (2020, p. 47). Doutor em Geografia pela UNESP (Rio Claro), *rapper* e arte/educador.

2 Doutor em Educação pela USP (2019). Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), desde 2020.

tando às novas demandas e necessidades dos indivíduos. Vitor Henrique Paro[3] (2016) salienta a valorização desta instituição pela população usuária do sistema público de ensino como um dos aspectos mais importantes da percepção que as pessoas têm da educação. Geralmente, a escola é vista como um meio de acesso à formação intelectual que possibilita o progresso na carreira profissional. Jan Masschelein e Maarten Simons[4] (2018 [2013]) definem que a escola é um espaço de renovação da sociedade, em que esta compartilha seus conhecimentos e experiências para possibilitar a formação dos sujeitos, como um bem comum[5].

Para Walter Kohan (2019, p. 132), "uma escola suspende o tempo social para que os que a habitam possam encontrar seu próprio tempo para pensar o mundo que habitam". Muitas vezes, a escola é vista como um espaço, onde se aprendem conteúdos e habilidades. No entanto, o autor sugere que a escola pode representar um espaço de reflexão e questionamento, onde os alunos podem encontrar o equilíbrio entre as diversas atividades e demandas da vida, de acordo com suas necessidades e características, e desenvolver sua capacidade de pensar criticamente sobre o mundo que os cerca. É importante ressaltar que a suspensão do tempo social não consiste em um isolamento do mundo exterior, mas uma oportunidade de reflexão e de construção de novos conhecimentos. A escola deve ser um espaço de trocas, onde os alunos possam encontrar diferentes perspectivas sobre as questões que lhe são pertinentes.

Considero que a escola é um organismo vivo que faz parte da comunidade e desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos e cidadãs. Ao se tornar um espaço comunitário, a escola expande a perspectiva de pertencimento e valoriza a cultura local, fortalecendo a socia-

bilização e promovendo um pensamento coletivo para, inclusive, tratar, com a população, de problemas que afetam a região. Além disso, a escola, na perspectiva freiriana, é um terreno de aprendizagem que desperta o desejo de mudança por meio de uma consciência crítica. É um ponto de encontro para articular saberes, conviver com valores diferentes dos familiares e integrar conhecimentos e culturas do território.

Uma escola que repensa e avalia seu papel na comunidade, bem como seu currículo, ou seja, que compreende sua função social, pode se constituir como espaço de referência para o exercício democrático. É uma instituição que "requer a boniteza do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar" (FREIRE, 2000, p. 22). Em conversa com Antônia Perrone e Gabriel Ussami[6] (2021, p. 192) sintetizei: "a escola é aquele lugar que habitamos e que nos habita, pelo resto de nossas vidas".

3 Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor titular (colaborador sênior) na FE/USP e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE).

4 Professores e coordenadores do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain (Bélgica).

5 Há também paradigmas que vão considerar a escola como instituição reprodutora de hierarquias sociais e legitimadora de privilégios de classes, tal como desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2007 [1998]).

6 Em contexto das atividades da disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, ministrada pela professora Sumaya Mattar no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, com a colaboração do professor Guilherme Nakashato no primeiro semestre de 2020. Antônia Perrone e Gabriel Ussami, na ocasião, estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e participantes da disciplina, "interessados em traçar uma linha crítica a respeito da arte/educação dentro do contexto da cidade de São Paulo, focalizaram as experiências do Projeto PALCO, projeto social atuante no bairro do Jaguaré, a partir da conversa com seu coordenador Leandro de Oliva Costa Penha" (MATTAR; PENHA; RIZZIERI, 2022).

A partir da perspectiva de espaço público como referência geográfica no território, em sua pesquisa de doutorado na área de Geografia Humana, Gilberto Cunha Franca[7] (2010, p. 20) aponta que, na cidade de São Paulo, "a escola, como ponto de centralidade, revelou-se como força estruturante da vida de bairro". Em todo o país, é uma instituição com uma abrangente presença territorial[8].

Angela Randolpho Paiva e Marcelo Baumann Burgos[9] (2009) consideram que a escola pública é um lócus importante para entender os efeitos da segregação urbana, não somente porque é onde esses efeitos são evidentes, mas também porque é vista como uma instituição que pode ajudar a reduzir essa segregação por meio do trabalho de integração social. No entanto, é importante destacar que a escola não pode ser vista como a única solução para os problemas sociais e econômicos, uma vez que opera dentro de uma estrutura social e econômica maior, e muitas das desigualdades e divisões sociais que a afetam são enraizadas nessas estruturas maiores. É preciso que o Estado invista em políticas públicas intersetoriais, que envolvem a articulação de diferentes áreas de atuação governamental em prol de um objetivo comum. Essas políticas buscam integrar as ações e os recursos de diversas áreas, como saúde, educação, assistência social, entre outras, para promover soluções mais abrangentes e efetivas para as questões sociais. Com isso, podemos, como sociedade, combater, por exemplo, uma realidade de falta de integração entre a escola e o território. Como descreveram Eder Souza dos Anjos e Cesar Kcha (2022), artistas, educadores e produtores culturais na cidade de Jandira (SP):

> O maior prédio que tem na quebrada é a escola. [...] A escola vive fechada. [...] não é agora, [na] pandemia. A escola não dialoga com a comunidade. É o maior prédio público que tem na comunidade que [...] não tá aberto à população. [...] É o único espaço público que permite que a gente junte muita gente. E ele vive fechado. [...] A escola não dialoga com o entorno, não dialoga com o território (informação verbal)[10].

Pensando o início do século XXI, Dermeval Saviani[11] (2020) projetou dois futuros possíveis para a relação entre escola e democracia. O primeiro futuro - que, infelizmente, já é uma realidade - seria indesejável e corresponderia à submissão às imposições do mercado, em que a educação seria vista como uma mercadoria e a democracia estaria subordinada aos interesses financeiros e econômicos. Já o segundo futuro, que seria visto com bons olhos pelo autor, implicaria uma transformação radical no âmbito contra-hegemônico, ou seja, uma mudança profunda

7 Professor adjunto do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da UFSCar.

8 Os resultados obtidos pelo Censo Escolar 2018-2022 demonstram que, em 2022, foram contabilizadas 47,4 milhões de matrículas (38.382.028 matrículas na rede pública e 9.000.046 na rede privada) nas 178,3 mil escolas de Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2022).

9 Professores no Departamento de Sociologia e Política da PUC-Rio.

10 A entrevista com Eder Souza dos Anjos e Cesar Kcha foi realizada, em 6 de junho de 2021, por Larissa da Cruz Varizi, Nicolle Clara Firmino Nascimento, Raissa Silva Costa, Terenah Penhas de Lima Stefani e Thais Yukari Suguiyama, na ocasião, estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP. A entrevista compôs o trabalho deste grupo, como uma das atividades da disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, citada anteriormente (MATTAR; PENHA; RIZZIERI, 2022).

11 Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Intelectual referência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação.

na forma como a educação e a democracia são entendidas e praticadas, com a superação das estruturas dominantes e a construção de um modelo mais justo, igualitário e participativo, projetando um modelo "que propiciará a todos os indivíduos uma formação integral que lhes assegurará o pleno domínio dos conhecimentos [...] historicamente produzidos pela humanidade" (SAVIANI, 2020, p. 39).

De forma análoga ao percurso da Educação Básica, também o Ensino Superior brasileiro se caracteriza por avanços e retrocessos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 43, apresenta as finalidades do Ensino Superior.

> Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares são algumas delas (BRASIL, 2017, p. 32-33).

Os desafios são muitos, ao refletirmos sobre cada ponto da lei relacionada ao Ensino Superior e à educação como direito, mesmo ao considerar a Constituição de 1988 e os tratados e convenções internacionais, como a *Declaração de Incheon para a Educação 2030* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 1), por meio da qual "ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes da juventude e do setor privado" reconheceram a educação como "principal impulsionador para o desenvolvimento"; a *Declaração de Dakar* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, p. 8), onde consta a educação como um "direito humano fundamental" e a *Declaração de Nova Délhi* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 3), em que a "educação é instrumento preeminente de promoção dos valores universais".

Em seus escritos, e durante sua atuação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Freire (2015 [1993]) frisava que as práticas de pesquisa, ensino e extensão não são neutras e que é importante saber a favor de quem e do que essas atividades são realizadas e também contra quem e a que elas podem estar se opondo. Em outras palavras, é necessário ter consciência política e crítica ao realizar essas ações e entender que elas podem ter impactos significativos na sociedade e nas relações de poder. Abrir, de forma genuína e inclusiva, suas portas e aproximar-se do povo, como propôs o professor, convoca a universidade a assumir um "compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares" (FREIRE, 1986, p.13).

Na obra *Pedagogia da Esperança*, o autor destaca a necessidade premente de uma universidade progressista que esteja comprometida com movimentos sociais e grupos populares. Recomenda a necessidade de reflexão crítica sobre a questão política e epistemológica envolvida nos interesses populares, estabelecendo uma relação mais próxima entre "saber popular, senso comum e conhecimento científico" (FREIRE, 2011 [1992], p. 261). Para isso, é preciso que haja um engajamento efetivo e comprometido por parte da universidade, com "seriedade e rigor" (BRANDÃO[12]; PAULO[13], 2019, p. 479), o que envolve investimento em melhores condições para todos, estudantes, professores, funcionários nas áreas de pesquisa, ensino e extensão, proporcionando encontros, trabalhos cooperativos, trocas efetivas entre professores e alunos, convergência de saberes, estabelecimento de um espaço de criação na dimensão inclusiva da pesquisa e na relação com a cidade, com o ambiente externo à universidade, conforme defendido por António Nóvoa[14] (PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO USP, 2020), em seminário sobre formação e prática docente no ensino superior.

Ao considerar outro ponto da referida lei: de que formas a universidade tem atuado em favor da "universalização e do aprimoramento da educação básica" (BRASIL, 2017, p. 33)? Além de disponibilizar maior número de vagas a estudantes de escolas públicas e realizar outras ações afirmativas, tem investido em formação de docentes ou em práticas que promovam ou fortaleçam a equidade? Segundo Paulo Freire (2000, p. 103), "o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas". Quais são as circunstâncias e os espaços garantidos a esta classe de profissionais para estabelecerem tal atmosfera dentro de uma lógica produtivista? Para hooks (2017, p. 221-222), "se os professores forem indivíduos feridos, lesados, pessoas que não se autoatualizaram, eles buscarão na academia um asilo, não buscarão torná-la um local de desafio, crescimento e intercâmbio dialético". Se não tiverem espaço para se engajarem em seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, é possível que acabem transmitindo essa apatia aos alunos, tornando o ambiente acadêmico menos estimulante para o aprendizado e para a produção de conhecimento.

Para discutirmos o Ensino Superior em diálogo com territórios, a extensão universitária é um pilar importante a ser estudado. A Constituição de 1988, no artigo 207[15] (BRASIL, 1988), institui o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a extensão como um dos propósitos da universidade está prevista no artigo 43[16]. Ao lado de ensino e pesquisa, apesar de a realidade estar se transformando recentemente, muitas vezes, o eixo extensão na universidade ainda é considerado como apêndice, de menor importância, com menos crédito e, portanto, isolado ou menosprezado.

12 Carlos Rodrigues Brandão, Doutor em Ciências Sociais pela USP (1980). Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor visitante senior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

13 Fernanda dos Santos Paulo, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2018). Atualmente é docente do curso de pós-graduação - Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação (Censupeg, CEAAL e Instituto Vívere) e de cursos te extensão pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS Canoas) para educadores sociais.

14 Professor catedrático e reitor honorário do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

15 Artigo 207 da Constituição de 1988: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

16 Artigo 43, inciso VII: "A educação superior tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 2017).

José Eustáquio Romão[17] (2018) ressalta que a ordem não alfabética pelos quais os objetivos institucionais da universidade são frequentemente apresentados – ensino, pesquisa e extensão – já denuncia a menor importância que é atribuída à extensão nos documentos oficiais e nos processos decisórios administrativos, políticos e pedagógicos das universidades. Este pilar é, muitas vezes, classificado como não essencial para promover o alcance dos propósitos da universidade. A garantia de sua centralidade e valorização no contexto universitário brasileiro segue como um desafio no campo das políticas e das práticas educacionais no Ensino Superior.

Dentro de uma perspectiva histórica, a extensão universitária surge no Brasil em documentos oficiais de 11 de abril de 1931, quando foi promulgado o Decreto-Lei no. 19.851, que criou o *Estatuto das Universidades Brasileiras* (ROMÃO, 2018). Neste documento, cursos e conferências destinados à difusão de conhecimentos para a comunidade externa à instituição e estabelecimento de vínculos com a sociedade eram os únicos meios indicados. Mais de trinta anos depois, Paulo Freire, inserido no ambiente acadêmico, envolveu-se neste contexto. O reitor da Universidade de Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), João Alfredo da Costa Lima, inaugurou o Serviço de Extensão Cultural (SEC) em 1962 e convidou Freire para assumir a coordenação (HADDAD, 2019). Em meio a seminários, palestras, discussões em grupo, encontros de pedagogas e pedagogos, assembleias e reuniões, eram desenvolvidas iniciativas de extensão universitária, como o curso de formação[18] de alfabetizadores coordenadores dos Círculos de Cultura, a Rádio Universidade do Recife, a revista de cultura *Estudos Universitários* e o Sistema de Alfabetização de Adultos.

O fato de ter alcançado resultados inéditos na alfabetização de pessoas adultas no Rio Grande do Norte[19] e em Recife gerou um convite formulado por Paulo de Tarso Santos, na ocasião, ministro de Educação e Cultura do governo João Goulart, a Paulo Freire, para implementação do *Plano Nacional de Alfabetização*. Houve tempo apenas para a capacitação de equipes centrais em cada capital do país. Logo após o golpe de 1964, o prédio do SEC foi invadido por militares, que exterminaram arquivos, fichários e documentos (CORTEZ[20], 2008, p. 13). O governo, treze dias após o golpe, em 14 de abril de 1964, abortou o *Plano Nacional de Alfabetização*, que "lançaria 60.870 Círculos de Cultura para alfabetizar 1,8 milhão de pessoas que não sabiam ler nem escrever" (HADDAD, 2019, p. 14). O Programa foi extinto, como resposta "às pressões da parcela conservadora da sociedade brasileira que se opunha às propostas freirianas" (HADDAD, 2019, p. 14). Em entrevista para o jornal *O Pasquim*, Paulo Freire[21] declarou:

> O negócio era tão extraordinário que não poderia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha naquela época (1963/1964) o número de, pode não ser exato, oitocentos mil eleitores, era possível em um ano passar para um milhão e trezentos mil. Um estado como Sergipe, que tinha trezentos mil eleitores, podia passar em um ano a oitocentos mil. E assim em todos os Estados do Brasil. O que poderia ocorrer é que para a sucessão presidencial nós poderíamos ter no processo eleitoral, já que a lei não admitia o voto do analfabeto, facilmente cinco ou seis milhões de novos eleitores. Ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante (CECCON, 1978, p. 10).

A primeira *Política Nacional de Extensão*, que incluía cursos, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária e serviços foi criada, durante a ditadura, em 1975. Apenas em 1987, com o país em processo de abertura política e reintegração das instituições democráticas, surgiu o *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras* (FORPROEX)[22], que valoriza a comunicação de saberes populares e acadêmicos e, nos últimos anos, tem buscado a renovação deste espaço de disputa acadêmica (ANTUNES[23]; GADOTTI[24]; PADILHA[25], 2018).

Freire defende a extensão universitária como ação cultural, um processo dialógico que envolve a transformação de sujeitos envolvidos e de questões sociais referentes a cada território específico. Compreender e atuar com extensão como comunicação, mais do que estabelecer uma troca entre saberes acadêmicos e populares, promove uma produção científica, intelectual e cultural realizada em conjunto, de modo que todos os sujeitos envolvidos se sentem parte da construção do saber e, por consequência, do processo de apreensão e de democratização de conhecimento. Assim, universidade e comunidade estão integradas na busca por soluções e transformações sociais, por meio de ações elaboradas a partir de interesses e necessidades comuns. Saberes plurais podem e devem coabitar e coexistir. As universidades precisam estar abertas a aprender com as populações locais, reconhecendo que essas comunidades têm um conhecimento valioso sobre seu território e suas necessidades. Como escreveu Gadotti (2017, p. 12):

> a extensão universitária pode tornar-se articuladora das políticas territoriais, mas, para isso, precisa incorporar os "saberes de experiência feitos" das comunidades, muitas vezes

17 Doutor em Educação, é diretor fundador do Instituto Paulo Freire.

18 Luiz Costa Lima (1937-), crítico literário e professor emérito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na época, editor da revista *Estudos Universitários*; Sebastião Uchoa Leite (1935-2003), poeta e ensaísta; Jomard Muniz de Britto (1937-), cineasta, filósofo, professor e escritor; Roberto Cavalcanti de Albuquerque (1939-2020), professor titular da Universidade Federal de Pernambuco, economista, advogado e gestor público; José Laurenio de Melo (1927-2006), poeta, tradutor e editor, responsável pela Rádio Universitária, todos jovens artistas e intelectuais que viviam em Pernambuco, no início dos anos 1960, foram professores do curso de formação para alfabetizadores (CORTEZ, 2008).

19 Em 1963, por meio da campanha de alfabetização que Paulo Freire organizou e dirigiu, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde o índice de analfabetismo era de 75% (FREIRE, A., 2017, p. 140), "trezentos homens eram alfabetizados [...] em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. Trezentos homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros (FREIRE, 1963, p. 13). Segundo relatório mimeografado por Carlos Lyra, um dos monitores da campanha, entregue à Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 139), "quanto às ocupações dos participantes: 94 domésticas, 46 operários, 38 agricultores, 24 artesãos, 18 serventes de pedreiro, 10 lavadeiras de roupa, 03 bordadeiras, 07 funcionários, 02 mecânicos, uma parteira, um vaqueiro, um soldado, uma prostituta, um jornaleiro e cinco desocupados. [...] Quanto à faixa etária: eram 99 entre 14 e 19 anos; 84 entre 20 e 29; 65 entre 30 e 39; 30 entre 40 e 49; 15 entre 50 e 59; 5, entre 60 e 69 e 2 com mais de 70 anos de idade".

20 Marcius Cortez, aos 17 anos, trabalhou no Serviço de Extensão Cultural (SEC). Seu livro, *Golpe na Alma* (2008), foi escrito com base em suas memórias sobre esta experiência.

21 Paulo Freire em entrevista para Claudius Ceccon, publicada no jornal *O Pasquim*, em dezembro de 1978.

22 O FORPROEX, conforme consta no artigo 1º. de seu regulamento, "é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia" (REDE NACIONAL DE EXTENSÃO, 2010, p. 1).

23 Angela Antunes, uma das professoras entrevistadas durante a pesquisa que realizei, é Doutora em Educação pela FE/USP. Foi professora efetiva da Rede Pública de Ensino de São Paulo. Atualmente, é diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire.

24 Moacir Gadotti é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e professor titular aposentado da USP. Fundador e atual presidente de honra do Instituto Paulo Freire.

25 Paulo Roberto Padilha, Doutor em Educação pela FE/USP, é diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire.

> silenciados, subalternizados e até marginalizados pela academia. A extensão universitária na perspectiva da Educação Popular precisa começar pela descolonização das mentes no interior das próprias universidades.

As ações com este caráter contribuem para a formação de estudantes e pesquisadores que integram o universo acadêmico e podem reverberar em mudanças intramuros universitários, como elaboração e revisão de currículos, de posturas e práticas docentes, criação de disciplinas, de novas linhas de pesquisa, cursos e estágios, desde que universitários incorporem os "saberes de experiência feitos das comunidades" (ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, 2018, p. 223). Além disso, amparam demandas sociais e colaboram com processos de formação individual e de mudanças e melhorias coletivas em territórios extramuros.

Freire destaca a potencialidade da extensão universitária como meio de aproximar a universidade dos grupos populares (PEREIRA[26], 2019, p. 477). "A extensão é a universidade no território - aqui entendido como um campo de estudo e de intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade" (ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, 2018, p. 223). Como alertava Florestan Fernandes[27] (1960 apud ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, 2018, p. 216), "o que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas, é o que se faz com o que elas produzem". Com isso, vem à mente, a questão da curricularização da extensão universitária, cuja proposta para implementação deste processo dentro das universidades surgiu, pela primeira vez, no *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001-2010.

Na Resolução no. 7, de 18 de dezembro de 2018, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES), órgãos vinculados ao Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira e aprova o PNE 2014-2024, consta a definição de extensão universitária, assim como as orientações sobre a curricularização:

> Art. 3º) A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.
> Art. 4º) As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (BRASIL, 2018, p. 1-2).

Pela resolução, é possível compreender que a curricularização da extensão consiste em um processo que incorpora essas atividades, tradicionalmente realizadas de forma complementar ou como atividades extracurriculares, na matriz curricular e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, de forma a fortalecer a relação entre a universidade e a sociedade. Essas atividades passam a ser consideradas como disciplinas ou componentes curriculares obrigatórios.

26 Thiago Ingrassia Pereira é professor da área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/RS). Pesquisador associado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS) e ao Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU/UFFS).

27 FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, R. S. M. (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 162-164.

Neste momento, no qual este processo está em debate, há uma oportunidade para as universidades se reestruturarem, ousarem e avançarem dentro do eixo que, historicamente, não era prioritário. Essas instituições devem planejar e realizar ações que fortaleçam a interação entre universidade e sociedade, de forma que contribuam com a manutenção do estado democrático, com a valorização da diversidade cultural e redução das desigualdades sociais (ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, 2018). Assim, teremos uma universidade aberta à troca efetiva, à produção de conhecimento de forma conjunta e sua integração e compromisso ético com a realidade social, em termos "econômicos, sociais e culturais" (BRASIL, 2018, p. 2). Professores, coordenadores, diretores, estudantes e funcionários, de fato, aprendendo e transformando uma instituição que ainda é elitista, pouco inclusiva e pouco democrática. "É no interior da velha universidade que a nova universidade pode nascer, sabendo-se que o velho sempre resiste ao novo" (ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, p. 222). Conforme explicita Maria Stela Graciani[28], ao desenvolver o verbete "extensão" no *Dicionário Paulo Freire* (2019, p. 213), "o conhecimento construído, que nasce na relação extensionista, emerge da construção do ato de educar e visa à problematização da realidade e à compreensão crítica e participativa fecundada no mundo vivido".

É o compromisso com o mundo vivido e não com uma realidade de ensino tecnicista e mercadológico que precisa ser focado nos planos de curricularização da extensão universitária. Esse processo convoca as universidades não somente a repensarem suas práticas de extensão, mas também de ensino e pesquisa, seus currículos, suas responsabilidades, seus propósitos. Gera participação e envolvimento em grandes desafios sociais, atrelados aos diferentes campos, como saúde, educação, habitação, entre outros. Aproxima estudantes das demandas sociais. Extensão não é para a universidade cobrir a sociedade com o que ela produz, mas é estabelecer comunicação direta, horizontalidade. Curricularizar a extensão universitária pode promover maior interação entre a instituição e a comunidade em que está inserida, ampliar as referências e qualidade de experiências e aprendizados durante o processo de formação dos sujeitos e gerar impactos sociais.

Ao mesmo tempo, o risco da curricularização é gerar uma pulverização de projetos fragmentados ou pontuais, em vez de ações significativas, de forma integral e integradora, dentro de uma perspectiva emancipatória, para as moradoras e moradores do território, assim como para estudantes, pesquisadores e professores. Segundo Sabine Righetti[29] (2021, p. 144), até 2019, não existia metodologia consolidada para analisar as atividades de extensão universitária. "A gente não olha um dos pés do tripé (ensino, pesquisa e extensão). O governo não avalia", ou seja, são produzidos poucos dados sobre extensão. Há uma grande variedade de indicadores voltados para ensino e pesquisa, por exemplo, em *rankings* nacionais e internacionais: docentes com doutorado, fator de impacto das publicações e número de citações, número de cursos e muitos outros. Não se considerava, até 2019, quando surgiu o *ranking Times Higher Education*, o impacto local de uma universidade no território em que está localizada, não existia uma base de dados (RIGHETTI, 2021).

28 Professora de Sociologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários da mesma instituição.

29 Doutora em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP, onde lidera o grupo de estudos #TemCiencianoBR: produção científica brasileira e sua disseminação. É coordenadora e fundadora da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS).

Antes mesmo do debate sobre este processo estar em voga, o *Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação* (GMEPAE) [30], com inúmeras ações, como: colóquios de pesquisas, organização de eventos, produção de artigos, estudos e participação em eventos acadêmicos, problematizava a relação entre universidade e escola pública e buscava intensificar o estreitamento dos laços, para além dos estágios e pesquisas de observação. 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.

3.1 CURSO DE EXTENSÃO ARTE E EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES

Com coordenação da professora Sumaya Mattar, realização do GMEPAE e apoio administrativo de Aparecida Regina Landanji[31], o curso de extensão *Arte e Educação para professores*, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), é constituído por 15 aulas semanais prático-teóricas de quatro horas, em dois módulos, totalizando uma carga de 60 horas cada um (ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES, 2021). Os princípios, conceitos e pressupostos teóricos que sustentam o campo da Arte/Educação, assim como as vivências em diferentes linguagens artísticas com as quais os participantes têm contato ao longo do Módulo I, favorecem a criação e o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos, a serem realizados nas escolas onde atuam, durante o Módulo II (MATTAR; AZEVEDO, 2022).

Em 2018, ao longo das reuniões quinzenais do grupo de pesquisa para a concepção e a organização do curso, a baixa oferta de formações gratuitas voltadas para profissionais do sistema público na cidade de São Paulo e a precarização de ações formativas conteudistas, desvinculadas das histórias de vidas e dos repertórios individuais, assim como da realidade única de cada território, foram informações comuns compartilhadas por muitos integrantes do GMEPAE, que atuaram ou atuam como docentes na Educação Básica. A coordenadora do grupo, Sumaya Mattar, é um dos exemplos; foi professora de Arte e coordenadora de escolas da Rede Municipal de São Paulo. Além disso, muitas pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas por pesquisadores do grupo, são voltadas à formação de professores e à escola pública.

Desde sua criação, o curso oferta, gratuitamente, a professoras e professores, uma formação em Arte e Educação voltada ao "estudo, pesquisa, reflexão, experimentação e criação a partir de uma perspectiva decolonial[32], que faça frente aos desafios contemporâneos da arte na educação escolar" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022). Em cada edição, são disponibilizadas 25 vagas para professoras e professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Lançado em 2019, o primeiro módulo do curso ocorreu no segundo semestre daquele ano. Por conta do contexto de pandemia e isolamento social em 2020 e 2021, o segundo módulo ocorreu, em formato remoto, no primeiro semestre de 2021. Para Rodrigo Acosta[33] (2022, p. 119), professor de Arte da Rede Pública de Diadema (SP) e São Caetano do Sul (SP), um dos participantes, "foi como se o curso presencial fosse a semeadura e os cuidados de uma planta e, no remoto, extraímos os óleos essenciais e o perfume da mesma". Em 2023, acontece a segunda edição deste curso. As reflexões aqui compartilhadas estão concentradas na primeira edição.

O período de inscrições ocorreu de 27 de junho a 19 de julho de 2019, por meio do sistema digital da USP. No terceiro dia de inscrições, já havia 75 inscritos e, por este motivo, o sistema foi bloqueado a pedido da coordenação do curso e do grupo de pesquisa envolvido. Para a seleção foram considerados os seguintes critérios: ordem de inscrição; o envolvimento com arte na escola, uma vez que o curso não restringiu a oferta de vagas a profissionais de arte/educação; disponibilidade para cursar o Módulo II e para multiplicar o aprendizado em instâncias educacionais, e a proporcionalidade tanto entre as diferentes regiões da cidade quanto entre as modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos). Tendo as ações afirmativas como princípio, pessoas negras e indígenas inscritas tiveram prioridade no processo seletivo. Para aprovação e certificação, as participantes (maioria do quórum formada por mulheres) necessitavam ter frequência mínima de 85%, realizar os exercícios práticos e teóricos e entregar um texto analítico sobre a experiência.

Concebido em bases freirianas, o curso prezou pela produção do conhecimento em conjunto ou "em comunhão", como escreveu Paulo Freire (2019, p. 96), com a escola e a universidade como aliadas. Os saberes científicos e populares foram integrados, e não separados pelos muros institucionais da universidade ou da escola, como se protegessem o conhecimento ali presente. Afinal, qual seria a razão da produção de conhecimento, se não estiver vinculada às questões da vida nos mais diversos campos? Muitas vezes, professores e diretores destas instituições, não residem no território, ignoram as potências sociais e culturais locais e reforçam uma postura comum de manter o relacionamento com a comunidade apenas no plano político-pedagógico (PPP). Como defendeu Paulo Freire (2000, p. 81-82):

> Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento, bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas Redes de Ensino. Considero, também, que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria

30 O Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP abriga o Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE/CAP/ECA/USP), que é formado por uma equipe diversificada de membros, incluindo docentes de nível superior, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas, professoras e professores da Educação Básica e artistas. Mais informações no Portal GMEPAE. Disponível em: https://gmepae.com.br/. Acesso em: 10 de junho de 2022.

31 Colaboradora não docente do Departamento de Artes Plásticas (CAP/ECA/USP).

32 Perspectiva de pensamentos e lógicas que superem a "longa história do mundo colonial/moderno, a colonialidade do poder, a subalternização do conhecimento e a diferença colonial" (MIGNOLO, 2020, p. 444). Tal conceito convoca a rever as narrativas dominantes em nossas práticas, de modo a colocar outras referências, outros relatos em diálogo, sem estabelecer uma hierarquia entre eles.

33 Artista, permacultor e educador. Graduado em Educação Artística e Pedagogia. Especialista em Arte e Educação, Ludopedagogia e Neurociências aplicadas à Educação.

> universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa.

Em consonância com esta reflexão de Freire, pesquisadores-professores integrantes do grupo de pesquisa e professores-pesquisadores que se inscreveram para o curso ou, de forma sintética, "professores-alunos e alunos-professores" (LATORRE, 2021, p. 15)[34] com corpos e mentes dispostos a criar, dialogar, refletir e experienciar, a partir de ações poéticas e pedagógicas, formaram a primeira turma do curso. Foram aulas-encontros inventadas que convidaram para reinvenções, estabelecendo uma formação dentro de um contexto relacional, com a proposta de mobilizar e potencializar saberes e práticas voltados para o conceito da aula como uma experiência significativa que alimenta a esperança e a capacidade de transformação nos níveis individual e social. Não havia marcadores de poder, como há nas escolas e nas universidades. Pesquisadoras e pesquisadores do GMEPAE planejaram aulas no primeiro módulo e professores participantes criaram proposições pedagógicas no segundo módulo, estabelecendo articulações com os seguintes eixos temáticos:

> Perspectivas e experiências decoloniais em arte e educação; o ensino de arte no espaço escolar frente aos desafios contemporâneos; a Lei 11.645/2008: culturas indígenas e afro-brasileiras e o ensino de arte; arte e seu ensino para além da escola: meio artesanal, cultura popular, movimentos artísticos e movimentos sociais; a docência da arte como práxis criadora; os projetos poético-pedagógicos dos professores; onde nasce um currículo de arte? (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

Incluído na modalidade atualização[35], o curso é resultante de uma produção autoral coletiva, que envolveu os coordenadores, as pesquisadoras e os pesquisadores do GMEPAE durante todo o processo de elaboração e realização. A criação didática, incluindo planos de aulas, metodologias de ensino e definição de materiais, foi baseada em princípios pedagógicos, como a valorização dos saberes e fazeres artesanais, a reflexão individual e coletiva sobre a prática e a docência compartilhada, e incluiu "dispositivos de subjetivação de natureza poético-pedagógica que visam acionar a reflexão crítica e a criação artística, didática e existencial dos participantes"

34 Termos utilizados por Luiza Latorre, em seu trabalho de conclusão de curso, intitulado *Alunos-professores, professores-alunos*, orientado pela professora Sumaya Mattar, submetido, em 2021, ao curso de Licenciatura em Artes Visuais na USP, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Visuais. Luiza é integrante do grupo de pesquisa GMEPAE e, juntamente com Caio Bonifácio (na ocasião, também estudante de graduação), ministrou uma das aulas do curso *Arte e Educação para professores*. Em *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Freire utiliza os termos educador-educando e educando-educador.

35 O curso de atualização na USP "visa difundir o progresso do conhecimento em determinadas áreas ou disciplinas. [...] É destinado aos interessados em rever e aprimorar suas atividades profissionais, além de interagir com profissionais da área. Destina-se ao melhoramento da capacitação profissional" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

(MATTAR, 2018, p. 263), como o relato autobiográfico e o registro poético[36]. Tais princípios e dispositivos são destacados a seguir:

• Valorização dos saberes e fazeres artesanais

Conforme escreveu a professora Adriana Maria Motta de Siqueira[37] (2021, p. 62), em sua dissertação de mestrado, o saber artesanal, ou a artesania, proporciona meios de expressão à singularidade individual. Quanto mais praticados, mais esses conhecimentos permitem a conexão entre a abstração das ideias do artista e a materialização de suas obras. O aperfeiçoamento da experiência prática amplia as possibilidades de concretização da obra. Assim, os fazeres para os quais os participantes do curso são convidados envolvem um trabalho manual, como a confecção de um caderno, a elaboração de registros poéticos e de cartografias.

• Reflexão individual e coletiva sobre a prática

Professores-alunos e alunos-professores eram convidados a refletir, em roda, ou seja, de forma coletiva, sobre a aula, desde seu plano de criação até a efetivação da proposta pedagógica. Esta roda ocorria ao final de cada encontro. As anotações, avaliações e reflexões individuais ocorriam posteriormente a cada aula, no intervalo de uma semana para outra. Os relatos compartilhados em rodas de reflexão ganhavam outras camadas de interpretação, quando colocados ao lado de pressupostos teóricos, como propôs Paulo Freire.

• Docência compartilhada

Além de aulas criadas e mediadas por uma dupla ou um trio de integrantes da equipe educativa do curso, também ocorreram encontros planejados em conjunto com professores e pesquisadores participantes, com professores convidados e com mestres das tradições populares, para os quais a oralidade e a ancestralidade são elementos centrais para a produção de conhecimento.

• Relato autobiográfico

Na graduação, na pós-graduação e nos projetos de formação de professores, o relato autobiográfico é um dos atos cartográficos da perspectiva de trabalho que a professora Sumaya Mattar denomina como *Sistema Formativo Cartografias de Si*, no campo da formação docente. Segundo ela, atos cartográficos são "diagramas de fluxos, mapas de trajeto, em sua maioria, de natureza

36 De diferentes modos, tais princípios e dispositivos foram destacados em textos elaborados, após a conclusão do Módulo II, pelas professoras e pelos professores participantes do curso, assim como pelas pesquisadoras e pesquisadores do grupo de pesquisa. Estes textos integram o *e-book Arte e educação para professores: teias de afeto e saberes*, organizado por Sumaya Mattar e Vinicius Azevedo (2022). Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/940. Acesso em: 10 de novembro de 2022. Também as teorias e as práticas discutidas ou formuladas em pesquisas em andamento ou já concluídas por integrantes do GMEPAE, como, por exemplo, a tese elaborada por Vinicius Souza de Azevedo (2021), sobre percursos formativos em arte por meio do bordado como linguagem e campo de explorações; a dissertação de Adriana Maria Motta de Siqueira (2021), sobre fazeres artesanais; a tese de Clarissa Suzuki (2022), sobre contra colonialidade e decolonialidade na educação das artes, integraram o processo de criação didática e constam nos relatos das professoras e professores participantes do curso de extensão.

37 Mestre em Artes pela ECA/USP, sob orientação da professora Sumaya Mattar. Artista plástica e arte/educadora, com ênfase nas áreas de desenho, gravura e encadernação artesanal. Desenvolve pesquisa de doutorado com a mesma professora que orientou sua pesquisa de mestrado. Integrante do GMEPAE. Atualmente, vive em Londrina/PR, onde é professora de Arte da Rede Estadual de Ensino.

verbo-visual, capazes de imprimir sentido temporal e topológico aos percursos formativos dos sujeitos participantes do processo" (MATTAR, 2018, p. 261). Podem ser considerados uma maneira de estruturar pensamentos, tomar decisões e experimentar ações que podem resultar em mudanças significativas na realidade. Ao elaborar e compartilhar o seu relato autobiográfico, o indivíduo pode adquirir maior autoconhecimento em relação à maneira como tem vivido a sua vida. Além disso, essa experiência pode revelar novas perspectivas e possibilidades para a sua existência, proporcionando ao sujeito a oportunidade de explorar diferentes caminhos e potencialidades (MATTAR, 2018).

• Registro poético

Ao utilizar este dispositivo, os participantes são incentivados a observar e registrar detalhes do contexto de aprendizagem que, muitas vezes, não seriam notados em outras situações. Isso contribui para a ampliação do repertório sensorial e para o desenvolvimento da capacidade de percepção e análise crítica. Além disso, a prática do registro poético estimula a imaginação, permitindo que os participantes explorem diferentes possibilidades de expressão e ampliem as possibilidades do ato criador em termos pedagógicos e artísticos, uma vez que os papéis de educador e artista se integram na pessoa que realiza o exercício (MATTAR, 2017).

No Módulo II, foram os professores participantes que criaram proposições a partir de projetos pedagógicos, realizados ou por realizar nas escolas onde atuavam, naquele semestre ou no intervalo ocorrido entre os módulos. Como escreveu Mattar (2021, p. 683), "a aula (e também a escola) não existe *a priori*, sua existência e razão de ser dependem da vontade e da disponibilidade de professores e estudantes para se implicarem em sua construção". Desta forma, o curso investiu na promoção da autonomia, incentivando todos os envolvidos, pesquisadores e professores, a assumirem um papel ativo e participativo no processo de aprendizagem.

Ao analisar os relatos e os textos das professoras e professores participantes, aliados às anotações do meu caderno de campo como pesquisador, integrante do GMEPAE, posso inferir que o curso se caracterizou como um espaço democrático de debate crítico, reflexão, diálogo sobre práticas e teorias vivenciadas em aulas e experienciadas nas escolas. Houve flexibilidade para elaboração de cada aula do curso, assim como abertura e acolhida a questões provenientes da prática das professoras e dos professores nas escolas. Por meio dos encontros semanais, foi instaurado um ambiente para pensar e olhar criticamente para os currículos escolares, assim como para os cursos voltados a professores e disciplinas de graduação e pós-graduação, sobretudo para a formação inicial do professor de Arte. Exercício similar ocorreu nos encontros de formação com a participação de especialistas da academia e professores das escolas municipais durante a gestão de Paulo Freire.

Um princípio basilar que integrou e integra a práxis de pesquisadoras e pesquisadores do GMEPAE é a garantia do espaço do ensino e aprendizagem de arte com dignidade, ética, compromisso político e responsabilidade. No texto *Estrutura e Mágica*, Elliot Eisner (2013 [1997]) defende a função do educador como sendo essencialmente criadora e, deste modo, deve ser vista de forma ativa e exigente. O educador artista não pode ser apenas um fornecedor de conteúdos e de apoio emocional. Deve-se garantir que o ambiente que se estabelece em aula não seja influenciado pelo sistema, que insiste em superficializar o significado da arte na vida, sobretudo em contexto educacional. "É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos" (EISNER, 2013, p. 114). Diante de tal evidência, devemos estar atentos à nossa função e não sucumbir às demandas das escolas, que, muitas vezes, não garantem aos arte/educadores um lugar para a ação criadora. Somente aulas estruturadas e sistematizadas, em que educando e educador percebam-se como sujeitos do ato criador, consolidam uma experiência significativa. Como escreveu Sumaya Mattar (MORAES, 2002, p. 227):

> Somente os arte/educadores que reconhecem um verdadeiro sentido para o ofício são capazes de considerar o ensino de arte como um campo da docência duplamente transformador, já que lida com duas atividades – a educação e arte – que, em sua essência, trazem a promessa da mudança e da renovação.

Quando um educador reproduz a mesma aula em diferentes contextos, por exemplo, está colocando em risco o processo do outro, pois cada grupo se configura de uma maneira. O exercício de planejamento como uma ação criadora convoca educadores a refletirem sobre as razões, os objetivos, os possíveis percursos de uma aula. Sem plano, as melhores ideias podem se perder, afinal, se não criamos uma boa estrutura para elas, como defende Eisner (2013), tornam-se passageiras. É preciso ter um direcionamento concreto para as aulas, mas sabendo e percebendo que o percorrer do caminho se dará com educando e educador juntos.

Estou convencido do quanto o curso de extensão *Arte e Educação para professores* está pautado em princípios freirianos, tais como a relação dialógica entre educadores e educandos, a valorização dos saberes de todas as pessoas envolvidas em um processo de ensino e aprendizagem, a produção de conhecimento a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, o pensamento interdisciplinar, a gestão democrática e a formação permanente. A seguir, discorro sobre cada um dos módulos separadamente.

3.1.1 CURSO DE EXTENSÃO ARTE E EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES - MÓDULO I

O Módulo I ocorreu de 21 de agosto a 04 de dezembro de 2019. Foi composto por 15 aulas[38], mediadas pelos pesquisadores de graduação e pós-graduação vinculados ao GMEPAE, com a indicação e a discussão sobre textos que integravam as referências do curso como base teórica para as vivências realizadas dentro e fora da sala de aula (Figuras 8 a 11).

Reconheço, na organização das aulas, práticas que estavam presentes na experiência de Freire em curso de alfabetização com pessoas adultas. A sala de aula em seu formato convencional foi abolida, o grupo era convidado a se dispor em roda, estratégia que está presente em todas as aulas ministradas pela professora Sumaya Mattar na graduação, na pós-graduação e nas diversas proposições feitas pelo GMEPAE. 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

38 Ver Quadro 3.

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.

Quadro 3 - Cronograma das aulas do Módulo I
Fonte: Penha (2022).

Data	Título da aula	Professores	Resumo da proposta pedagógica[39]
21 e 28/08 e 04/09/19	O bordado da memória	Clarissa Suzuki, Sumaya Mattar e Vinícius Souza Azevedo	"Vivência de processos reflexivos e criativos a partir das histórias de vida dos participantes, da confecção de um caderno artesanal e do ato de bordar".
11/09	Arte/Educação: lócus da arte e política	Guilherme Nakashato	"Reflexão sobre aspectos da história do ensino da arte no Brasil nas últimas décadas".
18 e 25/09	Das fontes às leituras: o verbal e o visual em textos afro-brasileiros e indígenas	Alberto Roiphe	"Leituras de poemas e narrativas afro-brasileiras e indígenas, examinando as suas fontes, os seus lugares de fala, o seu léxico, entre outros itens linguísticos e literários, além de possíveis diálogos com textos visuais".
02 e 09/10	A subjetividade como material poético	Caio Bonifácio, Lucas J. Chrispim e Luiza C. Latorre	"Encontros sobre movimentos artísticos nas artes cênicas e nas artes visuais dos anos 1970 e 1980, que tratam do uso de material subjetivo e de vivências de artistas e espectadores como material poético para produção das obras".
16/10	Espetáculo teatral *Leitores do Breu*		Espetáculo inspirado na obra de Paulo Freire, com o ator Dinho Lima Flor".
23 e 30/10	Pensares e fazeres interculturais e decoloniais desde a arte e educação	Clarissa Suzuki, Mestre Alcides e Letycia Rendy Yobá Payayá	"Encontros a partir do pensamento de autoras e autores latino-americanos sobre a interculturalidade e as perspectivas decoloniais".
06/11	Quando a brincadeira de rua vira dança	Leandro de Oliva Costa Penha	"Vivência sobre brincadeiras de rua como matrizes para experimentos cênicos e roda de reflexão sobre o corpo físico e o corpo social".
13/11	Modos de refletir e descolonizar nossos corpos	Gabriela Mafud	"Investigação da ideia do corpo como suporte de saber e memória".
27/11 e 04/12	Encontros finais	Vinicius Azevedo e Sumaya Mattar	"Fechamento da história contada no primeiro dia de curso. Compartilhamento dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas."

39 As propostas de cada encontro foram retiradas dos planos de aulas elaborados por cada pesquisadora ou pesquisador integrante do GMEPAE, em consonância com suas pesquisas, interesses e com o planejamento geral do curso.

Figura 8 - Aula das professoras Clarissa Suzuki e Letycia Yobá Payayá, realizada no Módulo I
Fonte: Acervo do GMEPAE (2019).

Figura 9 - Aula da professora Clarissa Suzuki e Mestre Alcides, realizada no Módulo I
Fonte: Acervo do GMEPAE (2019).

Figura 10 - Produção artística coletiva, realizada no Módulo I
Fonte: Acervo do GMEPAE (2019).

Figura 11 - Professora participante do curso apresenta cartografia em encontro do Módulo I
Fonte: Acervo do GMEPAE (2019).

Dentro do tema *Arte e seu ensino para além da escola: meio artesanal, cultura popular, movimentos artísticos e movimentos sociais*, propus, como integrante da equipe educativa, em uma das aulas, iniciarmos uma reflexão sobre o ensino de arte para além dos muros da escola. Território foi o conceito orientador do processo de criação pedagógica deste encontro, tanto em termos de produção de subjetividade, a partir do reconhecimento das potências do local em que as pessoas vivem, quanto em termos de valorização de saberes do cotidiano, que não são considerados como conhecimento dentro de uma lógica neoliberal, classista, tecnicista e hierárquica. Na proposta compartilhada com o grupo de professoras e professores, refletir sobre o espaço de vizinhança de onde se atua representou um convite para pensar a cidade para além das ruas, pontes, viadutos, construções; para refletir a partir das diferentes culturas territorializadas que a constituem; para planejar, em termos pedagógicos e artísticos, considerando que a urbe é composta por espaços territoriais e sociais, com diferentes marcas, regras e relações; para criar em conjunto com saberes e fazeres de cada pedaço da cidade. Como definiu José Guilherme Cantor Magnani[40] (2003, [1998], p. 116):

40 Doutor em Antropologia Social pela USP (1982). Professor titular do Departamento de Antropologia da FFLCH da USP. Coordenador do Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana da USP (Lab/NAU/USP).

> Pedaço da cidade é o espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade.

Vale ressaltar que, também em uma perspectiva territorial, a turma formada apresentou uma ampla diversidade cultural. As professoras e os professores participantes do curso residiam e, muitos ainda residem, na Grande São Paulo. Atuam em escolas públicas de diferentes pedaços, em diferentes bairros da cidade paulistana como Cidade Tiradentes, Bom Retiro, Campo Limpo, Butantã, Rio Pequeno, Sapopemba, Vila Nova Cachoeirinha, Jardim João XXIII, Jaraguá, Perus, Aclimação, Itaquera, e em cidades próximas, como Francisco Morato, Diadema, São Caetano do Sul[41]. A maioria dos territórios fica distante do centro da grande metrópole.

Para a concepção de uma aula que poderia ser a primeira de uma sequência didática acerca do tema território, a rua foi escolhida como célula do sistema urbano, como local do coletivo, da vida em comum, da manifestação pública, da democracia. Aldo Rossi[42] (1995 [1966], p. 38) afirma que "a cidade nasce num determinado lugar, mas é rua que a mantém viva"; sua forma relaciona-se a tempos vividos e tempos imaginados, experiências, relatos e impressões.

Em contraposição à rua, o corpo como lugar da identidade, do subjetivo, do íntimo, da constituição individual, ocupa e, artisticamente, ressignifica o espaço público. A aula que realizamos, em 06 de novembro de 2019, intitulada: *Quando a brincadeira de rua vira dança*, utilizando a sala B3 e o quintal do CAP, teve a brincadeira de rua como matriz para experimentos cênicos. Uma aula ministrada pela professora Uxa Xavier[43], durante o curso de especialização *Arte na Educação: teoria e prática*, entre 2015 e 2017, do qual participei como aluno, foi uma inspiração para a elaboração do plano de aula. Partir das brincadeiras ocorridas ao ar livre, do corpo presente em estado de expansão e diversão no espaço urbano, como aprendido com Uxa, é relembrar uma das primeiras estruturas organizadoras pelas quais construímos nossas relações coletivas na infância. Brincar é liberdade, é autonomia, é pertencimento, é expressão, é investigação e criação de mundo.

Tendo a rua como ambiente e a brincadeira de infância na memória, o corpo físico em diálogo com o corpo social, a dança, o desenho e a música foram as linguagens artísticas escolhidas para o encontro. De forma coletiva e interdisciplinar, refletimos sobre o corpo que dança brincando e que brinca dançando, um corpo que transita do singular ao plural, do individual ao coletivo, explorando-se e explorando o meio em que está.

Os objetivos da aula eram: explorar a relação do(s) corpo(s) no espaço urbano, inspirar processos de criação de experimentos cênicos com base no brincar, e provocar reflexões sobre a

41 Os bairros, em sua maioria, estão localizados nas periferias da cidade de São Paulo. Informação obtida a partir de questionário criado pelo autor, em formato *Google Forms*, respondido pelas professoras e participantes do curso entre setembro e outubro de 2020.

42 Arquiteto e teórico da arquitetura. Foi professor em universidades italianas, como Arezzo (1963), Veneza (1963), Milão e Palermo (1970), na Escola de Arquitetura de Zurique (1972) e nos Estados Unidos (Universidades de Harvard, Yale e Cornell). Dirigiu a Bienal de Veneza em 1985 e 1986.

43 Professora de dança para crianças há mais de trinta anos. Especialista no Método Laban pela USP. É membro do *Council International Dance* (CID/UNESCO). Desde 2010, dirige o *Lagartixa na Janela*, grupo de pesquisa e criação do universo da infância.

rua como campo de aprendizagem e experimentação artística. Para a realização deste encontro foram utilizados os seguintes materiais: uma bobina de papel branco 60cm x 20m, 50 lápis de cores variadas, três conjuntos de canetas hidrográficas, diferentes tipos de papel, cinco envelopes, retalhos, gravetos, sementes e um *microsystem*, onde foram reproduzidos *CDs* com diferentes músicas.

A aula foi dividida em três momentos:

• Momento 1 (Figura 12): desenho e memórias de infância e do bairro onde cresceu; desenvolvido na sala de aula, com duração de 40 minutos.

Desenho: cada participante pôde concentrar-se em um pedaço de um grande rolo de papel estendido no chão. Com diversos materiais distribuídos em cima e ao lado deste suporte (lápis de cor, cola, retalhos, diferentes tipos de papel, tesoura, sementes, canetas), criou uma obra inspirada em uma brincadeira de rua de sua infância. O título da obra se baseou no nome da brincadeira.

Figura 12- Desenho: lembranças da infância – encontro realizado no Módulo I
Fonte: Acervo do GMEPAE (2019).

Ao fundo, uma música instrumental que atravessou séculos: *Cânone em Ré Maior*, do compositor alemão Johann Pachelbel, com violoncelo e piano. Com os trabalhos expostos, a turma apreciou todas as obras como em uma galeria e foi convidada a se dividir em quatro subgrupos, com cinco integrantes em cada um, tendo como critérios afinidades, aproximações e similaridades entre os títulos ou entre as imagens.

• Momento 2 (Figura 13): brincadeira e corpos dançantes, desenvolvido no quintal, um espaço aberto, com jardim, existente nas dependências do CAP, com duração de três horas. Neste momento, o convite não estava relacionado apenas à mudança de espaço físico, mas à atmosfera de produção de conhecimento a partir da relação do corpo no espaço e em coletivo.

Uma ou um integrante de cada subgrupo ensinou a brincadeira que havia relembrado para seus colegas. Os subgrupos brincaram e realizaram as trocas até que todos do grupo tivessem vivenciado todas as brincadeiras. Este momento, intencionalmente, teve duração de 80 minutos, para que os corpos atingissem um estado de expansão e dilatação. Foram realizadas, aproximadamente, 20 brincadeiras diferentes.

Figura 13 - Quando a brincadeira de rua vira dança, no quintal do CAP – Módulo I
Fonte: Acervo do GMEPAE (2019).

Cada integrante escolheu um movimento corporal que realizou em cada brincadeira, ou seja, selecionou cinco movimentos e criou uma sequência coreográfica. Ao som de diferentes músicas e ritmos, todas e todos, simultaneamente, dançaram suas criações individuais ao ar livre.

Na sequência, cada uma e cada um escolheu apenas um dos cinco movimentos e ensinou para seu subgrupo. O subgrupo criou uma célula coreográfica com cinco movimentos e uma estrutura de início, meio e fim, que foi apresentada à turma com uma das músicas escolhidas pelo grupo, interferindo, poeticamente, no espaço. Ao final, dançaram juntos em um único grupo, inspirados pelas coreografias criadas ao som da música do início da aula.

• Momento 3: roda de reflexão sobre aprendizados e inspirações para aulas realizadas em espaços públicos, próximos às escolas onde atuam, e/ou em diálogo com a história pessoal e a cultura local.

Cada grupo recebeu um envelope com frases retiradas das referências[44] da aula, que foram utilizadas como disparadores para uma reflexão em roda, a partir do que foi vivenciado, de modo a produzir conhecimento de forma coletiva, aliando teoria e prática.

Em sua pesquisa, Luiza Latorre (2021, p. 22), após analisar as entrevistas que realizou com participantes do curso, concluiu sobre esta aula específica: “Acho interessante como uma aula pensada para crianças foi potencializada quando realizada para um grupo de adultos, posto

44 Ver Apêndice C.

que, dessa vez, a memória e a nostalgia embalaram a experiência de todos". Outros comentários presentes nas entrevistas aparecem em seu texto, como aqueles feitos, respectivamente, por Caio Bonifácio, na época, estudante de graduação de Artes Visuais na ECA/USP, e pelo professor Ranieri Ramos[45]:

> Parecia que a gente estava fazendo várias coisas divertidas, e no final, a gente estava aprendendo várias coisas, movimentos, e acho que essa é outra forma de elaboração também.
>
> Achei incrível como pequenos atos remontados a partir das memórias de 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 (LATORRE, 2021, p. 24).

Uma continuidade desta aula poderia estar vinculada a mestres populares, com conversas presenciais ou em vídeos, por meio dos quais a turma trocasse saberes e fazeres sobre construções de brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou dinâmicas do universo das danças populares brasileiras. Outra possibilidade de sequência didática foi desenvolvida durante a análise da aula realizada. Compreendi que escolher movimentos, percebê-los no corpo, repeti-los em uma célula coreográfica permitiu a ampliação de consciência corporal em termos individuais, percepção de si e do outro, contudo não necessariamente ampliou a reflexão sobre corpo e sociedade contemporânea.

Ao final do Módulo I, do qual fez parte a aula descrita, algumas ideias foram apresentadas pelas professoras e pelos professores participantes, no sentido de orientar seus projetos pedagógicos nas escolas onde atuavam: desenho e livro de uma turma de alunos da escola; teatro com dança e poesia; a sala de aula não é uma caixa; documentário sobre os propósitos dos alunos; brinquedos dos avós (resgate das práticas ancestrais), tramas e territórios (ocupar a praça com arte); pesquisa a partir do simbolismo das portas da escola; histórias indígenas a partir de histórias de vida; criação de um cineclube; intercâmbio entre escolas por meio da troca de cartas; histórias de vida com mosaico; ritos e tradições; a cultura surda no ambiente escolar; criação de currículo com os saberes das famílias do território. Mas, em março de 2020, tivemos tempo de realizar apenas o primeiro encontro do Módulo II. Com o início da pandemia naquele mês, as aulas tiveram de ser suspensas. Estávamos atônitos. A morte, o medo do vírus e o crescimento da miséria estavam presentes mais do que nunca em nosso cotidiano. E, mais uma vez, as classes populares foram as mais afetadas. Como questionou Sacolinha[46] (2020, p. 29), escritor, romancista, poeta e cronista: "como manter o distanciamento em uma casa que a cama de solteiro é dividida por duas ou até três crianças? Como evitar o contágio em casas em que o mesmo cômodo é quarto, cozinha e banheiro? Muitos brasileiros não conhecem essa realidade e muitos outros a ignoram".

No campo da Educação, escolas e universidades foram fechadas e houve necessidade de adaptação das equipes ao ensino em formato remoto, dentro de uma nação com imensas desigualdades sociais e econômicas que potencializaram uma dimensão excludente em relação à aprendizagem de crianças, jovens e pessoas adultas. Muitas não tiveram oportunidade para aprender. Milhares, ainda hoje, em 2023, seguem fora das escolas[47]. O ensino passou a ocorrer em formato remoto, que foi o meio possível para o curso de extensão acontecer.

45 Professor de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, graduado em Geografia e Pedagogia.

46 Pseudônimo de Ademiro Alves de Sousa.

3.1.2 CURSO DE EXTENSÃO ARTE E EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES - MÓDULO II

O Módulo II do curso ocorreu de 17 de março a 30 de junho de 2021, de um modo que, até então, desconhecíamos ou com o qual tínhamos pouca experiência. Que possibilidades temos em um campo que parece impossível? – nos perguntávamos no grupo de pesquisa. Uma reflexão compartilhada pela professora Hercilia Tavares de Miranda[48], na primeira aula do curso naquele novo e necessário formato, acalentou a todos:

> A exposição a situações extremas, como a que o mundo passa na atualidade, ensina-nos a viver a vida de forma mais plena e a (tentar) encontrar sentido para tudo. Esta pandemia ensinou-nos também que Oscar Wilde estava com a razão, quando afirmou: "Nós não precisamos de muita coisa. Só precisamos uns dos outros, e... de sonhos" (informação verbal)[49].

Foram 15 encontros semanais, com duração de quatro horas cada um e participação de 20 professoras e professores que haviam cursado o primeiro módulo. Houve cinco desistências, em consequência do intervalo de tempo, da incompatibilidade de agenda das participantes e de todo o panorama de pandemia presente entre os módulos.

Como previsto no planejamento do curso (Quadro 4), as aulas do Módulo II foram criadas, planejadas e ministradas por professoras e professores participantes, com exceção dos três primeiros encontros mediados por integrantes do GMEPAE. A cada encontro, o grupo vivenciava duas proposições pedagógicas criadas por diferentes profissionais. Entre as aulas era realizado um pequeno intervalo.

47 De acordo com o estudo *Retorno para escola, jornada e pandemia* (NERI; OSORIO, 2022, p. 3), divulgado pela Fundação Getúlio Vargas, em 2022, "houve aumento da taxa de evasão escolar na faixa de 5 a 9 anos de 1,41% para 5,51% entre os últimos trimestres de 2019 e 2020. Voltamos neste ápice da evasão do Covid-19 aos níveis de 14 anos antes. No terceiro trimestre de 2021, a taxa de evasão volta a 4,25% ainda cerca de 128% mais alta que o observado no mesmo trimestre de 2019. [...] Os alunos mais pobres, os da Rede Pública, aqueles em lugares mais remotos e em particular os mais novos, foram os que mais perderam tempo de estudo durante a pandemia".

48 Doutora em Linguística pela USP (1980). Atualmente é professora aposentada da FE/USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria e Metodologias de Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, jogos teatrais, ensino de literatura, teorias de linguagem. Professora integrante do GMEPAE.

49 Em aula realizada em 17 de março de 2021.

Data	Título da aula	Professores
17/03	Chegança: Retomada do curso. Acolhimento do grupo após um ano de intervalo, em meio à pandemia.	Vinícius Azevedo, Gabriela Mafud, Clarissa Suzuki e Hercilia Tavares de Miranda
24/03	Luz e Sombra: compartilhamento das imagens criadas pelas professoras e professores participantes do curso, como exercício de resistência, criação e reflexão.	Francisca Carolina do Val, Leandro de Oliva C. Penha e Sumaya Mattar
31/03	Claridade: conversa sobre os projetos nas escolas	Hercilia Tavares de Miranda e Luiza Latorre
07/04	Problematizando o olhar sobre o mundo Conhecendo as ervas medicinais, uma farmácia no nosso jardim	Ranieri Rangon Ramos Silvania Francisca de Jesus
14/04	Tecendo memórias Em nome da nossa dor	Elaine da Silva Santana Mariana Zanetic
28/04	Criatividade: eu tenho? O tempo da experiência para encontrar uma deriva própria	Regiane de Paula Santana Gabrielle Martin Távora
05/05	Teias de afetos A expressividade do *graffiti*	Renato Brunassi Neves dos Santos Silva Fernando Lima Ramos
12/05	A família em símbolos Livro-coisa / Coisa-livro	Bernadete Aparecida dos Santos Oliveira Camila Pereira
19/05	Tecendo movimento Talismãs e patuás	Dayse Ana Fernandes Samanta Costa Tavares
26/05	Pandemia e formação docente – Você mais ouve ou escuta? O ensino de Astronomia com Artes Visuais e Música	Viviane Roberta Florêncio da Silva Galter Silvio Fernandes do Amaral
02/06	A fé é algo extraordinário Máscaras Ancestrais	Letycia Rendy Yobá Payayá Rodrigo Acosta
09/06	O ensino de arte na Educação Especial (título da aula não disponibilizado pela professora)	Glaucia Adriana Simões Almeida Viviane Júnior
16/06	Avaliação e fechamento	Todas e todos
23/06	Avaliação e fechamento	Todas e todos
30/06	Confraternização	Todas e todos

Quadro 4 – Cronograma das aulas do Módulo II
Fonte: Penha (2022).

O Módulo II foi iniciado tendo o adinkra[50] *Ananse Ntontan* como símbolo de sabedoria e esperteza. *Ananse* é perseverança, resistência, coragem para não sucumbir. O desafio foi transformar tempos sombrios em tempos radiantes, a cada encontro, e deixar de depender de um projeto coletivo revolucionário. Enquanto isso não ocorria, o que podíamos fazer? Que oportunidades tínhamos em nossas mãos? Foram questões que nos mobilizaram. A partir da inteligência criadora, que ensina a si mesmo, em oposição à uma práxis imitativa, o grupo reconheceu as frestas por meio das quais poderia atuar com ensino de arte na pandemia, diante de todas as circunstâncias e dificuldades.

Pesquisadores, coordenadores e integrantes do GMEPAE, que no Módulo I eram responsáveis pelas aulas, participavam agora como aprendizes. Ao final de cada encontro era realizada uma roda de reflexão, com comentários, observações, sugestões de todo o grupo a partir da experiência vivenciada, com intuito de colaborar para que cada profissional realizasse, posteriormente, sua proposição na escola em que trabalhava, com um pensamento ainda mais aprofundado acerca de sua criação pedagógica e artística.

A virtualidade, dentre inúmeros impactos causados, inseriu outra relação com o tempo. A reflexão sobre as aulas, principalmente, nos primeiros encontros, era mais frágil no modo virtual, pois a roda perdeu um funcionamento natural diante das aberturas e fechamentos de microfones e câmeras que, diferente do presencial, raramente se sobrepõem. Havia mais comentários pontuais dos colegas de turma sobre as aulas realizadas do que reflexões com distanciamento e análise crítica. Um ambiente mais cartesiano se instaurou nas aulas virtuais.

De qualquer modo, à medida que o grupo foi compreendendo as características do formato, o compartilhamento dos planos de aulas ocorreu em um ambiente de criação coletiva e aprendizado mútuo, tanto de quem propunha a aula quanto de quem participava. Desta forma, a compilação das reflexões sobre as aulas criadas e reunidas na publicação em formato virtual (*e-book*), com acesso gratuito, *Arte e educação para professores: teias de afeto e saberes* (MATTAR; AZEVEDO, 2022), traduz-se em um registro de fomento e incentivo à criação pedagógica autoral, uma vez que cada educadora e educador desenvolveu sua aula para uma determinada turma dentro de um momento específico. Não consiste em um manual a ser seguido ou um modelo a ser reproduzido e perpetuado. As estratégias criadas pelas professoras e professores "têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de nova experiência de ensino", sugeria hooks (2017, p. 21). Como escreveu Paulo Freire:

> Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (FREIRE, 2019, p. 120).

50 Os símbolos pictóricos presentes na escrita tradicional dos povos do grupo linguístico acã, da região ocidental da África, expressam de forma eloquente um conjunto de ideias filosóficas e estéticas. Esses ideogramas são inspirados não apenas no corpo humano, mas também em representações de animais, plantas, astros e uma variedade de objetos. Essas representações visuais têm como propósito essencial preservar e transmitir, ao longo das gerações, aspectos relevantes da história, filosofia, valores e normas socioculturais dessa cultura africana tão rica e diversificada (NASCIMENTO, 2022).

Para planejar a aula, é preciso pensar no tempo, no sujeito, na sua realidade social, nos objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação. Para que haja participação, compreensão, troca, construção de diferentes saberes, a aula necessita ter envolvimento dos estudantes, deve ser organizada com elas e com eles. "A aula é um momento circunscrito de reflexão e aprofundamento. Não pode, porém, ignorar o contexto social em que acontece esse exercício" (CHIZZOTTI, 2005, p. 58). Algumas das proposições pedagógicas criadas ao longo do curso apresentaram diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem de arte na escola pública em diálogo com o território.

Para a pesquisa, selecionei três propostas de professores[51] que residem e trabalham em diferentes bairros da cidade de São Paulo e que, em seus planos de aula, enfatizam a cultura local e a arte enraizada nestes pedaços da cidade. As informações sobre os educadores estão apresentadas no Quadro 5.

Professora ou professor	Data de nascimento	Data das entrevistas	
Silvania Francisca de Jesus	03/03/1973	04 de agosto e 10 de dezembro de 2021	Possui graduação em Letras Português/Inglês pela PUC-SP; em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo; e, em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Mestre em Educação pela PUC-SP. É pesquisadora de doutorado no programa Diversitas da FFLCH/USP, sob orientação de Ricardo Alexino Ferreira. Especialista em Arte e Educação pela Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATECPR) e em contação de histórias pela Faculdade Paulista de Arte (FPA). É educadora da pedagogia griô e arte/educadora. Reside no bairro Piqueri. É professora da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino. Atua, como professora alfabetizadora, em um Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em Perus, Zona Noroeste da cidade de São Paulo.
Elaine da Silva Santana	24/05/1992	09 de agosto e 18 de outubro de 2021	Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2018). É pesquisadora de mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP, sob orientação de Alberto Roiphe. Atua como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, em escola situada no Bom Retiro, Zona Central da cidade de São Paulo.
Fernando Lima Ramos	06/07/1984	10 de agosto e 01 de dezembro de 2021	Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Reside em Itaquera. É professor de Arte de turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Escola Estadual situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, mais especificamente, no bairro Cidade Patriarca, distrito de Vila Matilde.

Quadro 5: Professores participantes do curso de extensão Arte e Educação para professores
Fonte: Penha (2022).

51 Tais profissionais autorizaram o uso e a publicação dos dados. Os termos de livre consentimento em participar da pesquisa, assim como autorizações de publicação dos nomes completos e uso de imagem, estão em posse do autor e disponíveis em formato digital para consulta.

3.2 A EXPRESSIVIDADE DO *GRAFFITI*: AULA DO PROFESSOR FERNANDO RAMOS

> Eu já estava há muito tempo na mesma escola e até os planos de aula [eu] não renovava. Eu estava usando o mesmo plano há uns três, quatro anos. Eu queria mudar, melhorar a minha formação. Então, eu falei: - Preciso mudar, preciso estudar, preciso voltar a fazer alguma coisa, eu estou muito acomodado. Aí, um amigo, professor que trabalhou comigo numa outra escola - eu tinha falado pra ele, numa conversa informal, que eu tava um pouco desanimado com a educação - me mandou o *link* [para inscrição no curso *Arte e Educação para professores*] e deu tudo certo. Tinha uma carta de intenção, eu escrevi a carta e acabou que deu certo de fazer o curso. Nossa, foi uma maravilha pra mim! Renovou as minhas forças (informação verbal)[52].

Com estas palavras, o professor Fernando Lima Ramos relembrou, em entrevista, como ingressou no curso de extensão. A sensação de acomodação é comum em muitas áreas profissionais, e na educação não é diferente. É fácil cair na rotina e na repetição, perdendo a paixão pelo ofício. O aprendizado contínuo ou a formação permanente, como denominava Paulo Freire, é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional e reflete, diretamente, na qualidade de aprendizagem dos alunos. Além disso, a busca por novos desafios e aprendizados pode trazer uma sensação de satisfação e realização na carreira. O fato de ser um curso gratuito de atualização docente na USP também foi importante para que Fernando permanecesse até o final.

> Eu pensei até em desistir do curso por ser remoto [Módulo II]. [...] só que como eu já tinha encarado isso como um desafio, uma grande oportunidade de estudar na Universidade de São Paulo, [...] eu falei: - É importante pra mim, vou continuar, mesmo que seja difícil no modo *online*. E me surpreendeu, porque não foi da forma que eu pensava que ia ser, foi diferente das aulas que a gente trabalha na escola. [...] Eu me surpreendi pela forma como foram conduzidas as aulas. Me ajudou a prestar atenção em como estavam sendo minhas aulas *online* com os alunos, porque eu ficava muito preso na teoria. Tive um pouco de medo de trabalhar prática e eu percebi [...]: - No curso a gente faz a coisa prática mesmo *online*, então, acho que dá pra trabalhar com os alunos e aí rolou, foi legal também, foi bacana (informação verbal).

A forma como as aulas foram conduzidas pela equipe GMEPAE, priorizando a criação pedagógica autoral dos participantes, promoveu aprendizado, ampliação de conhecimento dentro do formato remoto e das reflexões sobre as próprias aulas no cotidiano escolar. Professores foram percebendo que criar as próprias aulas, considerando histórias de vida, valores, princípios e visões de mundo suas e de seus alunos culminava em um processo de aprendizagem mais dinâmico, inventivo, significativo e participativo. De acordo com Paulo Freire[53] (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 175), não podemos ter métodos fixos, materiais didáticos fechados e res-

52 RAMOS, Fernando Lima. Entrevista 7. [agosto, 2021]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2021. 1 arquivo .mp3 (33min27). A transcrição da entrevista na íntegra, bem como de outras entrevistas citadas ao longo do texto, encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta.

53 Entrevista concedida por Paulo Freire em 26 de abril de 1990 para o jornal *O Estado de S. Paulo* (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 165).

tritos, como apostilas, ou "pacotes para domesticar", que restringem a possibilidade de criação do educador e do educando. Constatei que planejar de maneira autoral é um caminho com mais riscos do que certezas, pois incluir os conteúdos da turma significa também não conhecer e não saber o que virá a cada encontro de um processo pedagógico, portanto, descobertas e aprendizagem ocorrem mutuamente entre educadores e educandos. Para hooks (2017, p. 56), "fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora".

Dentro desta perspectiva, o professor Fernando criou um plano de aula, apresentado e vivenciado no curso e, posteriormente, realizado na escola onde atua. Para a elaboração, considerou informações que havia compartilhado em um relato autobiográfico durante o Módulo I, sobre seu envolvimento com arte urbana desde a adolescência.

> Das letras arredondadas e pontiagudas das pichações para a sala de aula o caminho foi longo. Quem imaginaria que aquele adolescente que riscava muros, prédios e qualquer outro espaço nas avenidas de São Paulo, um dia se tornaria docente? De fato, ninguém. Nem eu mesmo já tive um dia o sonho de me tornar docente. Da pichação para o *graffiti*, do *graffiti* para a universidade estudar arte. Os mais atentos sabem a importância da interferência artística urbana. Dentro da universidade foi que eu descobri a diferença entre licenciatura e bacharelado. Lá também descobri a necessidade que eu sempre tive de ser escutado (RAMOS, 2019, p. 1).

A *Expressividade do graffiti* foi o título da aula[54] criada pelo professor, realizada em 05 de maio de 2021, de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, com os alunos-professores do curso de extensão, e em 02 de fevereiro de 2022, em formato presencial, para estudantes das três diferentes séries do Ensino Médio na escola pública onde trabalha. A base de sua proposição, assim como um dos projetos propostos pela professora Betania Dantas, apresentado no capítulo anterior, apoiou-se nos pilares de uma linguagem artística originariamente periférica, de suas experiências como aluno e de seus anseios como educador dedicado e atento às necessidades das e dos estudantes.

> Como docente ao longo de dez anos nas escolas públicas de São Paulo, pude observar que as necessidades dos jovens, em sua grande maioria, são basicamente as mesmas que eu ansiava há décadas, quando eu também era apenas mais um estudante da Rede Pública. O anseio de ser escutado, de ter voz. Por quem eles são escutados? (RAMOS, 2021a, p. 1).

Durante a aula, complementou: "me coloco no lugar deles [estudantes] e penso sobre quais eram minhas necessidades. Não precisamos cometer os mesmos erros que cometeram conosco" (informação verbal). Para hooks (2017, p. 16), "a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que interviessem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem". Quando a sala de aula se torna monótona e enfadonha, a aprendizagem fica comprometida. A falta de estímulos e de desafios pode levar os alunos a se distraírem, a perderem o interesse pelas aulas e a não

54 Ver Anexo A.

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. Em seu plano de aula, Fernando incluiu estratégias para instaurar esta ambiência e descreveu os principais momentos do seu planejamento:

> Começaremos com a música *Azul da Cor do Mar*, do cantor Tim Maia, que servirá de inspiração para o trabalho prático. Após apresentada a música, assistiremos a um vídeo do artista Dingos, e mostrarei imagens de produções de artistas para os alunos, tais como: Keith Haring, Jean Michael Basquiat, Os Gêmeos, Binho, Banksy, Odeith, Tioch e Jeinst One. Também será explicada, de forma resumida, a história do *graffiti*. Por último, com base no início da letra da música ("Ah, se o mundo inteiro me pudesse ouvir..."), os alunos desenharão, utilizando a estética do *graffiti*, o que gostariam que as pessoas escutassem deles. As obras serão expostas e discutiremos sobre de cada uma delas (RAMOS, 2021a, p. 2).

Segundo o professor, "*graffiti*, um dos elementos da cultura *hip-hop*, é uma arte democrática; desde morador de rua até o *CEO* de uma empresa vê este tipo de arte na rua" (informação verbal). É uma linguagem que amplia o conceito de arte, gera transformação na concepção de mundo. No texto introdutório da obra *Guerra e spray* (BANKSY, 2012, p. 8), o autor assegura que *graffiti* é "uma das mais honestas formas de arte disponíveis", por estar na rua, ser realizada nos muros, em espaços públicos, em qualquer ponto da cidade, "sem badalação", seja nas regiões periféricas, seja nas centrais, está ao alcance dos cidadãos pertencentes à classe opressora e aos pertencentes à classe oprimida, sem pagamento de ingressos, sem a lógica lucrativa e excludente do sistema capitalista.

De acordo com Maria Aparecida Costa dos Santos[55] e Jason Ferreira Mafra[56] (2018, p. 347 e p. 353), o *hip-hop* funde elementos sociais e artísticos em um único processo, constituindo-se como "um movimento de emancipação social pela arte". Essa cultura se originou nos bairros mais pobres e marginalizados de Nova Iorque, onde as condições de vida eram extremamente precárias e a violência era uma constante. Surgiu como uma forma de resistência e de denúncia das condições de opressão e exclusão social que as comunidades oprimidas enfrentavam e se tornou uma ferramenta de luta por direitos e de valorização destas culturas. A música, as letras e a dança *hip-hop* abordam temas como racismo, violência, pobreza e desigualdade social, entre outros assuntos relevantes para as comunidades marginalizadas. Por meio dessa cultura, aquelas comunidades encontraram uma forma de expressão e de resistência, possibilitando que suas vozes fossem ouvidas e suas histórias contadas.

55 Doutora em Educação pela USP. É professora efetiva de Educação Física, desde 2002, na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Ylê-Educare: educação e questões étnico-raciais, autora da obra *O Universo Hip-Hop e a fúria dos elementos - livro I*, publicado em 2021, coorganizadora da obra *Dicionário da Cultura Antirracista*, projeto do mencionado grupo de pesquisa em andamento. Ritmista do bloco *Afro Ilú Oba de Min - Educação, Cultura e Arte Negra*, da cidade de São Paulo.

56 Doutor em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e Diretor do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na mesma universidade. É membro do Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire.

Sobre *graffiti* contemporâneo na cidade de São Paulo, Antonio Eleilson Leite[57] (2013, p. 47) destaca a emergência dos coletivos no final da década de 1990, a ampla presença feminina e a afirmação de um *graffiti* negro. Em relação à potência da linguagem, reforça:

> Nas periferias de São Paulo diversos artistas vão se juntando e as distâncias territoriais e de classes sociais vão se encurtando com a celebração dos encontros no meio urbano. Artistas individuais circulam por todos os lados e cantos da metrópole. O direito à cidade, o direito de ver a cidade proporcionam um novo rosto para este contexto histórico. O artista Mundano com seus trabalhos junto aos catadores e moradores de rua, o coletivo Imargem que pensa o Grajaú como centro e núcleo disseminador de uma arte ligada ao meio ambiente e suas relações com a cidade são exemplos da nova intervenção urbana. Os coletivos e artistas que emergiram das periferias de São Paulo não se destacam somente pelas carências de seus bairros, mas pela potência de suas criações.

Tendo como pano de fundo a gestão freiriana, vale lembrar que a primeira oficina de *graffiti* da Rede Municipal de Ensino ocorreu em julho de 1991, com o artista plástico Celso Gitahy. Diante da repercussão positiva na escola, a mesma metodologia do projeto *Graffiti é legal* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1991c) foi aplicada com pichadores de rua na realização de mutirões de *graffiti* em espaços públicos, como o Complexo Viário Paulista/Consolação, que segue como um dos locais de referência de arte urbana na cidade de São Paulo.

Outro elemento do *hip-hop* foi central em um projeto ocorrido naquele período: o *Rap... ensando a educação*. Este "buscou consolidar as perspectivas de uma escola sem muros, que contracenava com a rua e com os movimentos sociais", constituindo-se em um "movimento de integração entre a "sabedoria de rua", produzida por estes jovens organizados no movimento *hip-hop*, e a produção científica do conhecimento", que refletiu "a luta pela autoidentidade, pela valorização e pela garantia da cidadania plena da população negra" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1992b, p. 2 e p. 7). A partir dele, jovens moradores de favela e estudantes de escolas públicas "viram-se representados, cada qual em seu território, e, por consequência, atraídos pela perspectiva do respeito, pela troca de conhecimento, tendo como finalidade a conquista da educação plural", como testemunharam Cristiane Correia Dias[58] e Eduardo Januário[59] (2023, p. 149). Ela, hoje, mestra em Educação pela FEUSP, residia no Jardim São Luís, classificado, em 1996, pela Organização das Nações Unidas (ONU)[60], ao lado de Jardim Ângela e Capão Redondo, como um dos lugares mais violentos da cidade, e ele, doutor em História pela FFLCH (USP), morava em uma favela no Jardim Novo Osasco, regiões periféricas da cidade de São Paulo. Ambos participaram do projeto *Rap... ensando a educação*[61] nas escolas onde estudavam e reconhecem que os debates ocorridos na esfera do projeto "trouxeram à tona as sensibilidades do racismo e das injustiças sociais, até então relegadas à favela" (DIAS; JANUÁRIO, 2023, p. 155).

Ao compartilhar imagens desta arte urbana de São Paulo, do Brasil e do mundo, por meio de fotografias projetadas e de um vídeo, o professor Fernando convidou as turmas, tanto no formato remoto quanto no presencial, a ampliarem o olhar para o espaço externo, para o espaço público, para a rua e para os muros. Integrou a produção de estudantes no universo escolar e a produção extramuros. De acordo com Freire[62] (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 226), "simbolicamente, a escola muda é no meio da rua, para simbolizar o encontro dos movimentos de dentro e de fora".

Palavras e imagens tomam visualmente a cidade, estão em cartazes, jornais, revistas, embalagens, letreiros, comércios, publicidades, panfletos, faixas, placas, nos muros e nas paredes. Os traços com intencionalidade, as formas e o uso de letras e assinaturas como identidade, as cores como ambientação estética e significados simbólicos, a ação e a produção como contracultura, a natureza das imagens e palavras ligadas à uma espécie de democratização do fazer artístico são elementos para investigação, reflexão e debate no espaço escolar. *Graffitis* e pichações, com foco nas linhas, elemento que direciona nosso olhar, relações entre forma e espaço, plano, movimento, equilíbrio, direção, perspectiva, volume, luz/sombra, tons, cores primárias e secundárias, texturas foram conteúdos destacados pelo professor.

Esta proposta pedagógica não somente valoriza a arte urbana com a integração de diferentes linguagens - música, vídeo e desenho – como também investe no propósito do *graffiti* como forma potente de expressão, reconhecimento e identidade. Por meio de estilos de letras, formas, cores, pudemos nos reconhecer. Recordo Paulo Freire[63] ao destacar o potencial educativo e estético desta linguagem:

> Um sonho que tenho é "semear" palavras em áreas populares cuja experiência social não seja escrita, quer dizer, áreas de memória preponderantemente oral. Os grafiteiros que fazem tanta coisa bonita nesta cidade bem que poderiam ajudar na realização dessa sã loucura, e os homens da indústria e do comércio poderiam financiar (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 241).

Em um momento em que estávamos impedidos de ir para a rua, em 2021, pelo contexto da pandemia, o professor Fernando trouxe a rua para dentro da aula. Partiu da letra de uma música e chegou a letras desenhadas, expressando sentimentos. Palavras expressando profundos desejos de mudança e esperança foram apresentadas e compartilhadas, com traços inspirados em uma arte democrática. Ao final do encontro, tínhamos um painel[64] com uma diversidade de traços, tipos de letras, cores e uma pulsão coletiva voltada para a transformação social. Na aula presencial, alguns educandos escolheram não participar da atividade de desenho. Fernando considerou os tempos, os ritmos e as características de cada grupo.

57 Mestre em Estudos Culturais pela USP. Trabalha na organização social Ação Educativa desde 2000, onde exerce os cargos de coordenador da área de Cultura e coordenador geral do *Encontro Estéticas das Periferias*.

58 Pesquisadora de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, Diversitas na FFLCH/USP. Arte/educadora há 18 anos, ativista da cultura *hip-hop* e dançarina de *breaking*.

59 Professor colaborador da FE/USP. Membro e pesquisador do Grupo Fateliku na área de política educacional e relações étnico-raciais. Foi professor e diretor de escola pública e é militante do movimento negro. Eduardo Januário compartilhou sua experiência em uma aula no curso *100 anos de Paulo Freire: esperançar em tempos de barbárie*, realizada em 2 de setembro de 2021, citado anteriormente (REDE EMANCIPA MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2021).

60 PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH)**: crescimento econômico e desenvolvimento humano. Nova Iorque: PNUD/ONU, 1996.

61 A proposta do projeto *Rap... ensando a educação* foi resgatada em 2019 pela Secretaria de Cultura dos CEUs, em São Paulo (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2019).

62 Entrevista concedida ao jornal paroquial *Fátima Paulista*, em 09 de março de 1991 (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 223).

63 "Depoimento concedido por Paulo Freire à revista *Leia*, de São Paulo, em 19 de fevereiro de 1989" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, 239).

64 Algumas produções elaboradas na aula de Fernando Ramos, no curso de extensão, podem ser vistas nas Figuras 14 a 16.

Figura 14 - Desenho da professora participante Camila Pereira
Fonte: Acervo do GMEPAE (2021).

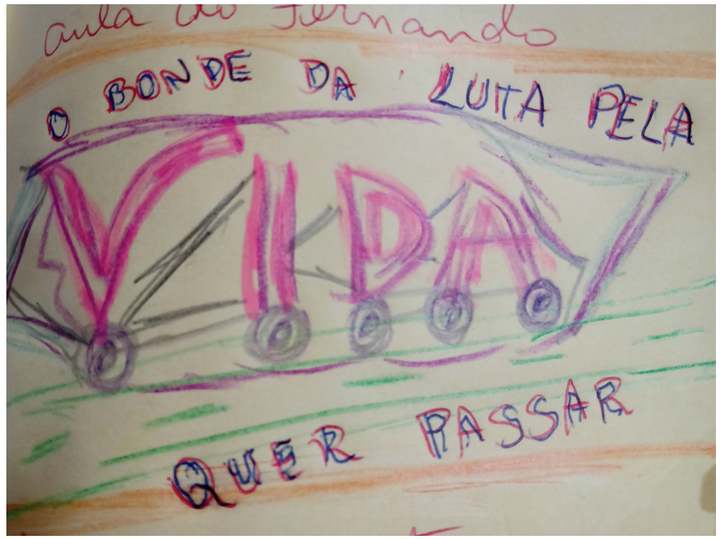


Figura 15 - Desenho da professora participante Silvania Francisca de Jesus
Fonte: Acervo do GMEPAE (2021).

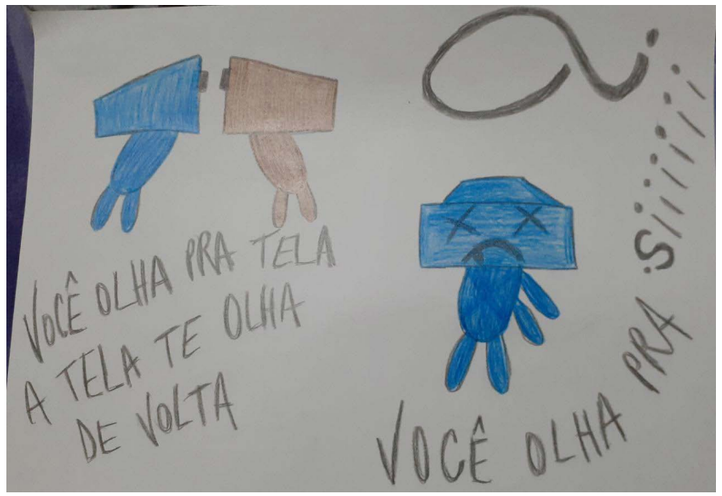


Figura 16 - Desenho da professora participante Gabrielle Távora
Fonte: Acervo do GMEPAE (2021).

Para o educador, "foi uma experiência compensadora e desafiadora que deu muito certo nas duas turmas" (informação verbal). Como desdobramento, compartilhou que, na escola, uma professora elogiou os trabalhos realizados pelos estudantes a partir desta proposição e sugeriu que fossem colocados em molduras. No momento de reflexão sobre a aula proposta, Rodrigo Acosta, professor participante da turma do curso de extensão, destacou: "a arte urbana não tem borda" (informação verbal). Conclusão: "*graffitis* foram expostos sem moldura", revelou Fernando.

Ao analisar o plano da aula, percebi a valorização do contexto social em que os alunos estavam inseridos, bem como de seus repertórios culturais para promover a produção de conhecimento. Além disso, o professor proporcionou uma reflexão coletiva sobre arte urbana, periferias e suas potências, apoiado no reconhecimento, valorização e identificação dos alunos com artistas periféricos. Mesmo Fernando não tendo conhecimento profundo sobre a obra de Paulo Freire, reconheço bases teóricas freirianas na aula realizada, por estabelecer foco na emancipação, na autonomia, na capacidade crítica do sujeito e em sua consciência para transformar a realidade.

> Eu conheço pouco, eu deveria conhecer mais. Estou buscando, agora, conhecer. Mas, eu sei do método de alfabetização do Paulo Freire, eu sei da visão política dele também e acho muito importante e eu concordo também. A ideia de que o professor no mesmo momento que ensina também aprende, isso sempre foi muito claro pra mim. E a ideia de Paulo Freire de trazer [...] os saberes do aluno, a vivência deles e trabalhar a partir daquilo, também. É sempre algo que por mais que eu não tenha estudado a fundo a obra do Paulo Freire, [...] eu já trazia na minha bagagem. Eu sempre achei importante (informação verbal)[65].

Após receber e ler as cartas que as professoras Betania, Silvia e Maria Cristina escreveram destinadas a ele, como integrante do curso de extensão e participante da pesquisa, Fernando destacou o empenho delas em estabelecerem diálogo com a comunidade. Compartilhou, comparativamente, a dificuldade que encontra em seu cotidiano, na escola, para promover esta ação, em decorrência de uma série de fatores, como: a falta de uma gestão, essencialmente, democrática, de mecanismos que fortaleçam a participação da população nas decisões e a curricularização rígida de conteúdos programáticos, estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, a serem transmitidos aos alunos, com uma pequena margem para criação, ajuste ou mudança. Sobre as professoras que atuaram na gestão freiriana, em diálogo com sua rotina, revelou:

> São pessoas muito motivadas e que acreditam realmente no ensino de qualidade, que pensam a educação como uma forma libertadora. [...] Eu achei os relatos emocionantes, eu até marquei bastante coisa, muitas eu até desconhecia. E todas têm histórico de luta, isso que me chamou muito a atenção. Eu imagino naquela época poderem discutir assuntos novos como interdisciplinaridade. É estranho porque até hoje a gente tem dificuldade de aplicar, de colocar isso na prática. É um pouco difícil. Os conteúdos, muitas vezes, vêm praticamente mastigados, vêm prontos, em apostilas. E aí a gente percebe que uma disciplina não articula com a outra naquele período estabelecido (informação verbal)[66].

65 RAMOS, Fernando Lima. Entrevista 7. [agosto, 2021], citada anteriormente.

66 RAMOS, Fernando Lima. Entrevista 9. [dezembro, 2021]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2021. 1 arquivo .mp3 (36min36).

Fernando Ramos evidencia o quanto é inspirador ver pessoas comprometidas com o ensino de qualidade e que pensam na educação como uma forma de libertação. Seu relato também aponta para a importância de se valorizar a história e as lutas que foram travadas no passado em prol da educação. Ao comparar as experiências na escola pública, vivenciadas pelas professoras que atuaram durante a gestão freiriana e por ele, separadas por um espaço de tempo de trinta anos, destaca que a interdisciplinaridade ainda é um desafio na prática educacional. Muitas vezes, os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, sem conexão com outras disciplinas ou com a realidade dos alunos. Isso pode levar à falta de motivação e engajamento dos alunos, que não conseguem enxergar a relevância do conteúdo para suas vidas.

3.3 CONHECENDO AS ERVAS MEDICINAIS, UMA FARMÁCIA NO NOSSO JARDIM: AULA DA PROFESSORA SILVANIA FRANCISCA DE JESUS

Silvania Francisca de Jesus, residente do bairro Piqueri, é educadora da *Pedagogia Griô*[67], arte/educadora, contadora de histórias, professora alfabetizadora de um Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em Perus, Zona Noroeste da cidade de São Paulo. Sobre sua formação, compartilhou em relato autobiográfico elaborado no Módulo I:

> Como pessoa de raízes africanas e indígenas, desde a infância escolar, enfrentando a difícil afirmação de identidade em meio a piadas racistas e preconceituosas, encontrei, na arte literária, nas rodas brincantes, na oralidade, um campo de emancipação que me lançou à aventura de formação de leitores amantes da liberdade solidária, do diálogo, da diversidade, da comunidade, da natureza, da ancestralidade, das culturas populares. [...] Lembro-me da minha primeira migração forçada de um ambiente de roça, num interior mineiro bem afastado, para um vilarejo, nos tempos da primeira alfabetização. Uma grande família de irmãs negras, vinda de ambiente quilombola, com muitas histórias ouvidas à beira do fogo, chegou a uma vila marcada pela superioridade de pessoas não indígenas e não negras. E a escola foi o campo dessa experimentação intercultural. Aprendi na sala de aula a ser professora, a apresentar aos estudantes que sou feita da multiplicidade de pessoas que me marcaram (JESUS, 2019, p. 1).

Sua história de vida aparece impregnada em seu fazer pedagógico e em suas escolhas e percursos profissionais. No espaço escolar onde atua, o planejamento é coletivo e contempla o relacionamento e a valorização do território. "Estou atenta ao que o território me ensina", revelou Silvania (informação verbal)68. Como professora pesquisadora, não é adepta ao uso do livro didático, percebe que, muitas vezes, a SME-SP cria materiais que não dialogam com a realidade dos alunos, o que não condiz com sua prática freiriana. Orgulha-se de trabalhar em uma escola em que os pensamentos freirianos estão presentes:

> Sentimo-nos confortáveis com Paulo Freire sendo o nosso sul[69], para pensar nas nossas práticas e até pensar nessa sociedade que, se Paulo Freire estivesse vivo, escreveria coisas incríveis para nós. No entanto, tudo o que ele escreveu antes é tão atual, e procuramos colocá-lo como principal na nossa prática no CIEJA, estudando muito e precisamos estudar para compreender Paulo Freire. Mas, a questão da amorosidade, o cuidado com os estudantes nós mantemos viva (informação verbal)[70].

Munida de tal repertório, viu-se diante de uma mensagem recebida por *e-mail* que comunicava sobre o curso de extensão. O que atraiu Silvania para a atualização docente na ECA foi "o recorte étnico-racial que o curso trazia em seu conteúdo programático e o fato de ser voltado para o público de educadores e professores de rede pública" (JESUS, 2021a, p. 1). Sobre sua intenção, revelou em entrevista: "Ingressei com o objetivo de entender como esse processo da arte me mobiliza. Independente de qual linguagem artística se trata, ela me mobiliza" (informação verbal). Assim como para o professor Fernando Ramos, estar na USP contemplava um de seus antigos desejos. Ao avaliar sua experiência após a conclusão do curso, escreveu:

> Os dois módulos do curso abriram horizontes, um presencial e o outro *online*, e possibilitaram revisitar minha prática e a dos colegas, sonhar novas trajetórias, alinhar ideias, arriscar a expandir o sonho de uma prática crítico-libertadora na Educação de Jovens e Adultos. A educação liberta o sujeito como ressalta Paulo Freire, a arte liberta mentes e corpos, independente da linguagem artística (JESUS, 2021a, p. 8).

Em seu plano de aula, criado durante o Módulo II, enalteceu o bem-estar a partir da natureza, o contato com a terra, o olhar para o quintal, a ação das mãos na horta, o regar as plantas em vasos que, muitas vezes, são trocadas entre vizinhas, em decorrência de suas propriedades medicinais. Segundo ela, "é comum, nos corredores da escola, se ouvir a partilha de receitas entre os estudantes sobre o tratamento de diferentes moléstias. O conhecimento sobre as plantas que curam, por parte dos estudantes de EJA, é bastante relevante" (informação verbal).

67 "A Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida. Na Pedagogia Griô, os facilitadores das vivências de rituais afetivos e culturais são os Griôs aprendizes e os educadores Griôs" (PACHECO, 2015, p. 66).

68 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 5. [agosto, 2021]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2021. 1 arquivo .mp3 (44min46).

69 Menção a sulear ou suleamento, termo utilizado, primeiramente, em 1991, pelo físico brasileiro Marcelo D´Olne Campos em seu texto *A arte de sulear-se*. Em 1992, Paulo Freire utilizou o termo no livro *Pedagogia da Esperança* (2011), em oposição ao verbo nortear. Foi o físico que chamou sua atenção para a conotação ideológica do vocábulo nortear, que estabelece uma hierarquia entre os hemisférios e uma superioridade em termos civilizatórios e culturais, sendo o Norte o Primeiro Mundo.
D´OLNE CAMPOS, M. A arte de sulear-se. In: SCHEINER, Teresa C. (Coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**, Manual de apoio ao curso de extensão universitária, Rio de Janeiro: UNI-RIO, Tacnet Cultural, 1991, p. 59-61, 79-8, jan. 1991.

70 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 5, mencionada anteriormente.

Ao fecharmos os olhos por alguns segundos, concentrados neste cenário, quase podemos ouvir: - *Capim-limão tem no quintal da Dona Ana; pede arruda pra Dona Cida que ela te dá um raminho; o Tonho sarou foi com aquele trem da flor branca cheirosa* (itálico nosso). Muitas são as frases repletas de sabedoria que ouvimos ao caminhar entre as ruas das comunidades ou entre os corredores da escola. Tradições familiares, religiosas, crendices populares, processos de cura, tratamentos e terapias em conexão com a natureza. O convívio comunitário, repleto de solidariedade, fortalece a rede de cuidado e de proteção em territórios periféricos.

O uso de práticas populares, como o uso de chás de ervas, de água benta, de benzeduras de toda sorte, de soro caseiro, de amuletos não é desencorajado por Paulo Freire (FREIRE, A. 2017), mas incentivado, desde que o diálogo seja utilizado para levar as pessoas a questionar e refletir sobre essas práticas de forma crítica. Em vez de aceitar as receitas caseiras sem questionamento, instaura-se um ambiente de troca de informações sobre origens das plantas, suas eficácias, suas limitações e seu significado religioso, por exemplo. Isso permite que elas sejam vistas não apenas como práticas mágicas ou supersticiosas, mas como parte da cultura e tradição popular, que devem ser compreendidas e analisadas em seu contexto histórico e social.

A aula da professora Silvania para a turma do curso de extensão, intitulada *Conhecendo as ervas medicinais, uma farmácia no nosso jardim*[71], ocorreu, em formato remoto, em 7 de abril de 2021, e teve como objetivos: ampliar o conhecimento ancestral dos estudantes sobre o uso das ervas medicinais; apresentar os diferentes tipos de ervas medicinais; motivar estudantes a registrarem as receitas de chás e xaropes em um livro coletivo com ilustrações das ervas, usando o decalque[72] como técnica ou outra de escolha da turma, e fomentar a leitura e a escrita de textos curtos informativos e instrucionais (JESUS, 2021b).

O encontro foi iniciado com música cantada por ela, seguida por um poema[73] de Rosenir Gonçalves Neves, publicado no livro *Xacriabá de plantas medicinais: fonte de esperança e mais saúde*, e finalizada com cantiga da curandeira baiana Maria Redonda, ao som de instrumento de percussão tocado por Tiago Neves, marido da professora Elaine Santana, outra participante do curso. Tudo ocorreu por meio de janelas das plataformas digitais de videoconferências.

Previamente, por *e-mail* enviado pela professora, a turma foi convidada a escolher uma erva medicinal, preparar o próprio chá e atentar-se ao aroma da erva. Ao iniciar o encontro, Silvania mostrou sete diferentes ervas e nos perguntou: - Que erva você tem aí? Que relação você tem com ela? Por que a escolheu? Tem memória de algum chá que alguém preparou para você? Boldo, manjericão, camomila, erva-cidreira, capim-limão, hortelã, alecrim, louro, peregum, melissa, aranto, babosa, ora-pro-nóbis, sálvia e unha-de-gato apareceram nas histórias e lembranças contadas. Um verdadeiro jardim de cura, em meio a tempos doentios.

Os vínculos familiares, a figura de avós, tias, mães, pais e filhos foram destaques durante os diálogos estabelecidos. Uma oportunidade para o grupo aprender uns com os outros. Como analisou Citelli (2001, p. 12) sobre uma aula similar ocorrida durante a gestão freiriana, este formato

71 Ver Anexo B.

72 "A arte é usar as folhas por baixo do sulfite, e passar o giz de cera de forma que as nervuras e texturas da folha apareçam no papel" (JESUS, 2021b, p. 3). Como esta atividade foi sugerida, mas não realizada, em virtude do tempo de duração da aula, não há imagens das produções feitas pelos participantes.

73 Ver Anexo C.

"revela uma mudança de postura fundamental por parte da professora: abrir o espaço da aula às experiências pessoais e relevantes do educando". Há uma quebra do elo determinístico, em que o professor não é mais o único detentor do conhecimento. Estudantes passam a ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, podendo compartilhar suas experiências e opiniões com os colegas e com a professora. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmico e participativo, permitindo que os alunos desenvolvam um senso crítico e reflitam sobre suas próprias histórias. Ademais, essa abertura do espaço da aula às experiências pessoais e relevantes dos educandos permite que a escola esteja mais próxima da realidade dos estudantes, o que amplia e fortalece o sentido da experiência de aprendizagem para eles. De acordo com Freire[74],

> Para um professor progressista a discussão sobre o ato de conhecer se apresenta como um direito dos homens e mulheres das classes populares, que vêm sendo proibidos e proibidas de exercer este direito, o direito de conhecer melhor o que já conhecem, porque praticam, e o direito de participar da produção do conhecimento que ainda não existe (FREIRE, A.; MENDONÇA, 2019, p. 37).

Por meio das memórias afetivas compartilhadas por cada participante, a experiência virtual ganhou ares de uma roda presencial, tamanha ativação de diferentes sentidos, troca de afeto, de aprendizados e de revelações sobre o estado de encantamento, pertencimento e calmaria obtidos. Um elo foi estabelecido entre as pessoas por meio do ritual do chá, que, como definiu a professora, "evocou os sentires do mundo" (informação verbal), possibilitando uma ruptura do estado de isolamento e distanciamento em que nos encontrávamos naquele momento da história. "Um Círculo de Cultura se criou", conforme sintetizou Silvania, inspirada no conceito de Paulo Freire (2019b [1994], p. 192) sobre os "espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia e [...] em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo". No Círculo de Cultura "ninguém ocupa um lugar proeminente" (BRANDÃO, 2019, p. 81) como detentor e transmissor de saberes, ao contrário, o conhecimento é produzido a partir da troca e da soma efetiva entre diferentes saberes, culturas e experiências por meio de diálogos abertos e horizontais.

> Pude perceber [...] a transversalidade que esta prática nos propôs em ter um olhar para diferentes áreas do conhecimento, muito perceptíveis na oralidade, pois são saberes passados de mãe para filha, de vó para neta, de bisavó para bisneta. [...] Os assuntos que surgiram passaram pela ancestralidade e experiência com o sagrado de cada participante ao degustar o chá, a escuta atenta dos demais, o acolhimento da diversidade de experiências e memórias afetivas que brotaram a cada fala. [...] A metodologia usada atravessou a tela do *notebook*, dos celulares e os participantes entraram na roda de aromas e sabores diversos dos deliciosos chás saboreados durante a aula (JESUS, 2021b, p. 4).

Em um exercício de reflexão, após a conclusão da aula e da roda de avaliação do grupo, a professora notou que muitas memórias foram resgatadas para ressignificar saberes que as

74 Trecho de "palestra proferida por Paulo Freire no Seminário Educação e Direitos Humanos, publicada em: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 33).

pessoas traziam em seus repertórios. Um encontro em que a ancestralidade, como tema, estava presente. Organicidade, dialogicidade, coerência, sentimento de aproximação, ampliação da escuta e ativação de vários sentidos e de memórias afetivas foram características destacadas pelos colegas de turma na aula ministrada por Silvania. O ajuste que a professora propôs para o formato presencial incluiu, em seu plano de aula, as histórias de vida de cada estudante e teve o jardim da escola e as hortas comunitárias em parques municipais como possíveis locais para a realização da aula.

O centro da reflexão do seu plano de aula é a história de vida de cada estudante, baseado em sua trajetória e nos lugares por onde passou. "Portanto, esse trabalho retrata geograficamente essas pessoas, que na circularidade dialogam, se deparam com suas semelhanças e diferenças" (JESUS, 2021a, p. 5). Durante as rodas de discussão em sala de aula com os estudantes, muitas memórias são resgatadas para que o conhecimento que eles trazem em sua bagagem possa ser ressignificado. Essa atividade faz parte das propostas de suas aulas, que, assim como o professor Fernando, tem como objetivo a escuta atenta dos anseios dos estudantes. "Na Educação de Jovens e Adultos, muitos verbos permeiam as falas dos estudantes e o esperançar, assim como pontua Paulo Freire, 'esperança do verbo esperançar', dá ânimo para não desistirem de seus sonhos" (JESUS, 2021a, p. 6).

A intencionalidade de fortalecer subjetividades e facilitar a troca de saberes entre as pessoas, a partir do que dominam e reconhecem como seus, cria uma rede coesa de sociabilidade e engajamento com as questões sociais e culturais do bairro. Equipe pedagógica e gestores da escola onde Silvania atua, debruçam-se sobre a história do território, estabelecem parcerias com instituições e coletivos locais, de modo que o planejamento das ações envolve a população atendida. "Aqui [na escola] os estudantes conseguem se sentir pertencentes ao mundo educador. [...] Para nós, acolher e dialogar com o território significa acolher e dialogar com esses estudantes" (informação verbal)[75]. De algum modo, tal sentimento foi identificado pela professora Silvania também no curso de extensão. Ao avaliá-lo, manifestou:

> No Módulo I, conseguimos nos encontrar, fazer as rodas, sentir o outro; ver, tocar no que o outro levava. Foi um módulo que, realmente, surpreendeu as expectativas e me abriu novos horizontes. [...] No Módulo II, tínhamos que descobrir outro meio de tocar o outro. [...] Cada encontro foi muito inspirador, mesmo pela tela. A gente se olhando apenas. Poder trazer um objeto que o outro também tivesse em casa e que pudesse tocar todos ao mesmo tempo no mesmo objeto, sentir o mesmo cheiro, isso foi incrível. O segundo módulo apesar de nós não podermos nos encontrar na roda, o ritual, ele deu conta também. [...] Acho que o encaminhamento que foi dado em cada encontro trouxe para mim novas possibilidades, outros desdobramentos e que eu utilizei com os meus estudantes (informação verbal)[76].

Com o relato da professora, assim como com o professor Fernando, observei que, tanto nos encontros presenciais ocorridos no primeiro módulo, quanto nos encontros em formato remoto, o fato de a equipe educativa do curso prezar pelo diálogo, pelo acolhimento, pela criação, reflexão, inclusão e pela não hierarquia de saberes, possibilitou que as proposições pedagógicas, vivenciadas nos encontros permeassem todos os participantes, constituindo-as como experiências significativas, que, pela qualidade ao articular conceitos teóricos e práticas, repercutiram nos planejamentos e na realização das aulas de arte nas escolas onde atuam. Coletivamente, mesmo em um momento adverso, repleto de dores e tristezas, a capacidade criadora imperou e contagiou uns aos outros. A necessidade de adaptar-se a diferentes contextos e meios de interação com os outros participantes não representou um empecilho. Apesar das limitações impostas pela distância, o grupo conseguiu manter o ritual de encontro, o que viabilizou a continuidade da troca de conhecimento e aprendizado.

Silvania salientou o papel fundamental que a universidade pública tem na formação dos profissionais da educação, como prezava Paulo Freire quando foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo. A atuação da universidade não deve se restringir apenas ao ambiente acadêmico. A aproximação com as escolas é fundamental para que possa haver conexão com a realidade vivida pelos estudantes, familiares, professores, funcionários, equipe de coordenação e direção, e contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação no país. Em suas palavras,

> Eu sinto que a universidade pública ainda precisa mergulhar dentro práticas das escolas para trazer novos conhecimentos. [...] Aquela questão de ir lá na base conhecer como está acontecendo e promover condições para que as pessoas, aqueles sujeitos que estão ali, possam revisitar sua prática com um olhar, um aporte teórico que realmente dê conta da realidade. [...] A universidade pública precisa ter esse olhar cuidadoso para a educação. Eu acho que é pela educação que a gente vai conseguir transformar a sociedade. Mas, há que andar junto e sem olhar de julgamento. É aquele olhar sensível, de cuidado, pensando até, como os povos indígenas colocam: - "que nós precisamos criar uma sociedade do bem viver". Então, precisa ter esse bem viver entre a universidade e a escola, o chão da escola (informação verbal)[77].

Além de refletir sobre a relação entre universidade, escola e território, após ler as cartas que as professoras que atuaram na gestão freiriana escreveram endereçadas a ela, sentiu-se fortalecida com as memórias compartilhadas que dialogavam com suas próprias memórias. Estabeleceu-se um elo entre diferentes tempos, um sentimento de pertencimento e de união em torno de uma causa comum a partir de valores e princípios similares sobre Educação. Suas palavras articulam-se de tal forma que, ao final, compõem uma imagem simbólica repleta de sentido de pertencimento e coletividade:

> A primeira carta que eu li, por exemplo, ela me trouxe uma esperança de querer ver realmente acontecer uma educação de qualidade. [...] Efetivamente. Não só nos livros que vêm da academia. [..] Uma educação libertadora, que a gente procura pensar, principalmente, a gente aqui, nesse espaço CIEJA, onde nosso olhar [é] para o estudante como sujeito. Um sujeito de direito. [...] O conteúdo dessa carta me deu um certo ânimo. As outras também. Elas me mostraram o seguinte: que o nosso fazer é necessário em qualquer momento. [...] Pesa muito pra gente a questão do Paulo Freire. Esse fazer diferente junto com outro, [...] não

75 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 10. [dezembro, 2021]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2021. 1 arquivo .mp3 (30min17).

76 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 5, citada anteriormente.

77 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 5, citada anteriormente.

> você sozinho. Eu me sinto segurando na mão de todo mundo, como se tivesse à beira do mar dançando uma ciranda e continuando esse fazer (informação verbal)[78].

Ao escolher responder a carta escrita pela professora Betania Dantas, Silvania problematizou o enfoque na educação voltada para o mercado de trabalho, uma vez que deixa de lado o desenvolvimento humano, o aprendizado do convívio social e a formação integral dos indivíduos (informação pessoal)[79]. A professora reforça a necessidade de sonharmos muito com uma educação que liberte e não apenas forme pessoas para serem competitivas no mercado de trabalho. É preciso valorizar o saber conviver, ensinando aos estudantes a importância do diálogo, do respeito e da cooperação. É fundamental que a educação priorize a formação de cidadãos capazes de compreender e respeitar as diferenças, de se colocar no lugar do outro e de agir de forma ética e responsável. Enfim, Silvania convoca-nos com suas palavras e com seus fazeres para processos de ensino e aprendizagem mais humanizados.

3.4 TECENDO MEMÓRIAS: AULA DA PROFESSORA ELAINE SANTANA

Elaine da Silva Santana reside no bairro Liberdade, em São Paulo. É professora de Educação Infantil na Rede Municipal, em escola situada no Bom Retiro, Zona Central da cidade. Recordou que a influência de uma professora de Língua Portuguesa que a levou ao Centro Cultural São Paulo e o contato com a *Pedagogia do Oprimido* foram muito importantes para a sua decisão pelo ofício.

> Tive acesso a manifestações culturais que nunca havia tido. É uma memória muito forte. [...] Ler *Pedagogia do Oprimido* (durante o curso de graduação em Pedagogia) foi um marco e me levou à uma escolha importante: lutar pela educação de qualidade, mas não em outro lugar que não a escola pública (SANTANA, 2019, p. 1).

Depois de concluir a graduação em Pedagogia e, posteriormente, em Artes Visuais, a necessidade de voltar a estudar se tornou evidente. Reconhece que as formações oferecidas na Rede Municipal, além de terem um tempo escasso e não possibilitarem um ambiente de aprofundamento em questões teóricas e práticas do cotidiano, são ocupadas por demandas burocráticas e orientações relativas a sistemas operacionais, ou seja, não são prioridades da gestão como foram no início da década de 1990. Para a professora Elaine, estar em formação constante, com intuito de refletir e fundamentar seus saberes e fazeres é uma motivação essencial para continuar evoluindo profissionalmente. Somado a este desejo, outros dois fatores avivaram a decisão de participar do curso de extensão *Arte e Educação para professores*: a transição para a Educação Infantil, que representava uma mudança para um novo e desafiador ambiente de trabalho, e o fato de o programa do curso abranger culturas indígenas e afro-brasileiras relacionadas ao ensino de arte. "Isso para mim foi muito importante porque a comunidade que eu atendo é uma comunidade multicultural, a maioria é composta por imigrantes", compartilhou a professora durante a primeira entrevista (informação verbal)[80].

A participação no curso de extensão, assim como ocorreu com o professor Fernando, também fez Elaine repensar sobre sua trajetória e seu papel como professora. Em termos de aproveitamento, o Módulo I teve um impacto significativo em sua prática escolar e no desenvolvimento de seu projeto pedagógico. Por meio da leitura dos textos e das experiências vivenciadas, ela pôde perceber como as teorias e práticas discutidas em sala de aula se aplicavam ao seu contexto escolar. Com base no aprendizado adquirido, repensou e reorganizou sua abordagem pedagógica, a fim de proporcionar aos seus alunos uma educação mais significativa, inclusiva e contextualizada.

O Módulo II representou para a professora uma oportunidade única para recuperar as energias e pensar sobre o retorno às atividades diante da crise sanitária e humanitária. A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, e esse módulo permitiu que Elaine refletisse, por meio das discussões em grupo e da partilha de ideias, sobre formatos, possibilidades, estratégias e práticas pedagógicas que mantivessem uma conexão com seus alunos e a qualidade do ensino.

Durante esta segunda etapa do curso, foi instaurado pela equipe educativa, responsável pela abertura e mediação de cada encontro, um espaço seguro para que as pessoas pudessem expressar e lidar, de forma serena e afetuosa, com suas preocupações e angústias. Estabeleceu-se uma roda de cuidado mútuo. Era um Círculo de Cultura de uma classe de profissionais, uma roda de reflexão e criação com professoras e professores-pesquisadores de arte que encararam medos e aflições como questões a serem transformadas pelo fazer artístico.

Deste modo, o sentimento de menos isolamento e mais potência de criação coletiva fortaleceu a todas e todos para lidarem com os desafios cotidianos nas escolas em plena pandemia. Este módulo do curso não só forneceu um espaço para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica em tempos sombrios, mas também foi uma fonte de apoio emocional e conexão com outros profissionais da educação. Em avaliação geral sobre o curso, a professora Elaine relatou:

> Foi imprescindível para nossa formação enquanto pesquisador, também. Para refletir sobre a nossa prática: o processo da apresentação de uma aula, ter registrado essa aula, quais foram as reflexões trazidas por ela, os desdobramentos, a aprendizagem dos colegas – o quanto a prática deles também influencia a nossa. Foi uma vivência muito importante. [...] O que ficou mais presente para mim é [...] de certa forma, ver que é possível subverter esse currículo que é colonizador, que é reinante e não tem relação nenhuma com a nossa realidade, que é difícil de se identificar. Isso ficou muito forte para mim: que a academia está acompanhando esse movimento, que está fomentando isso na escola pública. [...] O curso fez muito bem essa articulação com a escola pública e essa aproximação de perceber qual é a necessidade do território, quais são as demandas e a partir disso produzir soluções, estratégias, pensando junto. O curso *Arte e educação para professores* é um bom exemplo do ideal do que seria a universidade, na minha concepção (informação verbal).

78 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 10, citada anteriormente.

79 JESUS, Silvania Francisca. **Carta**. Destinatário: Betania Dantas. [São Paulo], 20 de janeiro de 2022. 2 p. 1 mensagem eletrônica. O documento encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta.

80 SANTANA, Elaine da Silva. Entrevista 6. [agosto, 2021]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2021. 1 arquivo .mp3 (28min38).

Com foco na função social da escola pública e mobilizada pela problemática da vida de pessoas imigrantes, dentro da programação do segundo módulo, ela propôs uma aula, em 14 de abril de 2021, intitulada *Tecendo Memórias*, tendo como referência "os fazeres manuais ancestrais andinos presentes na técnica da tecelagem em paralelo com a produção contemporânea em arte têxtil" (SANTANA, 2021, p. 1). Uma aula similar havia sido ministrada por ela em outubro de 2019, durante o Módulo I, no contexto da escola onde atua, para crianças de 4 anos, como parte do projeto *Tramas e Territórios*[81]. O projeto foi criado e desenvolvido por ela, de março a novembro daquele ano, com apoio de educadoras do grupo de trabalho *Práticas Artísticas e Práticas Educativas do Programa Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) Educativo - Arte e Educação (PCEAE)* e do corpo docente da *Escola Municipal de Ensino Infantil Prof. Alceu Maynard de Araújo*. O projeto visava "tornar o ambiente educacional um território de pertencimento para as crianças e famílias, no qual fosse possível às crianças reconhecerem-se nas práticas cotidianas por meio da valorização de sua cultura e saberes" (SANTANA, 2022, p. 17-22). Educandos e familiares puderam perceber como as temáticas abordadas estavam presentes em seu cotidiano e na comunidade, estabelecendo uma relação mais próxima e significativa entre elas e o conteúdo escolar.

> Na ocasião [em 2019], a abertura da aula se deu com meu relato autobiográfico a partir do bordado confeccionado durante as aulas do curso de extensão sobre a minha trajetória como professora. Após esse relato, compartilhamos a produção da [artista] Sonia Gomes com tecidos e convidamos as crianças a compartilharem a história dos paninhos dela e confeccionamos coletivamente uma escultura de tecidos a partir de amarrações (SANTANA, 2021, p. 4).

Desta forma, pelas histórias orais, contadas durante a confecção de uma escultura com amarrações de tecidos e em momentos de encontros com as famílias, Elaine trouxe para a roda de conversa os territórios de onde as crianças e as famílias se originam, para além do bairro onde residem, seus países de procedência. Eram mães, pais, filhas e filhos provenientes de países da América do Sul, como Argentina, Bolívia, Peru e Paraguai, mulheres e homens cujas histórias de vida, culturas e costumes vão sendo apagados em uma nova pátria; sujeitos que trabalham, muitas vezes em condições precárias, em oficinas de tecelagem no bairro Bom Retiro, onde a escola está localizada.

De acordo com Roseli Salete Caldart[82] (2001, p. 141), "a escola cultiva e fortalece os processos de enraizamento humano quando trabalha a memória coletiva, recuperando e trabalhando com os tesouros do passado, aprendendo e ensinando com a pedagogia da história". O desenraizamento é condição desagregadora da memória. E, ao destruir a memória, é gerada uma forte

81 Um dos projetos pedagógicos selecionados para a 2ª. edição do Prêmio Professor Transformador, realizado pelo Instituto Significare e Bett Brasil, em 2022. Disponível em: https://significare.org.br/2022/02/04/conheca-os-350-projetos-pedagogicos-selecionados-para-a-semifinal-da-2a-edicao-do-premio-professor-transformador/. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

82 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria entre Iterra e Universidade de Brasília (UnB).

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.

Diante de uma complexa e dura realidade, o projeto foi desenvolvido com foco na potência das histórias das famílias, das crianças e de suas culturas de origem. Em alguns relatos, aparecem a lembrança do processo de migração, a chegada a um novo país, a sensação de não ter um lar. Educandos e professoras, ao ouvirem a história impregnada em cada pedaço de tecido apresentado por cada criança, encantavam-se e emocionavam-se com as vidas que ganhavam brilho, alegria, detalhes, curiosidades, tristeza e complexidade. Identidades foram reconhecidas e valorizadas.

Em geral, estudantes marginalizados, migrantes, imigrantes e refugiados não se veem nos currículos escolares. Neste sentido, é possível inferir que, mesmo de forma não explícita, a professora Elaine apresenta, em seu plano de aula, uma intencionalidade freiriana: "resgatar o que se procura silenciar, as histórias pessoais, de classe, seus projetos alternativos, suas utopias, dignidade, solidariedade" (REGIS[83], CLÁUDIO[84], MOUALLEM[85] e BARBOSA[86], 2005, p. 89). A escola é reconhecida como espaço de construção coletiva do conhecimento, que envolve não apenas os alunos e professores, mas também os pais e a comunidade em geral para "elaboração de suas culturas". É importante destacar que essa ideia de construção coletiva do saber não se limita apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve um processo que considera as necessidades e os interesses dos diferentes sujeitos pertencentes à escola "possibilitando-lhes transformarem-se em sujeitos de suas próprias histórias" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 64)[87], considerando a escola como lócus de enraizamento e luta, comprometida com a transformação da sociedade e com a construção de uma comunidade mais democrática e participativa.

A professora Elaine conhece as obras de Paulo Freire, se identifica com seus pensamentos e reconhece essa influência em sua prática como professora na escola pública, destacando a importância de valores como amorosidade, acolhimento, posicionamento político e humanidade no processo educativo (informação verbal). Mas, até o momento em que recebeu as cartas das professoras Betania, Silvia e Maria Cristina, informou que sabia "superficialmente sobre a experiência" freiriana na Secretaria.

> As obras que eu li dele [Paulo Freire] tiveram grande influência. Uma, pela questão da identificação: de me perceber enquanto oprimida e não querer reproduzir as opressões. E de

83 Kátia Evangelista Regis é Doutora em Educação pela PUC-SP (2009). Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus São Luís). Docente da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA), implantada em 2015, da qual foi uma das idealizadoras e a primeira coordenadora entre 2015 e 2020. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

84 Claudemiro Esperança Cláudio é Doutor em Educação pela PUC-SP (2015). Foi professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo por 26 anos e, atualmente, é coordenador pedagógico da Rede Municipal de São Paulo.

85 Gilcia Maria Salomon Bezerra Mouallen é Doutora em Educação pela PUC-SP (2009). Atuou como orientadora educacional da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

86 Rodrigo Barbosa é Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2012). Foi professor da Rede Municipal de Ensino de Santos.

87 Em *Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso. Mas exige esforço* - "documento oficial do Secretário Paulo Freire distribuído a toda a Rede, fruto de seus estudos e reflexões, sobre as pretensões de mudanças, elaborado por ele e pela equipe que o assessorou depois de ter aceitado o convite de Luiza Erundina" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 59).

> que, conhecendo essa realidade, de estudante de escola pública, da vulnerabilidade social, tentar oferecer o máximo para crianças que eu atendo porque eu acho que acaba sendo uma escolha política ser professora, ainda mais na escola pública. [...] É uma obra que eu gosto de revisitar de tempos em tempos (informação verbal).

Quando a aula da professora Elaine ocorreu no contexto do curso de extensão, partindo de outro conceito fundante na obra do professor, a dialogicidade, como convite, foi solicitado por ela que selecionássemos, assim como as crianças, um tecido, uma peça de roupa ou um acessório pelo qual tivéssemos afeto, que ativasse memórias e histórias significativas. A orientação era para refletirmos sobre quem nós somos e sobre nossas histórias em um "espaço que rompesse a lógica de espaço/tempo convencional". A proposta tinha como objetivo "evocar as memórias presentes nos tecidos trazidos para roda de maneira ritualizada e, nessa atmosfera, produzir objetos artísticos a partir da ressignificação dessas peças pelas intervenções que serão feitas nelas" (SANTANA, 2021, p. 2).

Como na aula da professora Silvania, os saberes ancestrais, a escuta ativa e a produção artística eram elementos centrais. À medida que os participantes faziam intervenções manuais em suas peças de roupas, espontaneamente compartilhavam a história da peça e descreviam seu processo de ressignificação. "Pensa com a mente, sente no coração e faz com as mãos", sugeriu Elaine (informação verbal). Conhecimentos adquiridos ao longo da vida e, em alguns casos, de gerações, foram compartilhados. Todas e todos os participantes atentos a tudo que era dito, aprendendo e se encantando com as histórias alheias, mesmo em uma roda virtual, como já havíamos vivenciado no encontro sobre ervas medicinais. Ilustrações foram produzidas na aula de Silvania e peças foram reinventadas a partir de intervenções de cada aluno, na aula da Elaine. Como ela analisou, assim como "as memórias do passado são trazidas para o presente e são ressignificadas" (SANTANA, 2021, p. 2), também os tecidos e as peças de roupas passaram por processo similar nesta proposição pedagógica.

A referência latina utilizada na aula com as crianças foi mantida nesta proposição. *Doña Ubenza* é a personagem apresentada por meio de uma animação audiovisual, com a canção de mesmo nome, composta por Chacho Echenique e interpretada pela cantora argentina que luta pela preservação e revalorização do canto ancestral, Mariana Carrizo (2015). Conta ela:

> *Doña Ubenza* vive em todas as mulheres desta terra. Era uma mulher da região montanhosa de Salta; pastora, fiandeira, tecelã, salineira, lavadeira, entre outros ofícios que exerceu para criar os filhos. Ela lavava suas roupas nas nascentes, nas poças de água de degelo, enquanto cantava alegremente versos que cortavam o frio e a dureza do destino de sua raça (tradução nossa)[88].

Como contraponto e outra referência de trabalho com tecido, a professora Elaine compartilhou vídeo da exposição *Deslocar* (VIDEOBRASIL, 2018), criada entre 2000 e 2015, por Sonia Gomes, "artista mineira que trabalha com esculturas em tecido, que são produzidas a partir de roupas doadas por pessoas, e traz fortemente a questão da memória" (SANTANA, 2022, p. 21), o que inspirou as intervenções realizadas nas peças.

> As esculturas de Sonia Gomes são construídas a partir de tecidos e outros objetos encontrados, torcidos, amarrados e manipulados até se transformarem em tramas espaciais complexas. Assim, a artista desconstrói técnicas de manufatura de tecidos, eliminando qualquer finalidade de uso desses materiais. Suas obras remetem, pela estamparia, cores e técnicas empregadas, a um universo íntimo ligado à memória familiar e à identidade racial e cultural da artista, além de remeter à sua cidade natal, Caetanópolis, importante centro mineiro de indústria têxtil (VIDEOBRASIL, 2018).

Ao final, além de uma série de novos objetos artísticos[89] ter sido criada pelos participantes, foi unânime a avaliação de que o encontro, por ter ativado memórias afetivas e pela professora ter possibilitado, mesmo de forma remota, um ambiente de contorno, partilha, resistência, de arte como convergência, com aconchego e leveza, ampliou o conhecimento de uns sobre os outros, fortaleceu a integração e, assim como ocorreu na experiência com as crianças, gerou "a construção de vínculos" (SANTANA, 2022, p. 22).

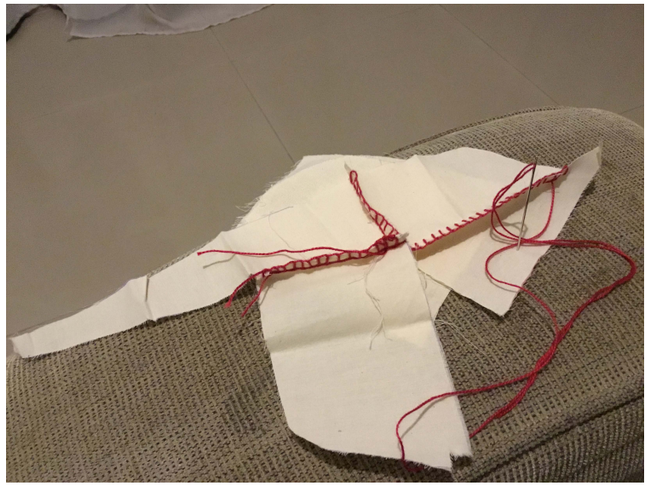


Figura 17 - Produção da professora participante Camila Pereira
Fonte: Acervo do GMEPAE (2021).

88 No original: *Cuenta Mariana "Doña Ubenza vive en todas las mujeres de esta tierra. Era una mujer de la puna de salteña; pastora, hilandera, tejedora, trabajadora de la sal, lavandera entre otros oficios que desempeñaba para criar a sus hijos. Lavaba la ropa en las vertientes, en los pocitos de agua de deshielo, mientras alegre iba cantando coplas que cortaban el frío y la dureza de la suerte de su raza.* (MARIANA CARRIZO, 2015).

89 Algumas produções elaboradas na aula de Elaine Santana, no curso de extensão, podem ser vistas nas Figuras 17 a 19.

Figura 18 - Produção do professor pesquisador Leandro de Oliva Costa Penha
Fonte: Acervo do GMEPAE (2021).

Figura 19 - Produção da professora participante Gabrielle Távora
Fonte: Acervo do GMEPAE (2021).

No caso da experiência na escola, por ter ocorrido antes da pandemia, durante a realização do Módulo I, a conclusão do projeto pôde acontecer em uma mostra cultural realizada na praça em frente à unidade escolar.

> Foi possível fazermos juntos a intervenção na praça, pendurando as produções das crianças nos galhos e raízes das árvores. As amarrações feitas pelas crianças em seus paninhos dos afetos integraram as raízes das seringueiras da praça, de maneira que as histórias e memórias das crianças se tornaram concretamente parte do território (SANTANA, 2022, p. 22).

Após ler as cartas escritas pelas professoras participantes da pesquisa, Elaine sentiu necessidade de responder para Betania, Silvia e Maria Cristina, assim como endereçar uma carta a estudantes de Licenciatura em Artes da ECA/USP, como fez o professor Fernando. Para ela, a troca de correspondência estabeleceu "um pacto afetivo muito grande" (informação verbal).

> A gente está passando por um momento tão difícil, tanto no contexto global de pandemia quanto num contexto em que temos que lutar para não perder os poucos direitos que adquirimos e que, em grande parte, foram conquistados durante a gestão do Paulo Freire na Prefeitura. Achei muito legal que as cartas reconstroem essa história. [...] Despertou em mim uma vontade enorme de estudar mais sobre esse período. [...] E eu estou repensando sobre a minha prática, o quanto, realmente, as famílias que a gente atende são ouvidas, nesses processos. Está reverberando em vários sentidos. Achei de um carinho muito grande as palavras das professoras, uma generosidade compartilharem suas trajetórias com a minha geração. E quanto essas trajetórias são importantes enquanto história, um registro documental da história delas e o quanto é inspirador para mim que estou começando. [...] O quanto essas histórias podem contribuir também. Eu estava um pouco desanimada por conta da greve[90], de ter que ficar repondo, de entrar em outra luta pra não perder esses direitos, mas sabe que essas cartas me motivaram?! (informação verbal)[91].

O relato destaca o quanto rememorar, documentar e registrar momentos da história da Educação na cidade de São Paulo, em que houve conquistas e avanços significativos, torna-se inspirador para as novas gerações de educadores que lutam por direitos no presente. Elaine também ressalta a importância de ouvir as famílias e incluí-las nos processos educacionais, valorizando suas perspectivas e contribuições, o que é possível reconhecer em sua aula ministrada no Módulo II.

3.5 SOBRE O ENTRELAÇAMENTO DE SABERES E FAZERES NO ENCONTRO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA

Com a experiência do curso e a análise dos planos de aulas, posso notar que o passado emerge no presente. Os ensinamentos freirianos seguem reverberando em diálogo com o tempo em que se vive. Não é uma reprodução do que foi, tampouco uma reinvenção, palavra muito dita e escutada em tempos de pandemia, com ensino em formato remoto.

Ao me debruçar sobre as propostas das professoras Elaine Santana e Silvania Francisca de Jesus e do professor Fernando Ramos e, também, sobre as reflexões posteriores às aulas que foram ministradas no curso e nas escolas públicas onde atuam, deparo-me não com modelos, formatos e receitas a serem seguidos, copiados ou reproduzidos, mas com propostas autorais que podem inspirar outras criações, com proposições potentes em termos de formação humana, de valorização da arte como um direito, de um olhar crítico para o sistema e do exercício pleno da cidadania na democracia.

90 Na carta-resposta que escreveu à professora Silvia Martins, Elaine relembrou sobre a greve a qual se referiu durante a entrevista: "Enfrentamos uma longa greve no início de 2021, pois a gestão municipal declarou retorno das aulas presenciais durante um grande pico da pandemia. Como representante sindical, puxei essa greve na escola. Todos sentiam muito medo e insegurança, mas priorizamos a vida. Conquistamos no segundo semestre o direito à vacinação e retornamos à escola. As reposições de greve foram pesadas e por conta disso, tive que trancar o mestrado que havia iniciado no primeiro semestre". Em 2022, ela retomou sua pesquisa de mestrado na ECA/USP, sob orientação do professor Alberto Roiphe.

91 SANTANA, Elaine da Silva. Entrevista 8. [outubro, 2021]. Entrevistador: Leandro de Oliva Costa Penha. São Paulo, 2021. 1 arquivo .mp3 (21min35).

São aulas com dimensão poética, repletas de momentos de muito lirismo, encontros pautados em uma construção dialógica, em que os saberes das pessoas foram considerados e integrados sem hierarquia, proposições que aproximaram distâncias. Não se caracterizaram como aulas que servem às demandas de mercado, que priorizam a formação para o trabalho, dentro de uma cultura individualista de acumulação de capital, de manutenção e ampliação da desigualdade social. Em vez disso, constituem-se, como definiu Henry Giroux (2021, p. 183), em seu texto *Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios*:

> Práticas políticas que provêm o conhecimento, as habilidades e as relações sociais que preparam os estudantes para explorar as possibilidades do que significa serem cidadãos críticos, ao mesmo tempo que expandem e aprofundam sua participação na promessa de uma democracia real.

Observo que território estava inserido como tema em algumas propostas de professoras e professores participantes do curso de extensão, o que demonstra, de algum modo, a repercussão da proposta. Para Bachelard (1993 [1958], p. 187): "as ressonâncias se dispersam nos diferentes planos da nossa vida no mundo, a repercussão nos chama a um aprofundamento de nossa própria existência. Na ressonância, ouvimos o poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso".

As repercussões observadas, sobretudo por depoimentos, entrevistas e conversas com participantes durante e após a realização do curso, ocorreram nas mais diversas instâncias. Ao final, em registros avaliativos, uma das tônicas apresentadas por participantes foi a importância em termos de conhecimento apreendido. Sobre um dos conceitos centrais do curso, decolonialidade, o professor Fernando e a professora Silvania escreveram:

> Antes de ingressar no curso *Arte e Educação para Professores*, eu nunca tinha escutado falar em decolonialidade, e posso ir muito mais além: nunca questionei os processos históricos apresentados ao longo dos anos, pautado na visão eurocêntrica. [...] Os conhecimentos e experiências adquiridos no curso me propiciaram um novo olhar para a escola, mais humano e empático, valorizando tempos, ações e contextos. Foi uma mudança completa na minha forma de enxergar processos históricos, percursos formativos, construção coletiva de saberes. Transformou minha prática pedagógica e a forma de observação perante os discentes. Lacunas onde habitava o desânimo foram preenchidas pela esperança de fazer a diferença na educação pública (RAMOS, 2021b, p. 8-9).

> A fala dos professores e orientadores (estudantes de licenciatura e pós-graduação) convidava os professores a voltarem seus olhares, para o que compreendo, como práticas pedagógicas decoloniais. A decolonialidade permeou grande parte dessa formação, possibilitando novos desdobramentos, a cada encontro vivenciado intensamente e inteiramente pelo grupo. Fato também importante foi a escolha dos autores como aporte teórico para o curso, compondo a bibliografia indicada para leitura e estudo (JESUS, 2022, p. 95).

Observei, assim, como são significativas as reverberações em diferentes contextos de um curso gratuito voltado para atualização docente em arte, ao convidar professoras e professores para um espaço de troca e produção de saberes e fazeres. É um processo colaborativo de formação em que a ação criadora, a reflexão crítica e o diálogo aberto são as chaves da aprendizagem.

Nos dois módulos realizados houve um empenho para estabelecer uma proposta de ensino e aprendizagem contra-hegemônica, um modelo não conteudista, com relações dialógicas entre discentes e docentes. Planos de aula foram criados, não reproduzidos por professores; elaborados com base em referências teóricas[92] e práticas indicadas na bibliografia do curso e ampliadas com outras apresentadas por participantes, o que aumentou os repertórios individuais. As proposições eram seguidas de reflexões, com base em registros e em debates entre o grupo, antes de novas ações pedagógicas. Um amplo conjunto de produções artísticas foi elaborado, de forma individual e coletiva, ao longo das aulas.

Se considerarmos uma análise semântica, ao estudar o "campo associativo de significação", como nos convida Freire, por sua natureza, o curso *Arte e Educação para Professores* não se caracteriza como extensão. É um termo que pode ser relacionado à "transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc." (FREIRE, 2021, p. 20), conceitos incompatíveis com uma educação de caráter crítico e libertador. Por suas características, o curso, criado e organizado pelo GMEPAE, apresenta-se como uma ação cultural, como ele propôs. "Por cultura ele entende o que fazemos, como práxis, como "ação transformadora" - transformar o meio natural em meio cultural - isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual" (GADOTTI, 2017, p. 5).

Neste aspecto, considero que a extensão, como eixo acadêmico, pode contribuir para a formação de professores de escolas públicas com oferta de cursos com acesso gratuito, envolvimento de docentes e discentes de graduação e de pós-graduação, inscrições abertas a professores da Rede Pública de Ensino, vagas preenchidas a partir da política de diversidade étnico-racial e ações afirmativas, divulgação realizada com apoio de Diretorias Regionais de Educação, metodologia pautada na criação pedagógica e artística, assim como no afeto, no cuidado e na troca. Também ao estabelecer conexões entre teoria e prática e considerar as características de cada realidade, a extensão universitária tem muito a somar em termos de formação permanente.

A experiência do curso evidencia a urgência de a universidade transcender os seus muros e se integrar, de fato, às margens, ou seja, aos territórios populares e periféricos da cidade, inseri-los no centro das pautas, com políticas afirmativas, com cursos centrados em trabalhadores dos serviços públicos, em um público que está fora do universo acadêmico - inclusive pelo histórico classista da universidade -, na população que sofre discriminação e exclusão social, política e econômica, como as pessoas negras, indígenas, pobres, desempregadas, homossexuais, travestis, refugiadas, idosas e com deficiência.

As reflexões apresentadas em rodas de conclusão de cada aula, em geral, apontaram a necessidade de formação para professores em diálogo com suas histórias de vida, o desejo de realizarem projetos pedagógicos que promovam autonomia e consciência crítica e o sentimento positivo de, ao participarem do curso com uma grande diversidade de profissionais, não estarem isolados. O encontro semanal para alguns representava um respiro dentro do cotidiano. Assim, 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

92 A bibliografia da primeira edição do curso incluiu, dentre outros: Hampatê Bá (2010), Ecléa Bosi (1992), Frantz Fanon (2008), Paulo Freire (1996), Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), Daniel Munduruku (2012), Catherine Walsh (2013), além das pesquisas e estudos de Sumaya Mattar (2002, 2007, 2010, 2012, 2016), Guilherme Nakashato (2017), Clarissa Suzuki (2014), Patricia Ribeiro de Almeida (2013) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

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*.

Ao considerar os planos de aulas analisados, integrados a cada uma das aulas realizadas, ao conteúdo de entrevistas e textos produzidos e ao convívio semanal ao longo dos dois módulos do curso, posso inferir que Silvania Francisca de Jesus, Elaine da Silva Santana e Fernando Lima Ramos são professores que, possivelmente, em seu cotidiano profissional, acordam a capacidade dos estudantes de serem críticos; criam e estimulam os outros a criarem; parafraseando bell hooks (2017), consideram, ouvem e acolhem as vozes de grupos marginalizados, discutem sobre suas experiências pessoais, se apoiam em estratégias pedagógicas que afirmam a presença de cada estudante. São "educadores-referência" (PENHA, 2017, p. 29). Como escreveu Sumaya Mattar (MORAES, 2002, p. 14), "o professor que conhece o seu papel chama para si, além da responsabilidade pela construção do sentido de sua profissão, também a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho".

Ao aprofundarem as discussões em sala de aula articulando teorias e práticas, de forma interdisciplinar, a partir de saberes cotidianos, e de estabelecerem um ambiente de troca, escuta e respeito, não só fortalecem a produção de conhecimento como criam uma consciência coletiva sobre a riqueza da diversidade e das diferentes formas de aprendizagem, que é base fundamental para a vida em comunidade, seja uma escola, um bairro, uma cidade, uma nação. São educadores que criam condições dentro e fora do ambiente de sala de aula para que o conhecimento possa ser produzido ou construído e não transferido (FREIRE, P., 2017).

Como evidenciava Freire, "não há docência sem discência" (FREIRE, P., 2017, p. 25). Dentro deste processo, ensinam e aprendem, simultaneamente. Profissionais que possuem "a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de se recusar a burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser" (FREIRE, 2000, p. 103).

Em roda virtual, ao término do curso, ocorreu a avaliação de outras e outros professores participantes:

> Ainda existe esperança na educação. Esse curso é para gente perder o medo. A gente aprende na prática (informação verbal).
>
> É um curso onde a gente se sente à vontade de colocar o que a gente pensa. Conseguimos ter segurança para falar sobre alguns assuntos (informação verbal).
> Como vocês me completaram. Quando perdi a audição, perdi junto a coragem de participar de cursos. Neste eu falei, fui ouvida, só tenho a agradecer. Estou orgulhosa de concluir (informação verbal).
>
> Eu achava que ia aprender a desenhar neste curso. Aprendi muito mais do que desenhar, aprendi a voar. Ampliei meu repertório (informação verbal).
>
> É uma comunidade de aprendizagem onde todos nós aprendemos com todos nós (informação verbal).
>
> Vamos levar para sempre as aulas como nossas (informação verbal).
>
> Estar no curso me faz me manter como professora. Bom saber que não estou sozinha (informação verbal).
>
> O curso me despertou, me ajudou a resgatar o ser artista. A gente também pode produzir arte (informação verbal).

Em reflexão elaborada textualmente sobre a experiência no curso, o professor Ranieri Ramos (2022, p. 205 e p. 219) compartilhou:

> Falar sobre a influência deste curso em minha prática docente se torna uma tarefa imensurável em um caráter amplo, pois é o tipo de experiência que amplia nossa percepção a longo prazo, se tornando presente em diversas ações. [...]. Iniciei neste processo equivocado, acreditando que arte demandava habilidades que eu não tinha, e saio dele com outra visão: de que a arte é justamente este processo de imergir e se fazer entender, causando imersões.

A despeito das reverberações significativas que ocorreram entre os participantes do curso ouvidos por esta pesquisa, com base na análise que realizei sobre a primeira edição, considero que a equipe educativa tem alguns desafios a serem contornados, sobretudo em relação ao Módulo I. Para este módulo específico, o conteúdo programático foi definido, em fase de planejamento, de forma unilateral pelos pesquisadores do GMEPAE, sem uma efetiva troca com os participantes, após o início das aulas para atualização ou ajustes no programa. Com base nos ensinamentos da gestão freiriana, considero que revisitar o conteúdo programático e o cronograma das aulas não significa renunciar à estruturação pedagógica, mas adaptá-la ou alinhá-la, de forma flexível e participativa, com as necessidades, os interesses e as curiosidades dos alunos. Essa é uma tarefa complexa, uma vez que, nos moldes em que o curso ocorre, somente com a militância de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a educação pública, sem nenhum suporte institucional, uma das dificuldades encontradas é a falta de mais encontros e reuniões para avaliação, fora do espaço das aulas. Uma possibilidade seria investir em instrumentos pedagógicos de avaliação ao longo dos encontros, de tal forma que a reflexão sobre o conteúdo programático pudesse ocorrer com o envolvimento de todos.

Com estas conclusões, apresentei um recorte da experiência vivenciada por professoras e professores na primeira edição do curso *Arte e educação para professores*. Ao me debruçar sobre as avaliações, avistei que, além de novos materiais, referenciais teóricos e práticas de ensino com ousadia revigorarem o exercício docente, o fato de participar de grupos de formação que integram, de forma horizontal, universidade e escola pública, reforça uma qualidade presente em muitos profissionais, a de serem professores pesquisadores, que se preocupam com a melhoria dos processos, que elaboram novas perguntas, que estão em constante aprendizado, com capacidade de troca, de construção coletiva, de uma consciência crítica sobre o ofício e de um comprometimento com o ensino de arte.

A universidade segue tendo muito a aprender com professoras e professores da escola pública, e a extensão universitária é mais do que uma porta aberta para esta finalidade, é uma

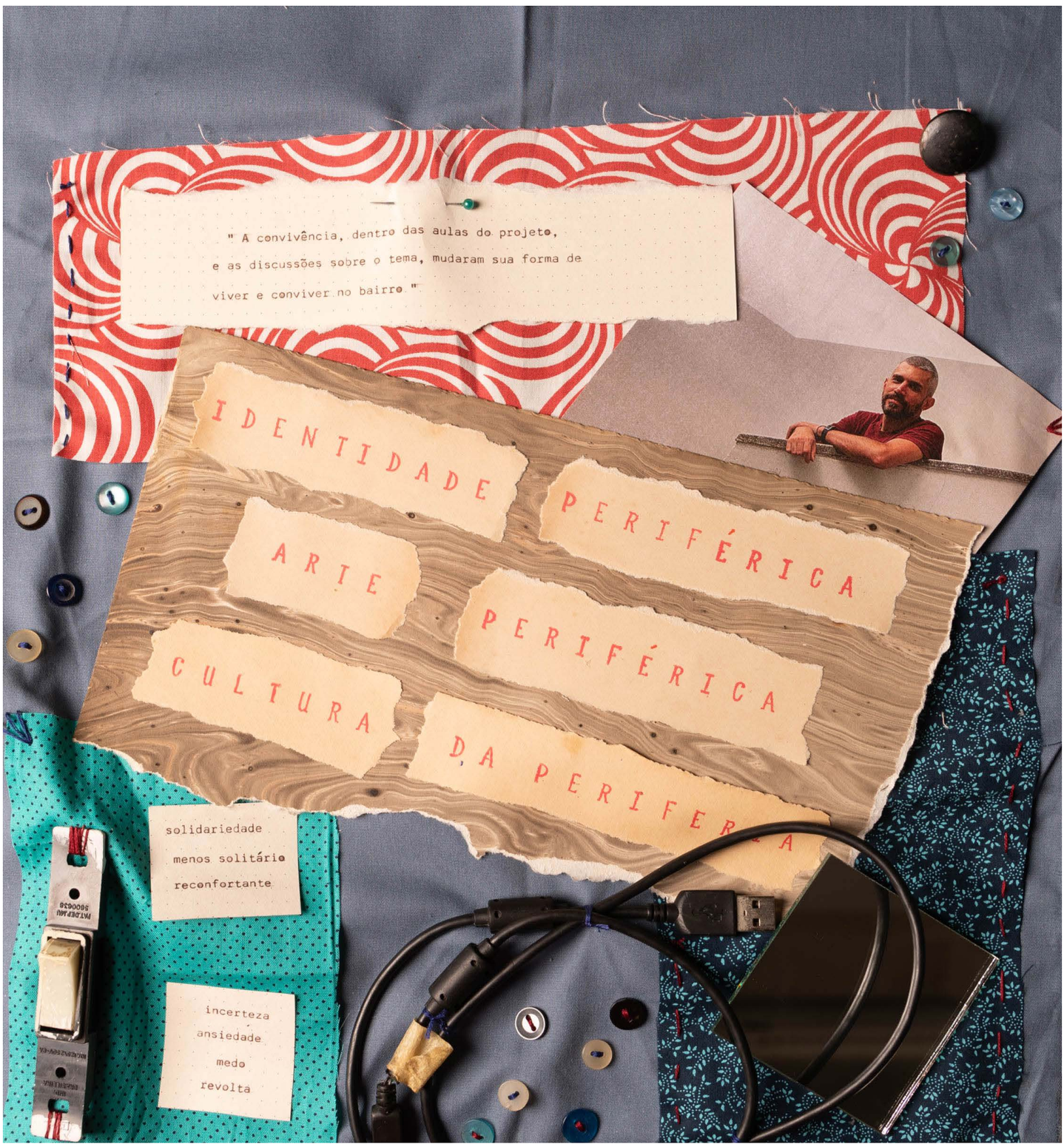
ponte fundamental de ser reforçada. É também ação que brota das frestas existentes nos muros que separam universidades e escolas públicas.

Neste capítulo, abordei a extensão universitária como uma interligação entre a universidade e a escola pública para produção de conhecimento em diálogo com o território. A seguir, discutirei sobre outro elo viável para o fortalecimento desta tríade: a articulação entre a educação social e a educação escolar, com base na experiência de um projeto de arte/educação.

1.

ÀS VEZES FICAVA TUDO DENTRO E ME SENTIA SUFOCADA
- Oi professora, hoje eu não vou poder participar
- Mas está tudo bem? Se precisar de alguma coisa é só avisar
... Sem resposta
" Meu Deus, que caos que é ser educador "

2.


" A convivência, dentro das aulas do projeto,
e as discussões sobre o tema, mudaram sua forma de
viver e conviver no bairro "
IDENTIDADE PERIFÉRICA
ARTE PERIFÉRICA
CULTURA DA PERIFERIA
solidariedade
menos solitário
reconfortante
incerteza
ansiedade
medo
revolta

A CASA
A RUA PRÓXIMA
O BAIRRO
E A CIDADE
DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO PERIFÉRICO

2, 5, 6: Andreza Rodrigues, Victor Mendes, Alexandre Liba.
Bordados: Lara Moreira

1, 3, 4: Andreza Rodrigues, Victor Mendes, Alexandre Liba.
Fotos: Eder Chiodetto

4. TERCEIRO FIO – O PROJETO PALCO COMO ELO ENTRE A ESCOLA E O TERRITÓRIO – UM DIÁLOGO COM EDUCADORES SOCIAIS

> Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros. A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade. Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula. Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nascem da múltipla escolha. A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.
>
> Sérgio Vaz[1]

O envolvimento da escola com o território foi uma das premissas da gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dentre inúmeras ações pioneiras, como parte do *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo* (MOVA), estabeleceu convênios com mais de 90 movimentos sociais (FREIRE, 2000, p. 17), o que fortaleceu este elo e a concretização do plano de uma educação popular. De acordo com ele, "temos que estar abertos a aprender sobre a realidade local. Fora disto, o que nós temos é autoritarismo e desrespeito pelo outro" (FREIRE, 1996, p. 28).

Ao analisar esta experiência, trinta anos depois, algumas questões saltaram à minha mente e auxiliaram a estruturar o presente capítulo: Em que medida outros atores sociais do território podem somar à escola em prol do cumprimento de sua função social? De que forma a articulação entre a educação escolar e a educação social contribui para o ensino de arte? Uma parceria entre uma escola pública e um projeto ou movimento social pode fomentar a valorização das culturas locais?

Com base em minha experiência como arte/educador e gestor de projetos socioculturais na cidade de São Paulo desde 1998, sou capaz de assegurar que o trabalho com educação social parte da confiança, da formação e do fortalecimento de vínculos; requer diálogo, encontro, convívio e escuta ativa. Não é fazer ou resolver problemas, dificuldades ou desafios pela popu-

1 Trecho de *Manifesto da Antropofagia Periférica* (VAZ, 2011 [2007], p. 50). Sérgio Vaz é poeta, escritor, fundador da Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa).

lação, mas lutar e buscar, com as pessoas, práticas e soluções viáveis para melhores condições de vida, a partir de um processo de conscientização e problematização da realidade. Tiaraju Pablo D´Andrea[2] (2020, p. 88-89) nos lembra que "toda luta é importante. Pensar a melhoria das condições de vida no território é comprometer-se com o fim de todas as opressões".

Os muros das escolas, construídos com o objetivo de aumentar a segurança do local, evitando invasões ou ataques externos, além de manter a separação entre o ambiente escolar e a rua ou restringir e controlar o acesso às dependências escolares, não podem representar também uma separação simbólica entre a arte que é produzida dentro da instituição como conteúdo curricular e a arte vivenciada nas ruas, muitas vezes sequer reconhecida como tal pela própria comunidade escolar. Para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente significativos, é essencial que ocorram dentro do contexto cultural e do cotidiano dos alunos. Caso contrário, perderão sua relevância e não terão valor em relação aos valores e atitudes necessárias para sua formação.

Em virtude de um processo educativo voltado para o mundo do trabalho e para o mercado, que se sobrepõe à formação integral das pessoas, são desconsiderados ensinamentos transmitidos de geração para geração, histórias de vida de pessoas comuns, práticas artesanais e artísticas, assim como códigos linguísticos originários de periferias, manifestações culturais populares que não são destaques em canais midiáticos, saberes ligados aos ciclos da natureza e cuidados com a saúde a partir de matrizes ancestrais. Os currículos parecem servir aos interesses ditados por minorias poderosas economicamente, muito embora as habilidades e os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar tradicional estejam previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996):

> Artigo 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> Artigo 26º. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela[3] (BRASIL, 1996, Art. 1 e 26).

Também constam no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014), como estratégias de metas para fomentar a qualidade da educação básica:

> Meta 2, estratégia 8: promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

> Meta 6, estratégia 4: fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada, em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para a etapa do Ensino Médio, é um documento de caráter normativo que determina um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes na Educação Básica (BRASIL, 2017). Em seu texto, prevê a possibilidade de que conteúdos complementares definidos pelas próprias redes de ensino sejam adicionados ao que foi estabelecido como conteúdo comum. Esta parte diversificada tem o objetivo de dar aos profissionais da educação a oportunidade de adaptar os currículos e práticas às necessidades da instituição de ensino onde atuam e da região em que estão inseridos. A Base Comum deve ser incluída integralmente nos currículos estaduais, municipais e das instituições de ensino, enquanto a parte diversificada pode representar até 40% do currículo local.

Contudo, uma vez que as avaliações nacionais e os materiais didáticos priorizam conteúdos comuns padronizados, as especificidades culturais, sociais e históricas das diversas regiões do país não ganham destaque e importância nos currículos e, consequentemente, nos planos de aulas de professoras e professores. Assim, o Estado brasileiro privilegia a educação escolar, de tal modo a não regulamentar todos os outros processos educativos não escolares, que constituem a formação e o desenvolvimento integral de um indivíduo, como a educação popular, a educação comunitária e a educação social. "Essas educações são tão formais quanto a educação escolar" (GADOTTI, 2012, p. 15) e não estão relacionadas ao combate à pobreza ou às desigualdades sociais, exclusivamente. Toda e qualquer realidade é suscetível a melhorias. Segundo José Ortega Esteban[4] (2005, p. 121):

> A educação ocorre e se desenvolve ao longo da vida. [...] Não acontece em apenas uma etapa específica da vida, nem se limita apenas à escola. [...] Podemos entender a educação social como, por um lado, a dinamização ou ativação das condições educativas da cultura e da vida social e seus indivíduos; e, por outro lado, como prevenção, compensação e recondução socioeducativa da dificuldade, da exclusão ou do conflito social (tradução nossa)[5].

2 Doutor em Sociologia da Cultura pela USP (2013). Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordenador do CEP (Centro de Estudos Periféricos). Membro do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (ProMusPP), EACH/USP.

3 Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

4 Professor de Pedagogia Social na Universidade de Salamanca. Especialista em Educação Social na escola. Foi Reitor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca.

5 No original: *La educación acontece y se desarrolla a lo largo de la vida.* (...) *No se da, pues, única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela.* (...) *Podríamos entender que la educación social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social.*

A educação social[6] é objeto da Pedagogia Social[7], campo que tem evoluído devido a fenômenos sociais, como o agravamento da exclusão social, e ao aumento da investigação e da produção pelas Ciências Sociais e pelas Ciências da Educação. No Brasil, Paulo Freire é a "principal referência teórica" (SILVA, 2016, p. 182). Maria Stela Graciani (2014a [2009], p. 204) defende que esta é uma pedagogia que parte da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando suas especificidades e singularidades, e busca promover uma educação transformadora e emancipatória. A partir do diálogo, da valorização da cultura e dos saberes dos educandos, propõe uma educação que possibilite a construção de um conhecimento crítico e reflexivo, capaz de transformar a realidade e promover a participação ativa dos sujeitos na sociedade. Educadores sociais precisam conhecer o seu campo de atuação, pois a ação comunitária se dá junto com a comunidade. Movimentos e projetos sociais, muitas vezes, atuam diretamente com o território, uma vez que as questões cotidianas ali vividas constituem o propósito de suas existências.

Por sua natureza, a Pedagogia Social "pode oferecer contribuição no âmbito da Educação" (SILVA; NETO; MOURA, 2014, p. 273), dado que a escola tem recursos insuficientes para dar conta das funções ligadas às políticas sociais. Com a promulgação da Constituição de 1988 e a subsequente adesão do Brasil a tratados e convenções internacionais de proteção e expansão dos direitos humanos - visando melhorar sua reputação internacional, especialmente considerando o fato de que o país havia acabado de sair de um período de ditadura em sua história -, houve um grande esforço do Estado em garantir essa proteção, transferindo a execução de políticas

com esse objetivo para a escola pública.

As instituições de ensino básico, obrigatório e gratuito, tornaram-se principais lócus no país para cumprimento de políticas sociais, sem que houvesse "instrumentos teóricos, metodológicos, materiais e humanos necessários para dar conta desta função" (SILVA; NETO; MOURA, 2014, p. 273). As instituições escolares tiveram que assumir funções para além de suas atribuições relacionadas a ensinar a ler e escrever, como: alimentação escolar, entrega de merendas e existência de cozinha nas escolas; cuidados com a saúde dos alunos e toda articulação realizada com Unidades Básicas de Saúde (UBS) nos territórios; gestão democrática da escola pública com a criação de conselhos, grêmios estudantis e Associação de Pais e Mestres (APM); transporte escolar; fornecimento de materiais didáticos e de itens de vestuário, como uniformes escolares. Além disso, houve integração da política educacional com políticas sociais relacionadas a cultura, lazer, esporte, segurança, promoção da convivência familiar e comunitária, distribuição de renda, combate ao uso de drogas e ao trabalho infantil.

Ao considerarmos a escola privada, constatamos que a educação, com tais contornos econômicos, é um serviço ao qual só aqueles que detém recursos financeiros para este fim podem ter acesso e é uma instituição restrita às funções didático-pedagógicas (SILVA; SATO, 2019), e não

6 Sabe-se que há outras nomenclaturas e perspectivas para nomear processos educativos que ocorrem fora da instituição escolar, tais como educação não formal e educação não escolar. Optou-se aqui pelo termo educação social por considerar que ele sintetiza aspectos e definições que dialogam com as discussões propostas.

7 Em 1898, em um contexto de crise econômica na Alemanha, de autoria do filósofo e educador Paul Natorp, foi publicada a primeira obra que sistematiza a Pedagogia Social: *Pedagogia Social: teoria da Educação e da vontade sobre a base da comunidade*. De acordo com o autor, "a Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade" (NATORP, 1913, p. 97).

cumpre a função social da educação pública, que, por sua natureza, constitui-se em um direito público subjetivo, isto é, o acesso à educação[8] é obrigatório e gratuito e deve ser ofertado pelo poder público, nas esferas municipal, estadual e federal.

É preciso compreender e salientar estas funções sociais que foram acrescentadas à escola nos debates públicos, pois, em decorrência deste fato, a escola pública fica sobrecarregada em sua estrutura, uma vez que, geralmente, não possui, em seu quadro de colaboradores, profissionais que lidem, de forma interdisciplinar, especificamente, com as questões sociais, como drogadição, gestão de conflitos, violência, gravidez na adolescência, prevenção, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), dentre outras e, "suscitem a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência" (GRACIANI, 2014b, p. 21). Estes profissionais, em geral, estão em movimentos sociais, em projetos sociais e em organizações da sociedade civil. Esta é uma possibilidade de encontro entre a educação escolar e a educação social, comunitária e popular.

Com base em pesquisa realizada com professoras e professores participantes do curso de extensão *Arte e educação para professores*, no primeiro ano de pandemia, escolas apoiaram campanhas solidárias, compartilharam orientações de saúde sobre a COVID-19 e auxiliaram famílias a efetuarem o cadastro de auxílio emergencial do governo. Foi notório, sendo, inclusive, destaque em diferentes mídias pelo impacto causado na vida de milhares de pessoas, o fato de que a articulação entre escolas públicas e projetos, organizações e movimentos sociais ampliou a capacidade de mobilização dos territórios periféricos, não apenas por meio de ações de cunho assistencialista de combate à insegurança alimentar, mas também pela ampliação da capacidade crítica dos indivíduos, em razão de atividades que envolviam arte, esporte, saúde e lazer, enfim, a formação integral do sujeito.

Coletivos culturais criaram ações para arrecadação e entrega de alimentos, marmitas, cestas básicas, roupas, produtos de higiene e limpeza, campanhas educativas sobre o combate ao vírus COVID-19, antes de qualquer iniciativa do poder público. Algumas escolas públicas, em virtude do isolamento social, além de se tornarem polos de arrecadação e distribuição de cestas básicas, repassaram alimentos que seriam utilizados nas merendas para organizações e projetos sociais. Deste modo, evitaram que os alimentos estragassem ou fossem descartados e atenderam famílias necessitadas.

Em entrevista, a professora Silvania compartilhou o que vivenciou:

8 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º. prevê: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade" (BRASIL, 2017, p. 9-10).

> O que conseguimos em relação a território, durante pandemia, foi atentar para as fragilidades dos estudantes na questão da comida, muitos estudantes ficaram sem o alimento. O CIEJA, que é um espaço muito importante no território de Perus, acabou sendo um lugar para os estudantes irem buscar a cesta básica e irem pegar o vale do mercado[9]. Essa foi a nossa prioridade na pandemia, não foram as letras, não foi ensinar o beabá, não foi a leitura em si, mas foi primeiro, trazê-los para o CIEJA e atender as necessidades básicas deles (informação verbal)[10].

A professora Elaine teve experiência similar, contudo, em decorrência de parceria entre escolas vizinhas com uma organização social do bairro, a ação solidária teve desdobramentos para a comunidade do entorno, em termos de autonomia, força política coletiva e possibilidade de renda (informação verbal)[11].

> Durante o ano de 2020 e início de 2021, mesmo com atendimento remoto, conseguimos estabelecer algumas aproximações com o território. Isso foi muito importante para a comunidade. Uma delas foi com a Casa do Povo, que é um equipamento cultural do bairro Bom Retiro. Essa aproximação [...] ocorreu a partir de uma ação solidária, que foi desenvolvida em parceria com um CEI [Centro de Educação Infantil], que tem ao lado da nossa escola: arrecadação de cestas básicas para famílias que tinham fome. [...] A escola se organizou e a Casa do Povo acolheu super bem. Eles receberam as cestas e nos ajudaram nas entregas. A partir dessa aproximação, a comunidade de mães da nossa escola, mulheres imigrantes, que trabalhavam com costura e ficaram desempregadas, tiveram oportunidade de montar uma cooperativa na Casa do Povo, com todo o apoio deles, que é a *Empreendedoras sem Fronteiras*. A Cooperativa surgiu dessa aproximação, por conta de uma ação solidária. Agora, inclusive, os aventais que a gente está fazendo para trabalhar na escola são produzidos por elas. A escola contrata o serviço delas. [...] Esse foi um ganho muito grande durante a pandemia (informação verbal).

No relato de Elaine, há uma situação em que diferentes atores sociais do território (escolas públicas, equipamento cultural e cooperativa de trabalhadores) atuaram conjuntamente e somaram demandas e saberes, assim como experiências vividas dentro e fora da escola. Um processo que apostou não apenas no desenvolvimento individual do estudante, mas incluiu também questões relativas ao seu núcleo familiar.

9 Em outro momento, ocorrido, por contato telefônico, em 07 de maio de 2023, para compreender detalhes sobre esta ação, a professora Silvania trouxe mais informações: "A prefeitura enviou algumas cestas, que não foram suficientes para todos os estudantes que estavam em situação de vulnerabilidade. Então, a gestão, junto com os professores, criou o *CIEJA Solidário*, um fundo constituído por doações realizadas por integrantes da coordenação e do corpo docente, além de amigos voluntários, para auxiliar com um complemento às famílias desassistidas pelo Estado. Até hoje está em ação este projeto assistencial. Os estudantes que solicitam ajuda para alimentação vão até o mercado e retiram um vale no valor de R$100,00" (informação verbal).

10 JESUS, Silvania Francisca de. Entrevista 5. [agosto, 2021], citada anteriormente.

11 SANTANA, Elaine da Silva. Entrevista 6. [agosto, 2021], citada anteriormente.

4.1 PALCO: UM PROJETO SOCIAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

> **PALCO é o nome ideal para um projeto que expõe, de um lado, as fragilidades e doenças sociais, que acabam obrigando a existência de programas dessa natureza; de outro lado, o surgimento de pessoas com o espírito de cura, que trabalham incansavelmente para que a vida das pessoas seja cada vez melhor, transformando amargura em alegria e aprendizado.**
>
> **Marcello Airoldi**[12]

O *Projeto PALCO* é outro exemplo de integração entre a educação social e a escola pública. Foi criado por mim no final de 2013, contudo as atividades foram iniciadas em 2014. Desde então, atendeu 3.322 pessoas, em média de 250 a 330 participantes por ano, em aulas semanais e gratuitas de teatro, dança, música e artes visuais, realizadas em parceria com escolas públicas, organizações sociais, associações de moradores, espaços públicos e Unidades Básicas de Saúde, locais onde ocorrem as atividades. Indiretamente, atingiu 23.950, com saídas pedagógicas, que compreendem idas a teatros, parques, museus e shows, mostras culturais e eventos realizados nas ruas, praças, vielas das comunidades, nas escolas públicas, organizações sociais e associações de moradores parceiras (Figuras 20 a 26), além de fomento à criação e desenvolvimento de coletivos culturais e ações de formação de público.

12 Ator, diretor de teatro e dramaturgo (PROJETO PALCO, 2016). Foi o primeiro educador da companhia de teatro, que criei como parte do *Programa Social Vizinho Legal*, realizado por uma empresa multinacional do setor farmacêutico. Atuei neste Programa, como educador de dança, de 2001 a 2006. Em 2007, fui convidado a assumir a coordenação cultural e, em 2011, a coordenação geral das três áreas que compunham o Programa: Cultura, Esporte e Saúde. Em 2013, a empresa me convidou e apoiou a criação de um projeto próprio: o *Projeto PALCO*. Deste modo, há 22 anos atuo no bairro Jaguaré e, por este motivo, algumas informações apresentadas sobre os participantes neste capítulo estão baseadas no acúmulo da experiência vivida como gestor destas duas iniciativas sociais.

Figura 20 - Memórias, cantos e encantos
– Mostra PALCO 2019
Fonte: Alvares (2019).

Figura 21 - Travessia pelos rios
– Mostra PALCO 2019
Fonte: Alvares (2019).

Figura 22 - Território em movimento
– Mostra PALCO 2018
Fonte: Rahal (2018).

Figura 23 – Cena *Dona do morro*, no espetáculo *Peça para Lembrar*
Fonte: Alvares (2019).

Figura 24 - Performance
Aqui dentro mora gente
Fonte: Rahal (2018).

Figura 25 - Performance
Aqui dentro mora gente
Fonte: Rahal (2018).

Figura 26 - Jaguaré. Do tupi: lugar onde existem onças. Cena de palhaçaria
Fonte: Alvares (2019).

A equipe conta com a participação de 20 profissionais envolvidos (06 na gestão, 10 educadores, 01 assistente de educador e 03 estagiários). Apesar de já ter estado nas regiões Leste, Sul e Norte da cidade de São Paulo, desde sua criação mantém sua atuação na região do bairro Jaguaré, Zona Oeste da cidade de São Paulo, divisa com os distritos paulistanos de Vila Leopoldina, Alto de Pinheiros, Butantã, Rio Pequeno e com a cidade de Osasco.

As atividades, com duração de 60 a 180 minutos/aula, ocorrem de uma a duas vezes por semana, em regime de contraturno escolar, no período de nove meses, de fevereiro a junho e de agosto a novembro, acompanhando o ano letivo. Acontecem nos locais frequentados pelas moradoras e moradores do Jaguaré, sem possuir uma sede fixa que limite suas ações em um único lugar. “O território habitado cria novas sinergias”, como escreveu Milton Santos (2005, p. 255). Uma premissa do projeto é evitar o isolamento, a construção de mais um muro, e garantir que as atividades sejam realizadas em conexão direta com a vida dos moradores do bairro, de modo a dialogar com a circulação das pessoas pelo território (PENHA; AMARAL; SILVA, 2018). O objetivo é estar presente junto à comunidade nos espaços públicos, ampliando o acesso à arte (PENHA, ALMEIDA[13], 2022).

13 Maria Angélica Durães Mendes de Almeida é pesquisadora de doutorado em Artes na ECA/USP, sob orientação da profa. Maria Christina Rizzi. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2004). Desde 2018, exerce o cargo de diretora efetiva na Escola Estadual Regente Feijó, em São Paulo. É coordenadora pedagógica do *Projeto PALCO*.

Os recursos para realização do projeto são provenientes de doações de pessoas físicas e jurídicas ou de patrocínios de empresas privadas, que, com o investimento, garantem benefício fiscal via Lei de Incentivo à Cultura[14], legislação tão veementemente criticada pelas alas conservadoras do Governo e da sociedade civil.

Em relação à localidade, situado próximo à marginal Pinheiros e à Universidade de São Paulo, o bairro Jaguaré foi inicialmente planejado pelo engenheiro Henrique Dummont Villares para ser um distrito industrial nos anos 1940 (NAZARETH, 2017). Dentro do plano de conter áreas residencial, comercial, industrial e para lazer, a ocupação ocorreu de forma desordenada. A área que seria destinada ao lazer acabou sendo o local possível para trabalhadores das indústrias, em sua maioria, migrantes das regiões Nordeste e Norte do país, instalarem precárias moradias, uma vez que não receberam apoio de políticas públicas tampouco das indústrias contratantes. Atualmente, o bairro é marcado por um forte movimento de especulação imobiliária e espelha a cidade[15]: as famílias pobres passam a viver às margens do distrito, muitas vezes, em áreas de risco, desassistidas de estruturas do Estado, como saúde, educação, segurança e moradia digna.

Com base nos dados do censo demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), a região em questão ocupa uma área de 166,6 mil metros quadrados e abriga cerca de 50 mil habitantes. A maior comunidade do bairro é a Vila Nova Jaguaré, que, contava com 12.200 residentes e 3.690 domicílios. Segundo estudo de Miguel Bustamante Fernandes Nazareth[16] (2017, p. 29), quatro anos depois da realização do Censo, em 2016, a comunidade apresentava 4.500 domicílios e uma população entre 15 e 18 mil habitantes.

> A Vila Nova Jaguaré é hoje um núcleo urbanizado, ou seja, uma favela onde, após as obras de urbanização entre 2006 e 2011, regularizou-se o acesso aos serviços urbanos básicos e, em 2015, outorgou-se a Concessão de Uso Especial para Fins de Moradia, etapa final da regularização fundiária (NAZARETH, 2017, p. 28).

14 Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, instituiu "o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor, de modo a: contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais; promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais; apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores; proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional; salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira; preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro; desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações; estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória; priorizar o produto cultural originário do País" (BRASIL, 1991).

15 Em 20 de novembro de 2011, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou uma matéria com o título *Jaguaré: O bairro que é a cara de São Paulo*, onde consta a seguinte descrição: "Se algum bairro pudesse ser um retrato em miniatura de São Paulo, seria o Jaguaré. Levantamento feito pelo Estado nos dados do Censo Demográfico de 2010 mostra que, dos 96 distritos da capital, o Jaguaré, na zona oeste, é o que possui indicadores mais similares à média da cidade. Na região, vê-se uma mistura tipicamente paulistana: casas antigas, favelas, indústrias, prédios de alto padrão recém-construídos e até o tradicional engarrafamento do fim da tarde". Disponível em: https://www.estadao.com.br/sao-paulo/jaguare-o-bairro-que-e-a-cara-de-sao-paulo-imp-/. Acesso em: 11 de julho de 2021.

16 Mestre em Ciências pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP). Atualmente, é pesquisador de doutorado em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuou como coordenador da atividade de extensão *A vida na Nova Jaguaré*, oficina que visava mapear os impactos da urbanização da favela Vila Nova Jaguaré junto aos moradores.

Entretanto, foram coletados depoimentos dos moradores por meio de diagnóstico participativo[17], composto de mapeamento, consulta de percepção e fóruns comunitários, elaborados em conjunto com moradores das diferentes comunidades do bairro, diretores de escolas públicas, representantes de organizações sociais e associações de bairro, associados a dados oficiais do bairro divulgados por Secretarias Municipais e organizações sociais compilados em relatório organizado por uma consultoria[18]. Esses depoimentos evidenciaram problemas sociais significativos, tais como altas taxas de violência, escassez de equipamentos culturais públicos, notas de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixas e índices elevados de evasão escolar, em comparação à média da cidade de São Paulo. Além disso, é notável o crescimento populacional na última década, agravado pela pandemia, que contribuiu para o aumento do desemprego e da pobreza desde 2020.

Este panorama justifica a existência de um projeto social que visa a promover e ampliar o conhecimento, o acesso e o interesse pela arte de crianças, jovens, pessoas adultas e pessoas idosas. Como escreveram Gadotti e Carnoy (2018, p. 16-17):

> A educação não pode restringir-se a apenas treinamento, a assimilação de saberes e competências úteis para disputar um emprego. Educar pessoas e educar-se é buscar sentir a beleza do bem viver consigo mesmo, com os outros e com a natureza. A vida para ser plena, precisa ser vivida na plenitude do saber, do ser, do sentir.

Neste aspecto, com diferentes linguagens artísticas, o *PALCO* busca "formar para a sensibilidade, para a emoção e a imaginação, para além da ciência e do conhecimento" (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 17). Tal objetivo segue na esteira de Paulo Freire, para quem as habilidades técnicas são uma parte necessária do processo de formação em movimentos, organizações e projetos sociais, mas a formação deve ser ampla e global, isto é, incluir valores como "a solidariedade, a abertura para o mundo, a amorosidade, o gosto da vida, o respeito à natureza de

17 Referência ao diagnóstico participativo realizado com a população local, em 2009 e em 2011, como metodologia do projeto *Plataforma dos Centros Urbanos*, uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Ao lado de moradores, representantes de escolas públicas e organizações sociais, como coordenador do *Programa Social Vizinho Legal*, um dos projetos sociais atuantes no território naquela ocasião, integrei e atuei como interlocutor do *Grupo Articulador do Jaguaré*. "A Plataforma dos Centros Urbanos é uma iniciativa do UNICEF, em cooperação com governos e parceiros, para promover os direitos das crianças e dos adolescentes mais afetados pelas desigualdades existentes dentro de cada cidade" (UNICEF, [2022?]). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/plataforma-dos-centros-urbanos/. Acesso em: 18 de junho de 2022. "A primeira edição da Plataforma dos Centros Urbanos foi realizada de 2008 a 2012 nos municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Itaquaquecetuba" (OBSERVATÓRIO DA PRIMEIRA INFÂNCIA, [2022?]). Disponível em: https://www.observaprimeirainfancia.org.br/boas-praticas/656/plataforma-dos-centros-urbanos/. Acesso em: 18 de junho de 2022.

18 A consultoria, cujo nome não pode ser divulgado, conforme previsto em contrato, está sediada em São Paulo. Voltada para o desenvolvimento de iniciativas que gerem benefícios compartilhados com a sociedade, elaborou um relatório com dados oficiais divulgados por organizações sociais, como Movimento Nossa São Paulo, e por órgãos públicos como IBGE, Subprefeitura da Lapa e Secretarias Municipais de Assistência Social, da Saúde, de Educação, de Cultura, de Esporte, de Desenvolvimento Econômico e de Segurança Pública da cidade de São Paulo. Dados relativos à assistência social, educação, saúde, lazer, criminalidade, saneamento básico e ações sociais, além de entrevistas com 296 moradores. A consultoria foi contratada, em 2013, pela empresa multinacional realizadora do programa social, para apoiar e colaborar com o processo de transição entre o *Vizinho Legal* e o *Projeto PALCO*.

que somos parte e a compreensão de nós próprios como seres históricos, sociais e políticos" (FREIRE, A., 2017, p. 274)[19].

Ao exercer a ação criadora em aulas de arte, é possível encontrar recursos para arejar as crises, descobrir estratégias reparadoras para si e para os outros, desenvolver a capacidade de adaptação, projetando-se no tempo que lhes toca viver e despertando a consciência e a esperança em relação ao que virá. Reitero as palavras de Eisner (2013, p. 128): "a arte tem a capacidade de mandar-nos à lua. Como um foguete, pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto, que é sua própria recompensa". Para Freire (2015, p. 41), "quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito".

Como alguém que faz a gestão do *Projeto PALCO* há nove anos, mas atua no Jaguaré desde 2001, conheço de perto relatos e histórias de vida de alguns participantes que sinalizam alguns dos efeitos de um projeto de arte/educação em territórios vulneráveis[20]. Bárbara Clara, 26 anos, psicóloga, cursa mestrado em Análise do Comportamento Aplicada e atua como atendente terapêutica de crianças com distúrbios do desenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e síndrome de Down. Jorge Alves, 28 anos, é produtor cultural, ator e diretor de um grupo teatral que teve projetos aprovados na Lei Aldir Blanc[21] e no Programa de Ação Cultural (PROAC)[22] durante a pandemia. Eduardo Tomaz, 21 anos, concluirá, em 2023, o curso de graduação em Relações Internacionais na USP. O pedagogo Edemi Soares, 29 anos, com especialização em psicopedagogia, ministra aulas de teatro no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Aline Cesário, que concluiu o bacharelado e a licenciatura em Artes Cênicas, em 2022, foi contratada como educadora para as aulas de teatro do *Projeto PALCO*, assim como Eros Santana, que, antes de assumir a turma de banda, concluiu formação em música na Universidade Livre Tom Jobim.

Aparecida Donizetti, 64 anos, procurou as aulas de música do *PALCO*, após ficar isolada em casa por, aproximadamente, seis meses. Aconselhada por um médico a começar atividades culturais, ela se juntou ao grupo de musicalização, intitulado *Seresteiras do Jaguaré* e, por meio dessa atividade, conseguiu superar sua depressão e parou de tomar medicamentos (SANTOS, 2023).

19 Paulo Freire em resposta, por escrito, às questões formuladas pela equipe do Instituto Cajamar (INCA), em 1995. Transcrição de Ana Maria Araújo Freire (2017).

20 Acredita-se que a causa subjacente da vulnerabilidade seja resultado das contínuas privações das necessidades fundamentais dos seres humanos, especialmente entre as minorias e grupos discriminados. Como escreveu Milton Santos (2014 [1987], p. 107), "a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que lhe faltam".

21 A Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020, conhecida como Lei Aldir Blanc, dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas em decorrência dos efeitos econômicos e sociais da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020).

22 A Lei nº 12.268, de 20 de fevereiro de 2006, (atualizada até a Lei nº 16.381, de 31 de janeiro de 2017), instituiu, no âmbito do Estado de São Paulo, o Programa de Ação Cultural – PAC, implementado pela Secretaria de Estado da Cultura, "com os objetivos de: apoiar e patrocinar a renovação, o intercâmbio, a divulgação e a produção artística e cultural no Estado; preservar e difundir o patrimônio cultural material e imaterial no Estado; apoiar pesquisas e projetos de formação cultural, bem como a diversidade cultural; apoiar e patrocinar a preservação e a expansão dos espaços de circulação da produção cultural" (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2006, Art. 1º e 2º).

Em depoimento durante uma das fases de monitoramento e avaliação do projeto realizada em 2017, Maria José dos Santos, 66 anos, participante das aulas de música desde 2010, traduziu o significado desta experiência:

> O Projeto PALCO é tudo na minha vida, está sendo muito bom. Minha vida sempre foi do serviço pra casa. Com as aulas, pude aprender a tocar e conheci muita gente boa. Às vezes, a pessoa era vizinha, mas eu não conhecia. Hoje tenho bons amigos aqui. As apresentações que eu participei me marcaram. Antes eu nem sabia o que era sarau, já pude participar de vários. Conheci artistas como a Leci Brandão e a atriz do Castelo Rá-Tim-Bum. Eu gosto muito do projeto, mudou minha vida e minha rotina (informação verbal).

De acordo com Victor Mendes Santos[23] (2023, p. 10), educador das turmas de musicalização e violão, em estudo que realizou a partir de entrevistas com as participantes, é possível notar uma mudança em suas rotinas, especialmente em relação à mobilidade urbana, após a criação de laços entre elas. Muitas mulheres que não saíam de seus bairros por anos começaram a se encorajar a ir a eventos culturais em São Paulo, quando organizados em grupo. Embora algumas senhoras tivessem resistência no início, seja por insegurança ou dificuldades com o transporte público, a consolidação do grupo ajudou a superar esses obstáculos.

Com base no conceito de conscientização, educadores e educandos do *Projeto PALCO* são convidados a serem "participantes ativos, não consumidores passivos" (hooks, 2017, p. 26). Em vez da reprodução de conteúdo, o projeto tem como princípio a criação, de modo que todos se envolvem no processo e estabelecem relações entre teoria e prática.

Nas mostras culturais, nas quais educandos compartilham sínteses de seus processos pedagógicos e artísticos vividos ao longo do ano, o público é, muitas vezes, não apenas o espectador, mas parte da cena ou da performance, uma vez que todas as turmas se integram dentro da estrutura dramatúrgica do evento, em um formato que tangencia a estética da arte relacional, "que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social" (BOURRIAUD, 2009 [1998], p. 19). Espectador passa a integrar a obra de arte, criando uma comunidade com caráter temporário ou utópico. Outro referencial presente é o *Teatro do Oprimido* (2019 [1974]), cunhado por Augusto Boal. A cena amplia a possibilidade de aparição do sujeito e permite a elaboração de sua identidade em diálogo com o território em que vive. As pessoas não coincidem com papéis, funções e personagens, mas com a ampliação do próprio horizonte. De acordo com Boal (2019, p. 16), "o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. O espetáculo é o início de uma transformação social necessária".

A equipe, diversa e multidisciplinar, é composta por arte/educadores, jovens assistentes de educadores que, frequentemente, já participaram do projeto, estagiários de universidades públicas e privadas, além de coordenadores e especialistas em diversas áreas, incluindo: coordenação geral, coordenação pedagógica, coordenação de processos de criação, coordenação artística, psicóloga, assessoria administrativa e operacional, assessoria de monitoramento e avaliação, assessoria contábil e assessoria jurídica.

23 Possui graduação em História pela USP e pós-graduação em Pedagogia Vocal pela Faculdade Santa Marcelina.

Reconheço, como diretor do projeto desde 2014 e como arte/educador e coordenador cultural de outra iniciativa social no bairro desde 2001, que, durante mais de uma década, o grupo de profissionais era sempre composto, em sua maioria, por pessoas brancas, de classe média, que não residiam no território. Desde 2014, com a criação do *PALCO*, e, principalmente, com meu retorno à vida acadêmica em 2015, em curso de atualização e pós-graduação em ensino de arte em diálogo com periferias, a equipe passou a ter outra identidade, com maior representatividade local. Jovens começaram como assistentes de professores, ingressaram em universidades, fizeram estágios no projeto e aqueles que demonstraram interesse foram contratados como educadores. Além disso, nos últimos anos, em todos os processos seletivos, a prioridade de contratação é de profissionais que vivam ou tenham vínculo com o bairro. Compartilho trecho de um relatório de fim de ano, realizado pelo jovem Anderson Douglas Silva de Andrade[24], em dezembro de 2018:

> Além da aula, o processo me fez conhecer outras atividades, o que me permitiu aumentar repertório e ao mesmo tempo conectá-las entre si, como foi o caso da apresentação do espetáculo *Maledicência*, o qual foi a primeira junção depois de tanto tempo vendo as turmas de teatro e banda separadas. Ser jovem educador é estar constantemente nas atividades do Projeto PALCO e estar conectado em geral, principalmente por viver na comunidade junto com os educandos. [...] [no projeto] participei de várias atividades, conheci novas músicas, fui a pontos artísticos. Estar trabalhando e ao mesmo tempo alimentando o repertório artístico também foi um grande fator, conheci muitas pessoas no âmbito profissional e isso me deixa mais confiante, visto que o meu alcance artístico foi mais longe, como no quarteto de violões, onde pude alcançar mais pessoas. Ter participado disso fez meu reconhecimento como um músico aumentar (informação pessoal)[25].

Como defendido por Freire, o jovem demonstra que, além da técnica, a experiência como integrante da equipe e porta-voz de sua geração no projeto ampliou seu repertório, seus valores, seus horizontes e sua percepção como artista criador. Nesta linha, ano após ano, buscamos formar um grupo de arte/educadores locais e elaborar o processo de passagem de toda a gestão para moradoras e moradores do bairro. Jovens ex-participantes do projeto, que criaram uma companhia de teatro independente, presente na programação cultural da cidade, integram este movimento. Como responsáveis por um projeto social, a equipe e eu apoiamos todos os movimentos de luta e emancipação e nos preocupamos e agimos para construirmos juntos um futuro com mais dignidade. Não podemos sonhar o sonho dos outros, sonhar pelos outros, seria um gesto opressor. Estamos alinhados com Ana Mae Barbosa (2023, p. 120), quando ela expressa:

> É primordial democratizar o poder nos projetos sociais. Sem democracia não há desenvolvimento criador. Que direito temos nós de decidir o que é mais importante para uma comunidade se não fazemos parte dela?

24 Anderson Douglas integrou a equipe *PALCO*, como assistente de educadores, de 2018 a 2021.

25 ANDRADE, Anderson Douglas S. **Relatório anual de jovem educador** - 2018. Destinatário: equipe de coordenação do *Projeto PALCO*. [São Paulo], 21 de dezembro de 2018. 2 p. 1 mensagem eletrônica. O documento encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta.

Mesmo não residindo no Jaguaré, mas lá atuando há 22 anos, observo que, cada vez mais, raras são as atividades de arte não vinculadas a projetos e organizações sociais. Em termos culturais, a única festa popular tradicional é a quermesse organizada pelas duas maiores igrejas católicas do bairro nos meses de junho e julho. O forró continua, em alguns bares, botecos e quintais, além dos bailes *funks* clandestinos. As pipas sumiram dos céus e as escolas públicas ficam praticamente fechadas aos finais de semana. Cada vez menos, o espaço público é ocupado pela população.

Com a pandemia, o nível de miserabilidade da população cresceu vertiginosamente, assim como os índices de desemprego e de violência, dentro e fora dos lares. As aulas não podiam mais ocorrer, escolas e organizações sociais foram fechadas. Naquele momento, em março de 2020, não víamos, como equipe, perspectiva para atuarmos com aulas em formato remoto, uma vez que a presença e a criação sempre foram alicerces da ação (PENHA; ALMEIDA, 2022). Além disso, diante da situação de insegurança alimentar de milhares de famílias do bairro, era fundamental termos uma ação emergencial e solidária. A sabedoria freiriana nos revigorava:

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história (FREIRE, P., 2017, p. 53).

Como disse Sérgio Vaz: nas periferias, "o medo do vírus não era maior que o medo da polícia e da fome" (informação verbal)[26]. Em minha mente veio uma forte lembrança. Em novembro de 2019, antes do início da pandemia, o artista Xadalu, em aula no IEA (USP) da qual participei, contou uma conversa que havia tido duas semanas antes com o sábio xe´ramoi Karaí Mirim[27], de uma aldeia localizada nos arredores de Porto Alegre:

> Ele me perguntou: "Por que tu tá tão triste?" Eu disse: "Não é legal, a gente tinha que estar trabalhando para arrumar nossa escola, para cuidar do coral, a gente tá trabalhando por comida". Ele me pegou pelos ombros e falou: "Meu irmão, existem momentos na vida que, para sobreviver e resistir, só precisamos ficar em pé, e esse aqui é o momento. Então vamos trabalhar por comida (XADALU, 2021, p. 227).

Com foco na urgência, na ação assistencialista como uma dimensão política e com a possibilidade de atuar em rede, o *Projeto PALCO* estabeleceu uma parceria com a moradora e proprietária de um *buffet* no bairro, Uridéia Andrade, que gerou o *Movimento Mobiliza Jaguaré*, iniciado em 30 de março de 2020. Com doações de pessoas vinculadas às nossas redes de contato, assim como empresas que patrocinam o *Projeto PALCO*, foram atendidas 38.800 pessoas, moradoras de 17 diferentes comunidades dos bairros Jaguaré e região, ao longo de três anos.

De março de 2020 a março de 2023, foram entregues 22.103 cestas básicas para centenas de famílias cadastradas, 145.393 marmitas (Figuras 27 e 28), de segunda à sexta-feira, para pessoas

26 No evento *Fio da Periferia*, realizado pela Agência de Redes para Juventude e pelo Instituto Moreira Salles, em formato remoto, em 15 de julho de 2020 (INSTITUTO MOREIRA SALLES, 2020).

27 Indígena da etnia Mbyá Guarani.

em situação de rua ou moradores em situação de insegurança alimentar, 10.690 máscaras de tecido, 29.979 fraldas infantis e geriátricas, 751 cobertores novos, 1.166 livros novos, 310 kits de desenho para crianças e 11 toneladas de frutas, verduras e legumes.

Figura 27 - Mobiliza Jaguaré - entrega de marmitas na comunidade Areião
Fonte: Farhat (2020).

Figura 28 - Marmitas em mãos
Fonte: Farhat (2020).

Paralelamente ao movimento de combate à fome, a angústia pela suspensão das aulas do *Projeto PALCO*, aliada à preocupação com educandos e familiares, estava presente em toda a equipe. Os ensinamentos de Paulo Freire, lembrados pela professora Angela, moveram a mim e a todos os envolvidos:

> Às vezes, os problemas são tantos que a gente fica convidado a desistir. Paulo Freire fala da necessidade de você perceber que é possível definir prioridades, é possível você dar os passos possíveis naquele contexto, naquele momento histórico, naquela conjuntura. Você ver os obstáculos não como convites à desistência nem como algo intransponível, mas ver como um desafio. São desafios que a realidade está colocando para você mesmo ser capaz de reagir. Não ver aquilo como obstáculo intransponível, mas como desafio que te convida a refletir, a estudar, se articular, se organizar e ver qual é o salto que é possível nesse momento (informação verbal)[28].

28 ANTUNES, Angela Maria Biz Rosa. Entrevista 3. [maio, 2019], mencionada anteriormente.

Durante o período inicial da pandemia, de março a julho, em reuniões realizadas em formato remoto, por celulares e computadores, a equipe do PALCO estudou, pesquisou e concebeu um plano totalmente adaptado para aquele momento. Intitulamos *Nosso PALCO, sua casa*, com ações pedagógicas (Figura 29), incluindo diferentes meios de comunicação e interação à distância com as pessoas.

Figura 29 - Nosso PALCO, sua casa
Fonte: Acervo do Projeto PALCO (2021).

No início, pensamos que a mudança do formato presencial para o formato remoto seria uma transposição didática, contudo estávamos enganados. Era outra experiência, com outras características e necessidades. Consta em ata da reunião de equipe, ocorrida em 26 de junho de 2020:

> A partir dos relatos coletados por meio de uma pesquisa que realizamos ao longo do último mês com a população do Jaguaré que participava das atividades semanais do PALCO, percebemos que há uma questão primordial que afetará o projeto dentro do contexto virtual: não são todos os participantes que têm acesso à *internet,* a maioria das senhoras não tem facilidade com a tecnologia, como manter o vínculo com os educandos? Como criar conexões com os educandos em formato remoto? Haverá espaço para novos educandos ou somente para os que já tem um vínculo com o projeto? Como incluir quem não tem acesso digital? Como acessar essas pessoas que ficarão ainda mais à margem? Enfim, muitas questões. Uma única certeza: o PALCO não vai parar, porque não podemos cortar o vínculo com o território. O que precisamos é explorar novos formatos, ações de cunho poético, explorar matérias e materialidades das diferentes expressões artísticas (informação pessoal)[29].

Ao considerarmos a incerteza daquele momento como um tema gerador, exaltamos a temática central da 32ª Bienal de São Paulo, sucedida em 2016 - *Incerteza Viva*. No material educa-

29 BALSALOBRE, Gabriela. Ata da reunião de equipe, realizada em 26 de junho de 2020. In: **Projeto PALCO** – estudo e reflexão sobre a continuidade do projeto durante a pandemia, reunião 05/2020. 2020. São Paulo. 3 p. O documento encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta.

tivo sobre processos artísticos e pedagógicos, Jochen Volz[30] (2016) escreveu sobre a incerteza como um elemento fundamental no processo criativo, visto que a arte também tenta expressar o que é indizível ou medir o que é inestimável, ou seja, busca dar significado ao mundo de uma forma que a lógica e a razão não conseguem. Ela oferece espaço para que medos, receios e dúvidas profundas possam ser expressas e exploradas. Volz convida a refletir sobre o fato de que aprender a viver com a incerteza é uma habilidade valiosa na vida, especialmente "em tempos de mudança constante" (VOLZ, 2016, p. 11). Compreender o significado da incerteza em nosso cotidiano significou estarmos cientes de que vivemos em um ambiente onde a mudança é constante e onde não podemos prever tudo o que acontecerá. Nesse contexto, vimos que a capacidade de nos adaptar e ser flexível nos trazia coesão como grupo e potência de criação para construir soluções e possíveis caminhos.

Às reflexões sobre incerteza, meses depois, foram somadas as palavras de Sérgio Vaz. Em 07 de outubro de 2020, o poeta publicou o poema *Resistência*, em uma rede social[31]:

> Resistir
> ao lado de pessoas
> que a gente gosta,
> deixa a luta mais suave,
> a gente não quebra, entorta.
> As lágrimas ficam filtradas,
> o suor mais doce
> e o sangue mais quente.
> E sem que a gente perceba, percebendo,
> as coisas começam a mudar à nossa volta.
> E aquele sonho que parecia impossível,
> acaba virando festa,
> enquanto a gente revolta.

Em meio às incertezas e à resistência, o cotidiano do *PALCO* passou a ocorrer por meio de telas de computadores e celulares, com foco na manutenção dos vínculos e de uma rede de apoio. Sem recursos financeiros para aquisição de celulares, *chips* e pacotes de dados, não conseguimos apoiar pessoas que não tinham acesso à *internet*. Perdemos parte do público do Jaguaré. Em movimento que nos surpreendeu, passamos a contar com participantes de 35 diferentes cidades de 11 Estados do país, de norte a sul, e de outros países, como Israel.

Realizamos, em formato remoto, leitura encenada de texto teatral; aulas semanais síncronas e assíncronas, compartilhadas em plataforma digital de acesso público, por meio das quais eram estimulados percursos e investigações criativas e artísticas de cada educando, a partir da provocação: *o que esses nossos tempos e seus dispositivos oferecem como ferramenta para a criação?;* gravação de um *podcast*[32] com histórias de vida, memórias e músicas cantadas e lembradas por senhoras da turma *Seresteiras do Jaguaré*; oferta de poemas, contos, crônicas e canções como disparadores para uma conversa por telefone entre educador e educando; entrevistas e bate-papos em tempo real (*lives*) com integrantes da equipe e com colaboradores de empresas parceiras transmitidas por rede social de compartilhamento de fotos e vídeos; envio, por meio de aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz, de histórias de tradição oral, contadas por profissionais de uma organização parceira; saraus virtuais e outras ações.

As possibilidades e impossibilidades de acesso à tecnologia digital tornaram-se a base do planejamento pedagógico de todos os cursos oferecidos. Aos educandos e educandas que não tinham acesso, o contato por meio de ligações telefônicas mostrou-se importante para manutenção do vínculo e da aprendizagem em tempos de isolamento social. A interação permitia que os educadores mantivessem conversas individuais para trocas afetivas e poéticas mediante leituras de textos de literatura e teatro. Além disso, serenatas[33] aconteceram de forma presencial na porta das casas de educandas e educandos, sempre obedecendo aos protocolos de segurança para o distanciamento social.

Com o decorrer das semanas, educadores e coordenadores foram surpreendidos pela variedade e pela qualidade poética das produções das educandas e dos educandos. Desenvolveram personagens durante as aulas de palhaçaria; criaram, de forma coletiva, textos teatrais; compuseram canções originais nas aulas de música; inventaram coreografias nas aulas de dança e produziram obras originais a partir de técnicas de desenho. As palavras de Freire, em entrevista para Tom Finkelpearl (2001, p. 282) mais uma vez ressoaram:

> Para estar com a comunidade, para trabalhar com a comunidade, não é necessário compreendê-la como proprietária da verdade e da virtude. Estar e trabalhar com a comunidade significa respeitar seus membros, aprender com eles para poder ensiná-los também... (tradução nossa)[34].

Por meio de ferramentas de monitoramento e avaliação que o projeto utiliza, ao final de 2021, nos deparamos com os seguintes resultados quantitativos: 98% dos participantes consideraram que os temas abordados em aulas foram importantes e se complementaram em cada encontro; 85,2% ampliaram conhecimentos e cuidados sobre saúde, qualidade de vida e bem-estar; 89,3% fortaleceram valores como autoestima e autoconfiança; 86,3% apresentaram alta percepção de seu próprio processo de aprendizagem; para 84% as expectativas com as atividades foram alcançadas; e 69,5% assistiram a espetáculos teatrais, shows, filmes e eventos remotos em tempo real (*lives*) relacionadas a diferentes linguagens artísticas durante aquele ano de pandemia.

30 Mestre em História da Arte, Comunicação e Pedagogia pela Universidade Humboldt de Berlim (1998). Diretor Geral da Pinacoteca de São Paulo. Foi curador do Pavilhão do Brasil na 53a. Biennale di Venezia, em 2017 e curador da 32ª. Bienal de São Paulo, em 2016.

31 Disponível em: https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2/photos/a.327759820565290 7/3365691520176908/?type=3. Acesso em: 07 de outubro de 2020.

32 *Podcast Peça para lembrar*. Disponível em: https://open.spotify.com/show/6nBBbxNwJl1oWrqthQysOW?si=ed052d9207024e68. Acesso em: 20 de abril de 2022.

33 Serenata *Tem visita para você*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mtz2zY4cZM. Acesso em: 20 de abril de 2022.

34 No original: *To be with the Community, to work with the Community, does not necessitate the construction of the community as the proprietor of thuth and virtue. To be and work with the Community means to respect its members, learn from them soo ne can teach them as well...*

"Buscamos, pelas frestas que se abriam nas aulas *online*, fazer de cada aula um momento que tocasse cada educando e educanda" (PENHA; ALMEIDA, 2022, p. 788). Em termos qualitativos, a partir da questão *O que o PALCO representa para você na pandemia?* participantes compartilharam suas opiniões sobre a experiência:

> Representa liberdade para ser e falar. Eu sinto que eu tenho voz e minhas questões e sentimentos são válidos (informação pessoal)[35].
>
> Aprendi a me enxergar de forma diferente, melhor que antes, a superar limites. Tudo isso porque tive essa oportunidade de aprendizado *online* pelo PALCO (informação pessoal).
>
> Alegria, cultura e conhecimento. Nesse período de pandemia, onde tantas coisas tristes aconteceram, a arte, por meio das aulas de violão, acalentou meu coração e aliviou meu isolamento (informação pessoal).
>
> Eu nunca tive coragem de desenhar nada, agora, com essa aula pelo telefone, eu estou desenhando com a minha filha. É gostoso ser aluna junto com a minha filha, aprender juntas. É muita alegria. Me sinto realizada! (informação pessoal).

O professor, crítico e historiador argentino Jorge Dubatti[36], em evento remoto ocorrido em 2020, de modo análogo, comparou a presença física ao nadar em águas abertas, uma experiência que passa pela inefabilidade, por contágio, por afetação; já a presença virtual é como nadar em raias olímpicas, por meio da qual a qualidade de experiência é impactada. Aulas, eventos, encontros e ações em formato virtual podem ser conservados, gravados, cristalizados, o que não é possível fazer na convivência presencial. Na pandemia passamos de uma cultura de convívio nas aulas e na vida para uma cultura de tecnovívio (DUBATTI, 2021), que não tem conexões com território físico algum, é mediado pela tecnologia. Deste modo, não há como substituir as experiências de convivermos presencialmente. Como escreveu o professor, "as relações entre convívio e tecnovívio são assimétricas: o convívio pode incluir o tecnovívio, porém o tecnovívio ainda não se engenhou para incluir a materialidade corporal e territorial na matriz virtual" (DUBATTI, 2021, p. 263).

Ao refletir sobre o passado recente, posso constatar que a experiência obtida no *Projeto PALCO* evidenciou que, em uma abordagem educacional apoiada em bases pedagógicas dialógicas, na qual tanto os educadores quanto os alunos são vistos como sujeitos do conhecimento, é possível realizar ações que contribuem para mudanças significativas no mundo, mesmo que sejam por meio de pequenas brechas.

Durante o segundo ano de pandemia, em que a equipe do projeto continuou a atuar em formato remoto, investimos, inspirados em Freire, em mudanças na dinâmica de reuniões pedagógicas e na formação permanente da equipe. De acordo com José Alberto Mendonça Gonçalves[37] (2013, p. 168), devemos "organizar a formação continuada como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente". Acrescento as palavras de Marie Christine Josso[38] (2002, p. 183):

> Mesmo que a reflexão sobre o ato de aprender se incline cada vez mais para uma individuação do processo educativo, os percursos de formação devem ser concebidos para responder às necessidades de uma sociedade que não sabe para onde vai.

Diante das incertezas, do caos de uma crise sanitária em um governo negacionista e com o advento do cansaço e impacto na saúde mental das pessoas gerado pelas atividades *online*, inquietávamo-nos diante da possibilidade dos encontros entre equipe, com coordenadores, arte/educadores, jovens educadores e estagiários, tornarem-se burocráticos, com questões operacionais, orientações, entregas de relatórios e planos pedagógicos. Estávamos conscientes de que, até aquele momento, em alguma circunstância, reproduzíamos tradições coloniais em processos formativos com hierarquia de saberes. A cada ano, professoras e professores universitários, mestres e doutores, pesquisadoras e pesquisadores, em sua maioria, brancos, de classe média, eram convidados como detentores de saberes e, por meio das formações, o conhecimento era transmitido. A cultura do silêncio, por parte da equipe, imperava em muitos momentos. Era uma perspectiva conteudista em relação ao processo formativo, que reproduzíamos sem reflexão. Era um modelo bancário, como concebeu Freire, já mencionado anteriormente.

Maria Stela Graciani (2014a, p. 196) destaca a importância da teorização da prática na Pedagogia Social e como isso pode contribuir para o avanço do movimento no qual essa abordagem se insere. Ao se dedicarem a uma prática educativa que visa a promover transformações em territórios vulneráveis, os educadores sociais precisam estar constantemente em processo de aprimoramento e questionamento. Isso implica uma postura de autocrítica e autorrevisão, para avaliar a efetividade de suas ações e identificar possíveis mudanças. A teorização da prática permite que os educadores reflitam sobre os fundamentos teóricos que orientam sua ação e como esses se relacionam com a realidade em que estão inseridos. Além disso, a sistematização coletiva da prática também se apresenta como um momento importante para o crescimento e a autonomia dos educadores sociais. Ao compartilhar suas experiências e reflexões com outros profissionais que atuam na mesma área, os educadores podem ampliar sua compreensão sobre a prática educativa e sobre as demandas sociais que se colocam diante deles. Isso pode contribuir para a formação de uma rede de colaboração e apoio mútuo.

Deste modo, com o aprendizado ao longo da pós-graduação, o estudo da obra de Freire e a participação nas reuniões, projetos, eventos e colóquios de pesquisas ocorridos no GMEPAE, um outro formato de encontros formativos foi sendo concebido por mim, em conjunto com a

35 BRITO, Diana Annunziata da Rocha. **Processo de monitoramento e avaliação do Projeto PALCO 2021**. Destinatário: equipe de coordenação do *Projeto PALCO*. [São Paulo], novembro/21. 2021. Formulário eletrônico. O formulário foi elaborado de forma a garantir o anonimato de todas e todos que responderam.

36 Em participação do *Pré-Congresso Cultura, Arte e Educação: encontros potentes com a catástrofe*, realizado, em formato remoto, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e SESC Pernambuco, em 03 de agosto de 2020 (SESC EM PERNAMBUCO, 2020).

37 Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professor coordenador aposentado da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

38 Socióloga e antropóloga, doutora em Ciências da Educação, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Trabalha com as experiências e histórias de vida em especial no campo da Educação, com ênfase na formação de jovens e adultos e na formação continuada de professores.

equipe. Para este momento, foi de extrema relevância a experiência que vivi ao cursar o estágio de docência com a professora Sumaya Mattar na disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*[39], em 2021, uma vez que a História Oral foi utilizada como metodologia "para coletar, preservar e disseminar narrativas de pessoas cujas vozes, de modo geral, não fazem parte das narrativas históricas já sistematizadas, tampouco adentram os espaços da academia" (MATTAR, 2022, p. 3-4).

Com estes contributos, convidei a antropóloga Érica Peçanha do Nascimento[40] para conceber e coordenar um processo formativo com a equipe sobre e a partir das periferias de São Paulo. Deste modo, "a equipe teve a possibilidade de trabalhar as especificidades estéticas e políticas da produção cultural periférica, tendo artistas e pesquisadores negros, originários das camadas populares e moradores das periferias como referências" (PENHA; NASCIMENTO, 2022, p. 645-646).

Conceitos e ideias em torno das periferias e suas produções culturais interligaram os encontros. A formação, ocorrida ao longo de seis encontros no primeiro semestre de 2021, visou a apresentar as trajetórias artísticas de sujeitos periféricos, valorizando suas tradições, suas referências estéticas insurgentes e sua obra ligada à literatura, teatro, música ou às artes visuais. Além disso, buscou incentivar processos artísticos e pedagógicos de educadores e coordenadores com base em referências populares e periféricas, em estilos que estivessem fora do domínio cultural hegemônico, muitas vezes imposto pelo poder econômico e político. Dessa forma, a formação teve como intuito promover a diversidade e a pluralidade de referências estéticas em diálogo com a cultura do território onde acontece a ação educativa.

Além de Érica Peçanha, que mediou dois encontros sobre o conceito de periferia, um panorama histórico e a produção literária neste espaço, foram formadores do processo: Jé Oliveira, ator, diretor, dramaturgo, compositor e escritor, que compartilhou informações sobre a história do teatro preto no Brasil; NeneSurreal, artista multidisciplinar, grafiteira, artesã, escultora e educadora social, que tratou sobre sua trajetória como mulher negra, homossexual e periférica, seu processo de criação artística e sua atuação dentro de um contexto masculino e branco no cenário do *graffiti*; Rodrigo Ciríaco, educador, escritor e idealizador do projeto *Pedagogia dos Saraus*, compartilhou seus processos e atividades como educador de periferia com poesia e música; Salloma Salomão Jovino da Silva, intelectual público, educador, músico, performer, ator e dramaturgo, provocou reflexões a partir da cena afrobrasileira contemporânea. Tendo a companhia de Érica Peçanha, ao elaborar um artigo sobre esta experiência (PENHA; NASCIMENTO, 2022, p. 648), destacamos, enfatizando suas vozes, algumas reflexões compartilhadas, respectivamente, pelos artistas e pesquisadores Salloma Salomão, Érica Peçanha do Nascimento, Jé Oliveira, Rodrigo Ciríaco e Nenessurreal, ao longo de encontros mensais realizados no primeiro semestre de 2021.

> Somos educados com a ideia de que São Paulo é aberta a todos. Mas isso cria uma tela que nos impede de ver a violência simbólica e real e sem ver eu não posso expressar empatia ou solidariedade. São Paulo é uma cidade murada, são muros reais que separam bairros pobres e ricos e revela uma cidade cindida. [...] Que cidade te habita? Não que lugar da cidade eu habito, mas que cidade me habita e que cidade te habita. Que sonho de cidade você tem? (informação verbal)[41].
>
> Para os estudiosos, a produção cultural da periferia cria possibilidades de se pensar parâmetros críticos e estéticos, para além dos que são ditados pela academia. E para os consumidores, criam-se as possibilidades de acessar outros modos de sentir, vivenciar e representar o mundo, a partir das periferias, em nome das periferias, para as periferias e interessados em se aproximar desses territórios (informação verbal).
>
> As pessoas que têm um mínimo de sensibilidade com o país e de se deslocar de si mesmo, conseguem ter uma ideia do que é ser invisível. Como seria ser governado por um presidente ou presidenta preta do candomblé? Às vezes é necessário ter um escurecimento da tela, pois os ambientes chegam a ser assépticos, de tão brancos (informação verbal).
>
> Periferia não é geografia, é sentimento. Existem muitas questões para se tratar a periferia: geográfica, cultural, sentimental. Os saraus nas escolas públicas, em bibliotecas, em centros culturais, em espaços que vão sendo ocupados, trazem a oportunidade de protagonismo para as periferias (informação verbal).
>
> A gente não caminha se não escutar. Até pra não concordar, porque não é sobre concordar. É sobre visão de mundo. Acredito que todos que estão aqui não querem ver isso mais, não é bom pra população preta, indígena, pra ninguém. Precisamos entender que isso é cura, a gente precisa falar e as pessoas precisam estar com a disposição de ouvir. São muitas dores, que alguns não sentem, mas uma preta sente, outro preto sente. Precisamos pensar nos que tem as dores. Eu estou na obrigação de deixar este rolê escurecido pra essa molecada que vem vindo aí! É escurecido mesmo, até pra quem é branco, porque o rolê branco só ferrou com a gente, só acabou com nós, roubou a nossa história. Agora a gente está nesse resgate. Mas é sempre com amor, não é sobre arrancar pescoço, não é isso. A gente quer mostrar como faz e chamar todo mundo também. Porque a gente quer todo mundo na festa (informação verbal).

Esta compilação não tem a intencionalidade de condensar a experiência formativa. Em vez disso, representa uma célula potente de reflexões compartilhadas e de conhecimento produzido, a partir do encontro dialógico e participativo, pautado em narrativas periféricas. Como manifestou Gabriel Ussami, que, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais na ECA/USP, integrou a equipe como estagiário nesta ocasião e participou de todos os encontros:

39 "A formação proposta no âmbito desta disciplina é uma das ações previstas no projeto de pesquisa *Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação*, que busca, antes de tudo, deixar menos árido o terreno da formação de educadores, artistas e pesquisadores, tornando-o mais inclusivo e conectado com o nosso tempo. Com a pesquisa, queremos contribuir para a problematização e o redimensionamento do conceito de ensino e de aprendizagem da arte e alimentar ações artísticas, culturais, científicas e educativas que incluam a diversidade de códigos estéticos e formas de expressão e aprendizagem a partir da experiência vivida e do tempo presente" (MATTAR, 2022, p. 3).

40 Doutora em Antropologia Social pela USP, com pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação e no Instituto de Estudos Avançados da mesma instituição. Autora de *Vozes marginais na literatura* (2009), coautora de *Polifonias marginais* (2015), organizadora de *Narrativas periféricas: entre pontes, conexões e saberes plurais* (2020). Atualmente é professora do curso de pós-graduação em Urbanismo Social do Insper Instituto de Ensino e Pesquisa. Desde 2022, integra o Comitê de Pesquisa e Inovação do Museu da Língua Portuguesa, como conselheira.

41 Cada trecho foi registrado em um encontro mensal da formação permanente da equipe PALCO, realizada de março a julho de 2021.

> O processo foi e é extremamente rico, pois nos foi dividido uma série de referências que não nos é dada dentro da universidade pública, na maioria das vezes, pelo menos. [...] As formações continuadas, além de servir de formação para os/as/es educadores em suas pesquisas pessoais, dá-lhes uma série de referências que podem ser usadas em salas de aula, compreendendo que de pouco adianta uma aula de arte dentro do contexto periférico que se baseia exclusivamente em referências hegemônicas (informação pessoal)[42].

A diversidade, a representatividade e a desigualdade social em São Paulo e no Brasil apareceram como questões centrais ao longo dos encontros, de diferentes formas. Como lembram Freire e Shor[43] (1986, p. 106 apud KOHAN, 2019, p. 159), "o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas". Artistas-pesquisadores destacaram a existência de muros sociais, que separam classes, territórios e vidas, mas, sobretudo, ressaltaram as vozes, os saberes e fazeres das periferias, dentro de outro projeto de cidade, mais justo e inclusivo.

Assim, as ressonâncias da reestruturação do processo formativo se refletiram tanto nos planos de aulas das educadoras e dos educadores, em que observamos ampliação de repertório teórico, conceitual e de práticas pedagógicas, como no compartilhamento dos processos pedagógicos e artísticos ocorrido por ocasião da *Mostra PALCO 2021*[44], em formato remoto. Constituiu-se um "processo bastante autoral e centrado nas histórias de diferentes periferias do país e nas biografias e repertórios dos educandos (a maior parte deles com perfil similar ao dos formadores)" (PENHA; NASCIMENTO, 2022, p. 648).

Além dessas considerações, cabe compartilhar a síntese dos planejamentos pedagógicos de três educadores que participaram da formação e abordaram periferia como tema em suas aulas durante 2021, segundo ano de pandemia. Diferentemente dos planos de aulas dos professores do curso de extensão, que tiveram uma estrutura padrão[45] de formalização proposta pela professora Sumaya Mattar no processo de formação inicial e continuada de professores para contribuir com o processo de criação pedagógica, os educadores do *Projeto PALCO*, mesmo partindo de uma matriz única sugerida pela coordenação pedagógica, elaboraram planos de diferentes maneiras, a partir de suas experiências e formação. Dessa forma, em virtude de muitos hiatos em termos de conteúdo, foi necessário recorrer a outros documentos, como atas de reuniões de equipe e relatórios mensais elaborados pelos educadores. O conteúdo comum, que consta nos anexos, diz respeito especificamente à metodologia das aulas a partir do tema periferia.

42 USSAMI, Gabriel. **Relatório de estágio** – Disciplina: Metodologia do Ensino de Artes Visuais I. Professora: Sumaya Mattar. Departamento de Artes Plásticas. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Destinatário: equipe de coordenação do Projeto PALCO. [São Paulo], 04 de agosto de 2021. 14 p. 1 mensagem eletrônica. O documento encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta.

43 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

44 Disponível em: https://youtu.be/ULO3rtAsyBg. Acesso em: 20 de abril de 2022.

45 A estrutura padrão, concebida pela professora Sumaya Mattar, para criação da aula começa com a definição de um propósito, uma imagem poética e um título. Essa atividade pode ser feita individualmente ou em grupo. "As seguintes perguntas são lançadas para os participantes: o quê? (qual o objeto de estudo da aula?); por quê? (em que se justifica a proposta?); para quê? (quais os objetivos da aula); como? (explicitação da metodologia que possibilitará o desenvolvimento do que se deseja realizar); com o quê? (quais recursos serão utilizados); onde? (em que locais a aula se desenvolverá?); quando? (qual o momento propício para o desenvolvimento da proposta?). A busca de respostas a essas perguntas instaura um processo de criação que vai se dando na conjugação dos conhecimentos teórico-práticos construídos pelos participantes até então, desde aqueles relacionados à sua formação e experiência pessoal até os pertinentes às suas experiências acadêmico-profissionais. As respostas formuladas configuram um texto rigoroso de conteúdo genuíno e representam a proposta da aula que será ministrada" (MATTAR, 2017, p. 13).

O processo de escolha dos educadores para a pesquisa foi realizado com base em critérios similares àqueles utilizados para os professores participantes do curso de extensão: planos de aula em que a relação com o território fosse a tônica; que houvesse diferentes linguagens artísticas para o processo de análise, assim como representatividade de faixa etária dos educandos. Deste modo, foram escolhidos os planejamentos de Andreza Rodrigues, educadora de teatro para jovens; Victor Mendes, educador de musicalização para pessoas adultas e idosas; e Alexandre Liba[46], educador de desenho para crianças. De 2014 a 2019 e desde 2022, estas atividades ocorrem em escolas públicas, associações e espaços parceiros[47]. Em virtude da pandemia, em 2020 e 2021, aconteceram em formato remoto.

4.2 O VENTO SOPRA É PELOS BECOS DO JAGUARÉ - NOSSA GENTE, NOSSA ARTE: AULAS DA EDUCADORA ANDREZA SANTOS RODRIGUES

Andreza Rodrigues, 30 anos, participou do projeto desde os seus primórdios. Foi educanda do *Programa Vizinho Legal*, de 2008 a 2013, jovem educadora nos primeiros anos do *PALCO*, a partir de 2014, dramaturga em 2019. Em 2020 e 2021, foi contratada como educadora da turma de teatro com jovens e pessoas adultas. Concluiu graduação em Fotografia, cursa pós-graduação em dramaturgia[48], integra o coletivo teatral *Tô em Outra Cia de Teatro*, que ajudou a fundar em 2011, e lidera uma equipe, como supervisora, em uma empresa de alimentação saudável. Para ela, foi um grande desafio assumir as aulas de teatro dentro de um contexto de distanciamento social.

> Eu comecei a dar aula real e oficial dentro de uma pandemia, dentro da minha casa, dentro da minha sala, dentro do meu quarto e, às vezes, ficava tudo dentro e me sentia sufocada. A falta do olho no olho, a falta do toque me doía muito. Dar aula na pandemia foi um dos desafios mais intensos, não digo de correria, de falta de tempo, mas de identificar meus sentimentos e sentimentos des meus educandes (informação pessoal)[49].

46 Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela USP São Carlos.

47 As aulas de teatro com jovens e pessoas adultas e idosas ocorrem, aos sábados, na Escola Estadual Maria Eugênia Martins. As aulas de desenho para crianças ocorrem, às terças-feiras, na Escola Estadual Henrique Dumont Villares. As aulas de musicalização aconteciam na Unidade Básica de Saúde Vila Nova Jaguaré e, desde 2022, ocorrem no Buffet Flor de Mandacaru, parceiro do movimento Mobiliza Jaguaré.

48 Possui graduação em Fotografia pela Universidade Paulista (UNIP) e, atualmente, cursa especialização em Dramaturgia na Faculdade SESI de Educação.

49 RODRIGUES, Andreza Santos. **Carta**. Destinatário: estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, turmas 2022 e 2023. [São Paulo], 17 de dezembro de 2022. 5 p. 1 mensagem eletrônica. O documento encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta, assim como todas as cartas e relatórios escritos por outros educadores do *Projeto PALCO* que participaram da pesquisa.

O tema periferia já estava presente no seu percurso, mas, a partir de maio de 2021, integrado às outras turmas e linguagens do projeto, passou a ser abordado de forma mais direta e exposta[50]. O objetivo era trabalhar o tema pela perspectiva da dramaturgia periférica, que ainda não havia sido abordada pelo grupo nos anos anteriores. A educadora apresentou textos de dramaturgas e dramaturgos periféricos atuantes em São Paulo, com o intuito de, com o grupo, estudá-los, discuti-los e usá-los como base para a criação de cenas. Dessa forma, eles foram estimulados a desenvolver a sua própria autoria no processo de criação. Para complementar, foram utilizados alguns poemas de artistas como Dinha, Sergio Vaz, Renan Inquérito, Rodrigo Ciríaco, Carolina Maria de Jesus e da própria Andreza, como estímulos sensoriais e imagéticos.

Para preparar o imaginário dos educandos, foram realizados exercícios de criação e, em seguida, proposições mais específicas, como compartilhamento de histórias sobre as ruas dos bairros onde moram. Dessa maneira, ao longo dos meses, Andreza abordou a distinção entre os gêneros dramático e épico, o processo de criação de personagem e suas características, a criação de uma cena e sua interação com a personagem criada e a composição de uma cena coletiva entre as personagens numa estruturação cênica: fio narrativo, unidade de espaço, tempo e ação.

Durante o período, os participantes foram convidados a trabalhar na composição de um "corpo-personagem" explorando características físicas de pessoas que pudessem observar, assim como do ambiente da casa onde cada um estava. Para esta composição, o grupo estudou elementos essenciais da cena e buscou encontrar possibilidades de criação coletiva por meio dos recursos da plataforma virtual. A observação dos educandos de suas ruas e do entorno de onde vivem serviu de mote para a construção de uma narrativa compartilhada por todos.

Um trecho do texto *Buraquinhos ou o vento é inimigo do Picum*, de Jhonny Salaberg[51], foi apresentado ao grupo e, em seguida, a educadora propôs que todos imaginassem o desfecho da narrativa. O grupo também realizou exercícios de roteirização das cenas improvisadas. Ainda em maio, educadora e educandos começaram a fazer um levantamento dos artistas que vivem e trabalham por perto. Muitas referências foram levantadas e algumas foram utilizadas para a elaboração de exercícios, dinâmicas e aquecimentos corporais.

Em meio a um aparente cotidiano regular das aulas semanais, Andreza relembrou em relatório:

> Ao começarmos o encontro do dia 13 de março de 2021, um educando (que não vinha há duas semanas) entrou [na sala virtual da plataforma *zoom*] chorando e muito aflito, relatando que havia perdido três pessoas da família para a COVID naquelas semanas e que, agora, a mãe também estava diagnosticada com a mesma doença. Naquela mesma semana, tínhamos uma outra falta de uma educanda que estava com suspeita de estar com o vírus e com muito mal-estar e uma outra que estava se sentindo mal física e emocionalmente. Foi um momento deflagrador do contexto social que vivemos e de como ele entra radicalmente em sala de aula. Entendemos ali a dureza do cenário que passamos. Paramos apenas para escutar os educandos e acolhê-los. A partir daí, entendemos que era preciso recuperar o senso de urgência com a ideia do vínculo. Entre nós e os participantes. Entre os participantes e a linguagem. Isso é o fundamental e é com isso que devemos seguir (informação pessoal)[52].

A partir da análise da carta de Andreza, de seu plano pedagógico e de seus relatórios mensais de 2021, o *Projeto PALCO* parece ter sido uma oportunidade para a professora de teatro analisar mais profundamente sua própria identidade, considerando sua relação com o lugar em que mora e como ele a influencia. Ao planejar e realizar aulas com periferia como tema, a professora possibilitou que os educandos também se reconhecessem como artistas, estimulando a identificação com artistas periféricos e a valorização da cultura local. Além disso, a transformação do espaço doméstico como cenário, como coxia de teatro, como oficina de adereços, permitiu que os educandos se apropriassem ainda mais da atividade, tornando-se protagonistas da criação artística. Nas palavras de Andreza, "o quarto virou uma sala de ensaio, a cortina era o lençol, a coxia era atrás da porta, o figurino sendo o pijama, o palco sendo a casa" (informação pessoal)[53].

Outro ponto a ser destacado em seu planejamento e na realização das aulas é a exploração das subjetividades, que permitiu aos participantes ampliarem sua compreensão sobre si mesmos e o território ao seu redor. As questões propostas[54] - O que eu vejo da minha janela para fora? E da janela para dentro? Que objeto representa a minha casa? Se a minha rua fosse uma imagem, o que ela mostraria? Eu enxergo arte ao meu redor? - incentivaram a reflexão sobre a relação com o ambiente e objetos cotidianos, além de estimular o imaginário e o potencial de criação na elaboração de vídeos, fotos-sequências, cenas e relatos.

4.3 EU, MINHA CASA, MINHA RUA, MEU BAIRRO, MINHA CIDADE – NOSSOS OLHARES: AULAS DO EDUCADOR ALEXANDRE LIBA

O educador Alexandre Liba planejou os encontros da atividade com base em um processo de desenho de observação, com os seguintes temas: natureza morta, paisagem, figura humana e objetos. A cada aula foi realizada uma proposta diferente dentro de um destes temas e foram apresentadas as técnicas de traços, textura, profundidade, perspectiva, volume e luminosidade. Buscou escolher disparadores a cada encontro, de modo que todos os participantes realizassem desenhos sobre o mesmo tema.

Um dos temas explorados no mês de março foi nuvem. Em uma primeira aula, o educador propôs que todos desenhassem uma mesma paisagem enviada por ele. Em outra aula, os educandos produziram desenhos de nuvens a partir de imagens escolhidas por eles. Este exercício

50 Ver Anexo E.

51 Ator, bailarino e dramaturgo, formado pela Escola Livre de Teatro de Santo André. Nasceu em Guaianases, extremo leste da cidade de São Paulo. Ganhou a IV Mostra de Dramaturgia em Pequenos Formatos Cênicos do Centro Cultural São Paulo e foi o dramaturgo mais jovem a ser indicado ao prêmio APCA de Dramaturgia. Suas criações são adotadas como referência em universidades federais e estaduais, em escolas de teatro no Brasil, e em estudos de teatro negro na Noruega.

52 RODRIGUES, Andreza Santos. **Relatório referente ao mês de março de 2021** - teatro. Destinatário: equipe de coordenação do *Projeto PALCO*. [São Paulo], 30 de março de 2021. 4 p. 1 mensagem eletrônica.

53 Em carta citada anteriormente.

54 Questões apresentadas pela educadora em relatório citado anteriormente.

serviu para que o grupo exercitasse não apenas a composição, como também a volumetria das nuvens e a perspectiva que cada organização visual apresenta.

Em outra aula, Alexandre propôs que todos desenhassem a própria mão segurando uma colher. Foi interessante observar a evolução de cada traço quando puderam comparar a produção daquele dia com trabalhos realizados em uma aula do começo do curso, cujo tema era o desenho das mãos.

O grupo é composto por pessoas entre 7 e 60 anos aproximadamente, e essa grande diferença proporcionou um crescimento coletivo na medida em que os mais velhos aprendiam com a espontaneidade dos mais novos; estes, por sua vez, aprendiam sobre a atenção aos detalhes com os companheiros. Os educandos desenharam composições organizadas por eles com vasos, copos e plantas, e se dedicaram à criação de composições a partir do desenho de formas geométricas. A noção de ponto de fuga foi explorada por todos de modo que, apropriados da técnica, puderam experimentar suas próprias composições.

Durante uma aula em que o grupo desenhava uma composição com frutas, uma das crianças participantes comentou que seu cachorro estava interessado no tema da aula. A conversa que divertiu a todos disparou o tema da aula seguinte. Alexandre enviou alguns desenhos que já fez de seus animais, assim como fotografias para aqueles que não tinham animais em casa. Para o educador, propostas que envolvem elementos de afeto podiam colaborar com a amenização do difícil contexto em que viviam.

Por meio do desenho de paisagens que os educandos observam através de suas janelas, Alexandre introduziu o tema periferia[55]. O mesmo processo de geometrização em perspectiva vivenciado em outro momento da sequência didática foi utilizado na realização dos desenhos das paisagens. Durante o período, o educador buscou intercalar as propostas relacionadas ao tema anual com atividades que proporcionam o aprendizado de outros conteúdos e técnicas, tais como proporção, composição, luz e sombra e, de fato, estes elementos estão sempre presentes tantos nos exercícios realizados durante o encontro síncrono, como nos desenhos realizados pelos educandos ao longo da semana em atividades assíncronas. Para Alexandre, o *whatsapp* foi uma importante ferramenta tecnológica para a orientação de atividades fora do período de aula.

Em carta endereçada a estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, como fizeram Andreza, Victor, Elaine e Fernando, o educador explicitou detalhes sobre a articulação das aulas com o tema trabalhado:

> O território foi considerado a partir do olhar de apropriação e contemplação de uma nova perspectiva e abordagem. A casa, a rua próxima, o bairro e a cidade, de cada educande foi revisitada pelos seus desenhos. A cultura local fez parte dos temas propostos no desenvolvimento dos desenhos, referências de obras de artistas periféricos e manifestações culturais serviram de repertório para elas e para eles (informação pessoal)[56].

Apresentou aos alunos estudos sobre como a paisagem reflete fatores econômicos e sociais dentro do espaço urbano. Diante desta perspectiva, abordou diversos elementos da paisagem urbana e periférica, como fios elétricos com tênis pendurados ou a paisagem de uma favela, e propôs que os alunos desenhassem esses elementos. Isso demonstra uma abordagem pedagógica que valorizou a contextualização e a representação da realidade, desafiando os alunos a refletirem sobre questões sociais e culturais presentes em seu entorno – o que nos remete a Paulo Freire:

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, P., 2019, p. 98).

Com o convite à reflexão crítica a partir do compartilhamento das produções individuais da turma, de forma paciente e afetuosa, o educador foi capaz de superar as limitações impostas pelas restrições da tecnologia e criar um ambiente de aprendizado acolhedor e produtivo, transformando as aulas virtuais em encontros significativos, incentivando a troca de ideias e a formação de uma percepção do desenho de maneira plena, mesmo em um contexto virtual. Tanto o fez que, em encontro presencial da turma, ocorrido em seu ateliê na Barra Funda, ou seja, uma região a, aproximadamente, 16 quilômetros de distância do bairro Jaguaré, toda a turma esteve presente e confeccionou um mural coletivo (Figura 30).

Figura 30 - Território em desenhos
Fonte: Liba (2021). Painel formado por desenhos de participantes das aulas do educador Alexandre Liba. 1,00 x 1,20m.

Em relatório de estágio, Gabriel Ussami destacou o desenvolvimento de um aluno, cujo processo pôde acompanhar durante as aulas:

55 Ver Anexo F.

56 LIBA, Alexandre. **Carta**. Destinatário: estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, turmas 2022 e 2023. [São Paulo], 06 de dezembro de 2022. 2 p. 1 mensagem eletrônica.

> Nicollas, alune que participa de todas as aulas síncronas e participante de longa data da oficina, conseguiu desenvolver sua própria linguagem e jeito de desenhar de maneira admirável, desenvolvendo um olhar para o desenho incomum para alguém de sua idade, cerca de 11 anos. Em um determinado momento, Nicollas nos mostrou um desenho de um inseto que desenhou espontaneamente, isto é, sem ser na proposta da aula, sustentando que desenhou porque "gostou e quis desenhar". Neste movimento, de desenhar espontaneamente e sem que alguém lhe proponha um tema, reside um exercício de autonomia do olhar muito importante (informação pessoal)[57].

Mesmo com as dificuldades impostas pela virtualidade, Alexandre conseguiu criar um ambiente seguro para que os alunos desenvolvessem suas habilidades artísticas e se sentissem à vontade para expressarem suas opiniões. Reconheceu as potencialidades no desenho de cada participante, assim como sugeriu caminhos para o processo em termos técnicos e poéticos. Como escreveu Leticia Brasil Freitas - estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais na ECA/USP que integrou a equipe como estagiária -, foi "trabalhada a construção de um espaço de aprendizagem conjunta, em que o cotidiano de cada estudante é considerado e faz parte desse lugar, e em que sua singularidade é respeitada e valorizada em suas produções" (informação pessoal)[58].

4.4 NO RAIAR DA AURORA: CONTANDO E CANTANDO CAUSOS E CRÔNICAS DAS MULHERES DO JAGUARÉ: AULAS DO EDUCADOR VICTOR MENDES SANTOS

A partir da análise dos planos de aula e dos relatórios elaborados pelo educador Victor Mendes, observo que, para as pessoas adultas e idosas participantes do *Projeto PALCO*, durante um período intenso de isolamento social, um desafio foi enfrentar a adaptação às aulas em formato remoto. Para alguns, essa mudança foi cansativa, especialmente no início, quando tudo parecia desconhecido e difícil de se ajustar. Apesar disso, houve momentos importantes de conexão e convívio. Por exemplo, durante os primeiros minutos das aulas, as pessoas costumavam colocar o papo em dia, conversar e rir, como se estivessem se encontrando em uma sala de aula real. Esses momentos de interação social foram cruciais para muitas pessoas, que estavam isoladas em casa, sem ter contato físico com outras pessoas. Outra dificuldade enfrentada pelas pessoas foi aprender a lidar com as dificuldades técnicas, como som, vídeo e áudio de computadores e celulares. O tempo para diálogo tornou-se outro, uma certa hierarquia se impôs à

57 Documento citado anteriormente.

58 FREITAS, Leticia Brasil. **Relatório de estágio** – Disciplina: Metodologia do Ensino de Artes Visuais I. Professora: Sumaya Mattar. Departamento de Artes Plásticas. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Destinatário: equipe de coordenação do Projeto PALCO. [São Paulo], 06 de dezembro de 2021. 4 p. 1 mensagem eletrônica. O documento encontra-se em posse do autor e está disponível em arquivo digital para consulta.

medida que apenas uma pessoa por vez abria o microfone para falar. A espontaneidade parece ter se perdido. Muitos educandos enfrentaram problemas técnicos, o que tornava o aprendizado ainda mais difícil. No entanto, as pessoas se uniram para ajudar umas às outras, insistindo para que seus colegas ficassem nos encontros, mesmo diante dos obstáculos, o que gerou um sentimento de união entre o grupo. Para alguns, esse vínculo era a única fonte de convívio social durante aqueles meses de distanciamento social. Ainda assim, muitas pessoas mantiveram a esperança de que aquela situação seria apenas temporária e que, em breve, poderiam se reunir novamente em uma sala de aula física. A experiência das aulas *online* foi um período de altos e baixos, de incertezas e desafios.

Uma observação interessante foi feita pelo educador em relação ao desenvolvimento individual de algumas senhoras durante o período em que o canto não podia ser feito coletivamente. Inicialmente, a falta de canto coletivo foi vista como um problema, uma vez que o canto em grupo é uma atividade que agrega e não expõe ninguém individualmente. No entanto, a necessidade de cantar sozinha acabou se tornando uma oportunidade para que cada participante pudesse se desenvolver individualmente. Os saraus realizados durante esse período foram um exemplo disso, permitindo que cada participante cantasse uma canção, contasse uma história ou recitasse um poema. A adaptação a novas formas de convívio social pode trazer oportunidades de crescimento pessoal e coletivo, mesmo em momentos difíceis.

De acordo com Paulo Freire[59], "numa prática educativa progressista competente se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas" (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 82). Assim, Victor destacou a importância de, ao trabalhar com o tema periferia, ter cuidado para não expor, sem debate e reflexão aprofundada voltada para consciência de classe, as diferenças entre os alunos e alunas que residem em diferentes regiões do bairro e, portanto, com diferentes condições sociais, mas ressignificar o conceito de periferia, valorizando a cultura local, quebrando preconceitos, mudando paradigmas, promovendo a reflexão sobre identidade periférica e reconhecendo o potencial da população e o descaso do Estado com as ocupações, favelas e comunidades. Ressaltou como essa reflexão pode levar a uma mudança de concepção e a uma convivência mais harmoniosa em um bairro com tantas discrepâncias sociais. Compartilhou que, em conversa com uma aluna, ela revelou ter mudado sua concepção sobre as pessoas que moram nas favelas e ocupações do Jaguaré, antes baseada em visões preconceituosas ou em uma visão meritocrática e moralista. A convivência, dentro das aulas do projeto, e as discussões sobre o tema periferia, apoiadas em materiais e referências utilizadas nos encontros formativos, mudaram sua forma de viver e conviver no bairro. Em relatório, escreveu:

> O material que estou usando para trabalhar o tema periferia[60] é o livro *Retalhos*[61]. O livro foi produzido com recursos do *Prêmio Inclusão Cultural da Pessoa Idosa 2010*, do Instituto Empreender de Brasília, com o apoio do Ministério da Cultura. Escolhi esse livro, diante de tantas ótimas referências que a Érica Peçanha nos deu, por se tratar de uma compositora/escritora que

59 Em entrevista concedida à revista *Nova Escola*, São Paulo, 26 de fevereiro de 1989 (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 4).

60 Ver Anexo G.

61 CÂNDIDA, Benedita. **Retalhos**. São Paulo: Páginas e Letras, 2012.

tive o prazer de conhecer e conviver. Além disso, acredito que a trajetória e os temas que ela trata no livro gerariam maior empatia nas senhoras da musicalização (informação pessoal)[62].

Benedita Cândida, ou "Tia Dita" para os que a conheciam como compositora, ou "Bina", como gostava de assinar como escritora, nasceu em 1936 em Minas Gerais. Negra, nascida em fazenda, faxineira particular, diarista e mãe de cinco filhos. Aos 24 anos mudou-se para São Paulo, onde viveu até o final da vida. Somente aos 70 anos, depois de uma vida inteira de trabalho na cidade, Benedita dedicou-se à criação artística, compondo sambas, canções, e escrevendo poemas e causos. Com uma forte relação com o *Jongo de Piquete* (SP), grupo que seu filho coordena até hoje, e o *Samba da Vela*, lançou o livro *Retalhos*, contando histórias, causos, crônicas do cotidiano na vida em São Paulo, muitas vezes marcado pelas dificuldades de transporte. Foi justamente "sacodindo no busão", como ela dizia, que Dita criou a maioria de seus sambas e suas histórias.

A leitura do livro suscitou conversas sobre moradores marcantes dos bairros onde as participantes residem, principalmente, no Jaguaré. Com base nos primeiros contos da obra, o educador propôs, assim como fez Andreza nas aulas de teatro, que as educandas observassem as figuras dos lugares onde vivem ou viveram, coletassem histórias e relatos, para representar esses personagens em um desenho. Com isso, em uma roda virtual, as senhoras compartilharam histórias de pessoas que conheceram ou com quem conviveram e as registraram sob forma de conto, gravação em áudio ou em uma ilustração, o que promoveu um trânsito entre as linguagens artísticas presentes no projeto.

Em termos técnicos em relação à música, por meio de canções compostas por Dita, como *No raiar da aurora* - um samba típico, com melodias mais intuitivas - foram introduzidos conceitos básicos como melodia, harmonia e ritmo, levando as participantes à identificação destes elementos ao ouvirem uma música. Tal prática também serviu para o grupo analisar a forma das músicas e identificar o melhor tom para cada componente. Exercitaram como cantar em terça[63] e compreenderam como ocorre a formação de duetos com este formato. Após compreendidas as tríades (acordes formados por três notas musicais), iniciaram os estudos das tétrades (acordes formados por quatro notas musicais) para se aprofundarem na percepção musical dos intervalos.

Victor também apresentou as septilhas, poemas compostos por sete versos e rimas organizadas, como uma outra opção de formato para a criação dos causos e depoimentos das senhoras. A apresentação ocorreu partindo de uma música de Chico César chamada *Béradêro*, em que ele utiliza essa forma poética. A atividade consistia em, utilizando o poema como base, transformar as histórias em versos e exercitar a criação de rimas. Para isso, foram criados alguns exemplos. O educador escreveu versos inacabados para que as senhoras completassem, respeitando as rimas. Elisabete, uma das educandas, elaborou um poema inspirado na história de um homem que, de vez em quando, sobe na antena de celular do seu bairro e faz acrobacias:

62 SANTOS, Victor Mendes. **Relatório referente ao mês de abril de 2021** - musicalização. Destinatário: equipe de coordenação do *Projeto PALCO*. [São Paulo], 30 de abril de 2021. 4 p. 1 mensagem eletrônica.

63 Aberturas vocais utilizando intervalos do acorde, mas executadas em uma região mais grave que a da melodia.

Em uma certa noite
Houve um certo horror
Todos saíram na rua
Ele nem era cantor
Subiu na torre de celular
E começou a cantar
No meio daquele pavor
Todos gritavam, desce
Lá de cima ele dançava
A gente não se esquece
Os malabares que ele fazia
E todos gritando, diziam
Com muito medo, repetiam
Deixa disso e desce
Não foi a primeira vez
Que isso tudo aconteceu
Outro dia não sei como
Ouvi o povo gritando, desce
Saí de novo na rua
Lá estava ele, quase na lua
Que atrás dele aparecia

Sobre o processo, Victor escreveu em sua carta:

A união e solidariedade entre os participantes era tão bonita que o próprio encontro era inspirador. Ver a sala virtual lotada, mesmo com as dificuldades técnicas, o celular travando, a *internet* falhando, mas estávamos ali presentes, em contato. [...] Talvez a sensação de conclusão do ano foi ter conseguido manter o grupo unido e feito o possível para tornar o isolamento das pessoas menos solitário. Me lembro que, na conclusão das aulas, fizemos um sarau juntando diversas turmas e foi muito gratificante, bonito de ver (informação pessoal)[64].

Além das aulas e de todas as atividades que integravam o projeto *Nosso PALCO, sua casa*, a equipe elaborou duas ações de cunho social, com produção artística, voltadas para pessoas participantes e não participantes do projeto: *Pelas janelas do Jaguaré* e *Tem desenho na cesta básica*.

64 SANTOS, Victor Mendes. **Carta**. Destinatário: estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, turmas 2022 e 2023. [São Paulo], 14 de janeiro de 2023. 2 p. 1 mensagem eletrônica.

4.5 PELAS JANELAS DO JAGUARÉ: A CRIAÇÃO ARTÍSTICA COMO ENFRENTAMENTO DA INCERTEZA E DO ISOLAMENTO[65]

O *Projeto PALCO* realizou uma ação solidária durante a pandemia, no primeiro semestre de 2020, que consistiu em convidar moradores do bairro Jaguaré para enviarem registros poéticos do que viam pelas janelas de suas casas, a fim de que artistas[66] criassem obras que seriam leiloadas para arrecadar fundos para a campanha solidária *Mobiliza Jaguaré*. A ação gerou trânsito artístico dentro e fora do bairro, com obras sendo inspiradas umas nas outras e chegando a outros territórios. Além disso, a ação possibilitou o pagamento de cachês a artistas periféricos e a compra de cestas básicas para famílias desassistidas. Também reforçou a rede artística e solidária e gerou intercâmbio entre pessoas que não se conheciam.

Foram recebidos 21 registros poéticos sob forma de letra de música, poemas, vídeos e fotografias digitais, que foram enviados para 21 artistas profissionais e amadores residentes no Jaguaré, em bairros centrais e periféricos da cidade. Inspirados pelos registros, os artistas criaram diferentes obras com diferentes linguagens, como bordado, fotografia, pintura e colagem. Andreza, apresentada anteriormente, moradora do Jaguaré, elaborou um vídeo intitulado *Aqui tem gente*, que inspirou Serena Labate, uma artista residente a 13 quilômetros de distância do bairro, no Jardim Paulista, a criar um bordado – *Afirmar a vida mesmo em carne viva* (Figura 31). O diálogo ocorria por meio das criações artísticas, cada pessoa em sua casa.

65 Uma análise preliminar sobre esta ação foi publicada como artigo, com o título *Janelas do Jaguaré: experiências de criação artística em meio à pandemia* (PENHA, ALMEIDA, 2020, p. 585-591) nos *Anais do X Seminário Ibero-americano sobre o processo de criação nas Artes - Arte em tempos de pandemia*, organizado pela Universidade Federal do Espírito Santo.

66 Artistas participantes e respectivas obras criadas: Aline Fonseca, *Conexão*; Nilma Anchieta, *Pedras preciosas*; Serena Labate, *Afirmar a vida mesmo em carne viva*; Márcia Menezes, *Dia de quanto*; Nenesurreal, *Atravessar*; Natália Bressan, *O céu que nos une*; Guinho Nascimento, *Sobre o céu que nos une*; Alexandre Liba, *Esperança pela janela*; BOX (Alessandro Rodrigues), *Um olhar para nossa estrutura*; Entremeadas Ateliê, *Maria do Livramento*; Ronaldo Fraga, *Tem gente*; Gustavo Massola, *O mover*; Gian Di Sarno, *Da minha janela vejo vocês*; Viviane Lira, *Há luz*; Aline Motta, *Varal do meu vizinho*; Carol Rahal, *Imensos Jaguar-és*; Marcela Malua, *Fim de tarde*; Carolina Itzá, *Mirada*; Miro Dantas, *Música imortal*.

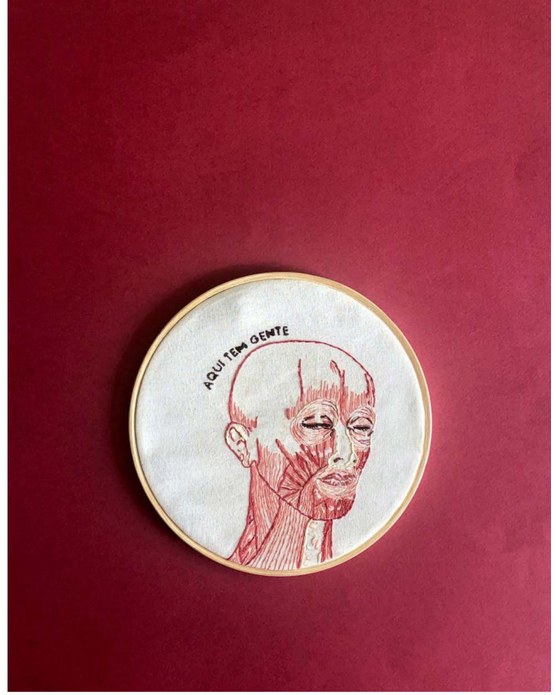


Figura 31 - Afirmar a vida mesmo em carne viva[67]
Fonte: Labate (2020), bordado, 20cm de diâmetro.

O convite para produzir arte em um momento árduo ofereceu uma oportunidade para os artistas revisarem sua própria realidade, intensificarem sua ação criadora diante das circunstâncias e, devido à suspensão de muitas atividades de trabalho, receberem um cachê. As pessoas que aceitaram o convite encontraram uma chance de reorganizar sua prática artística e, ao mesmo tempo, contribuir para uma causa solidária. Como descrevi em artigo escrito com Patricia Ribeiro de Almeida[68] (2020, p. 590-591), a chegada da pandemia e o isolamento levaram muitos artistas a refletir sobre seu trabalho, e o convite proporcionou uma oportunidade para reorganização e retomada da produção artística, como foi o caso de Guinho Nascimento, multiartista periférico, na época, morador da Vila Dalila, Zona Leste de São Paulo, (atualmente, residente no Jaguaré), que produziu a pintura *Sobre o dia que paramos* (Figura 32).

> Meu processo criativo se dá muito na relação com a cidade, essa coisa de ficar muito dentro de casa, eu não sabia muito o que fazer e produzir para esta ação possibilitou uma saída. Foi uma saída através de cada registro que os moradores e moradoras do Jaguaré fizeram. [...] Depois deste processo, eu tenho voltado a produzir, a pintar, a criar (informação pessoal)[69].

67 Descrição poética da obra, elaborada pela artista:
Aqui. Tem gente. Gente. Estamos em um momento em que precisamos valorizar a vida. Apostar na vida. Também estamos em um momento de fragilidades. Fragilidade do corpo, da saúde, do contexto, da moradia. Das desigualdades e injustiças. Expostos em carne viva aos acontecimentos mais injustos e ainda assim é urgente afirmar a vida. Aqui tem vida.

68 Arte/educadora. Pesquisadora de doutorado em Artes Visuais na ECA/USP, sob orientação da profa. Sumaya Mattar. Mestre pela mesma instituição (2013). Coordenadora de formação e de processos de criação artística e pedagógica do *Projeto PALCO*.

69 Resposta enviada, por escrito, pelo artista Guinho Nascimento para as seguintes perguntas elaboradas por mim e por Patricia Ribeiro de Almeida para escrita do artigo citado anteriormente: Com base em sua participação na ação *Pelas janelas do Jaguaré* em abril e maio de 2020, como foi para você, criar a partir de outra janela, de um outro olhar, de outro registro poético? Como está seu processo de criação artística durante a pandemia?

Figura 32 - Sobre o dia que paramos[70]
Fonte: Nascimento (2020), técnica mista, colagem e pintura acrílica. 95x64cm.

Nas palavras da fotógrafa Carol Rahal, que, em 2017 e em 2018, atuou como educadora de fotografia no *PALCO* e, para esta ação, criou a obra *Imensos Jaguar-és* (Figura 33): "foi uma experiência muito significativa refletir sobre todas estas vidas pulsando, em tantas janelas, olhando para fora para tentar compreender algo dentro e, no ato criativo e artístico, criar a minha própria janela" (informação pessoal)[71].

70 Descrição poética elaborada pelo artista:
Das janelas do olhar fluem cores, texturas, formas, medos, traumas, sonhos e esperanças. Os olhos não cansam de ver, assim como o mar não cansa de ondular, cada morador e moradora é um universo grandioso e contraditório e, nas incertezas destes dias, o olhar de quem sabe seu passado encara o presente e mira o futuro.

71 Resposta de Carol Rahal para as perguntas citadas em nota anterior.

Figura 33 – Imensos Jaguar-és[72]
Fonte: Rahal, C., impressão em papel Canson Photo Gloss Premium RC270, 42x59,4cm (2020).

Segundo Cecília Salles (2011), a criação artística é um ato comunicativo que está sempre em diálogo com o espaço, com o tempo, com o contexto em que se insere e, principalmente, com o outro. Desse modo, a criação de uma rede de registros poéticos e de trabalhos sobre o confinamento não só permitiu que as pessoas se expressassem artisticamente, produzissem arte a partir de problematizações, mas também estabeleceu diálogos entre indivíduos de diferentes grupos sociais e territórios da cidade, tornando-se uma forma de compartilhar e interligar experiências e reflexões acerca de um cenário de caos que assolou todo o mundo. Essa rede de troca e os trabalhos produzidos a partir dela servirão como testemunhos desse momento singular da história. Como afirma Salles (2011, p. 54), "o artista não cumpre sozinho o ato da criação, mas seu processo carrega consigo um diálogo futuro entre o artista e o receptor". Dessa forma, os registros poéticos e artísticos produzidos durante o confinamento não apenas documentam o presente, mas também serão capazes de transmitir sua essência para as gerações futuras. A produção cultural é uma forma de transformar a consciência ingênua em consciência crítica.

72 Descrição poética da obra elaborada pela artista:
Ouço o som dos silêncios que ecoam da minha morada interna. Me percebo descobrindo vastas possibilidades de SER. Diversas vozes cantam para mim de suas janelas. Seriam devaneios causados pelo meu isolamento? Suas palavras têm cor, textura, cheiro, melodia. É de uma beleza tão profunda que dói. A dor de uma saudade aguda. Que só finda nos meus sonhos de liberdade.

4.6 TEM DESENHO NA CESTA BÁSICA: O REGISTRO DA EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL[73]

A ação *Pelas janelas do Jaguaré* envolveu jovens e adultos. A partir de um convite da professora Rosa Iavelberg[74] (FE/USP), foi desenvolvido o projeto intitulado *Tem desenho na cesta básica*, com foco nas crianças residentes nas comunidades do Jaguaré. O respeito às vidas infantis e à singularidade de suas criações, assim como a necessidade de cuidado e atenção à formação educacional e cultural foram princípios orientadores da ação.

Em um momento em que não podiam frequentar a escola e não podiam sair de suas casas, o que não se configurou como uma realidade possível dentro de muitas favelas, com base nos objetivos do *Projeto PALCO* e, a partir da organização do movimento *Mobiliza Jaguaré*, foram entregues materiais para desenho, juntamente com as cestas básicas. Os recursos foram obtidos por campanha de doação coletiva divulgada nas redes sociais do projeto e em grupos de aplicativo de mensagem. "O objetivo era impulsionar momentos de criação artística e compartilhamento de experiências das crianças no contexto que ora viviam" (IAVELBERG; PENHA, 2021, p. 23).

Compreendemos os desenhos e narrativas não como representações do real, mas como criações de seus autores que revelam seus marcos sensíveis, cognitivos, imaginativos e do contexto social. Num momento de instabilidade, a criação artística em narrativa e imagem apoiou as crianças em suas necessidades simbólicas.

Foi realizada uma pesquisa com 280 das 310 crianças de famílias cadastradas no movimento *Mobiliza Jaguaré*. Para a análise[75], foi avaliada, de maneira aleatória, uma amostra de 28 desenhos[76], dentro de dois temas propostos pelos pesquisadores às crianças: família e escola na pandemia. A amostra correspondeu a 10% do material coletado, considerando três faixas etárias separadamente: 4 a 6 anos, 7 a 9 anos e 10 a 12 anos.

Em processo de reflexão sobre as relações entre desenhos e narrativas (Figuras 34 a 36), observamos tendências que foram expressas a partir dos temas indicados: separação entre desenho e narrativa, com sonhos expressos em imagens e realidade em palavras (no caso de crianças não alfabetizadas, houve colaboração das mães para a escrita); espelhamento do desenho na narrativa com ênfase em cuidados e relações afetivas; complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências; e articulação entre desenho e narrativa na expressão de um futuro melhor. As principais questões abordadas pelas crianças foram: distanciamento social, isolamento, privação de passeios, privação do espaço escolar, falta de interação com colegas e professores, aumento acentuado da convivência nos núcleos familiares.

Assim como a ação *Pelas Janelas do Jaguaré*, os desenhos e narrativas elaborados pelas crianças configuram-se como registros de um tempo, como marcas da memória das histórias expressas em imagens e palavras (IAVELBERG; PENHA, 2021, p. 24).

Figura 34 - Desenho e narrativa de Phelipe C. dos Santos, 10 anos
Fonte: Acervo do Projeto PALCO (2020).

Narrativa:
"Eu gosto muito de estudar na escola, por isso eu fiquei muito triste por não ir mais à escola".

Figura 35 - Desenho e narrativa de Wesley G. da Costa, 10 anos
Fonte: Acervo do Projeto PALCO (2020).

Narrativa:
"Eu e minha família ficamos em casa para nos proteger do coronavírus, espero que um dia tudo isto passe".

Figura 36 - Desenho e narrativa de Luciê Clarice S. Lima, 6 anos
Fonte: Acervo do Projeto PALCO (2020).

Narrativa:
"Passe sempre álcool em gel, e sempre lave as mãos, assim o coronavírus não resistirá. E use máscara. Se puder, fique em casa".

73 Uma análise sobre esta ação foi publicada como artigo, com o título *Desenhos e narrativas de crianças na pandemia* (IAVELBERG; PENHA, 2021), no periódico *Convenit Internacional 35* (jan-abr, 2021), CEMOrOc – FEUSP/IJI-Universidade do Porto.
A versão adaptada do artigo está publicada em: LEITE; ARANHA; IAVELBERG; NICOLAU. **Espaços da mediação**: desenho como prática da memória. IV Simpósio Internacional Digital Espaços da Mediação. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), 2021, p. 23-42.

74 Doutora em Artes pela ECA/USP (2000). Atualmente é professora Livre Docente e pesquisadora, atua na graduação e na pós-graduação do curso de Pedagogia da FE/USP. Líder do Grupo de Pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na Educação, na formação de professores e no currículo escolar.

75 "Para os propósitos acadêmicos, ocorreu a assinatura de um termo de consentimento pelos pais e ciência das crianças" (IAVELBERG; PENHA, 2021, p. 25).

76 Todos os desenhos, com respectivas narrativas, podem ser visualizados por meio do *link*: https://online.anyflip.com/pbtby/xsxq/ mobile/. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

4.7 SOBRE LAÇOS E COSTURAS ENTRE UM PROJETO SOCIAL E O TERRITÓRIO NA PANDEMIA

A criação artística durante a pandemia pode ser entendida como uma forma de elaboração das necessidades simbólicas que envolveram este momento, transformando o isolamento, a incerteza, a impossibilidade de troca presencial e a monotonia dos dias iguais em elementos importantes para o processo criativo. Como aponta Fayga Ostrower[77] (2014, p. 28), a criação não é uma substituição imaginativa da realidade, mas uma intensificação do viver, uma forma de "vivenciar-se no fazer". Pode ser entendida como uma forma de elaboração da realidade, tornando-a mais complexa e rica em níveis de consciência mais elevados.

Neste sentido, na ação *Pelas janelas do Jaguaré*, por exemplo, as diferentes emoções compartilhadas por todos os envolvidos na ação de registrar poeticamente a experiência de confinamento pode ter sido um fator de impulsionamento para a criação artística, mas também pode ter sido importante para que os artistas pudessem elaborar estas questões emocionais em seus trabalhos e contribuir para a compreensão desta nova realidade (PENHA; ALMEIDA, 2020, p. 587-588). Alexandre Liba, educador de desenho do *Projeto PALCO*, na carta que destinou para estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP (turmas 2022/2023), escreveu:

> Meu processo de criação foi fundamentado a princípio no enclausuramento, pois todos estávamos presos em casa. O desenho da janela, o recorte do céu e suas nuvens, os objetos que nos rodeavam, um olhar único para cada elemento sendo desenhado, depois a rua, os elementos e formas das casas, postes, fios, tudo foi sendo costurado e recriamos nossas cidades a partir dos desenhos (informação pessoal)[78].

Em termos de ensino e aprendizagem de arte, Alice Akemi Yamasaki[79] (2018, p. 279), apoiada no referencial teórico-conceitual de Paulo Freire, propõe "o estudo do audiovisual, no contexto escolar, como prática pedagógica libertadora". Do mesmo modo, com base nas experiências de aulas e ações sociais aqui compartilhadas, proponho o estudo de teatro, dança, música e artes visuais como práticas de educação libertadora.

Neste sentido, reconheço e reconhecemos, em equipe, que o *Projeto PALCO* nasceu a partir de uma iniciativa social com resquícios assistencialistas e de um sistema bancário de ensino. Em 2020 e 2021, a partir do processo de formação com artistas e pesquisadores periféricos, constatamos que os temas orientadores dos processos pedagógicos de 2014 até aquele momento - Juventude (2014), Rede (2015), Resiliência (2017), Identidade (2017), Território (2018), Memória (2019), Periferia (2020 e 2021) - tinham sido decididos pela equipe de coordenação, a partir de observações dos educadores, das turmas, de interesses manifestados pelos educandos, de informações compartilhadas em relatórios, mas não havia participação efetiva, tampouco um processo de estudo da realidade com escuta ativa a cada ano. Assim, não se constituíam como temas geradores, a partir da concepção de Freire.

A mudança de paradigmas tem ocorrido ao longo dos anos, mas foi somente com esta pesquisa que a transformação se radicalizou e se efetivou por completo dentro de linhas freirianas[80]. Encontros dialógicos foram realizados a partir dos saberes, interesses e curiosidades dos estudantes, do conhecimento individual e coletivo sobre a realidade, seguido de problematização e de propostas de ação. Proposições pedagógicas e artísticas foram concebidas com a garantia de possibilidade de participação efetiva de todos da turma, nos atos de ler, contextualizar e fazer arte, como preza Ana Mae Barbosa (2014), de modo a ampliar a consciência crítica e o repertório cultural de cada estudante.

Desta maneira, educandas e educandos assumem seus processos criativos e suas narrativas, em vez de reproduzirem ou, exclusivamente, estudarem obras alheias com distanciamento da realidade em que vivem. Dentro de uma perspectiva progressista e emancipatória, ao comporem letras e melodias para as canções, proporem gestos e movimentos para uma sequência coreográfica, improvisarem cenas, escreverem e interpretarem textos teatrais, criarem um desenho, revelam suas autorias e suas escolhas, apropriam-se de seu conhecimento, reconhecem seu potencial criador, compartilham suas reflexões e integram a dimensão política do processo de aprendizagem. Educandos se veem como produtores de cultura e não como consumidores. Deixam de ter suas vozes silenciadas por um sistema opressor, e passam a se reconhecer, com autonomia, e a serem reconhecidos e valorizados, como sujeitos ativos, pela comunidade. Como escreveu Yamazaki (2018, p. 280), processos como estes podem vir a se tornar "uma nova possibilidade de voz dos estudantes brasileiros na denúncia do mundo que vivemos e no anúncio de outro mundo possível".

É preciso intencionalidade e ação para que o discurso se torne uma prática. Durante o processo de pesquisa, ouvi de alguns educadores: *como fazer a troca sem hierarquizar?* A troca simétrica é um desafio constante, requer atenção e coerência. O que ocorre em muitos ambientes educativos é a troca assimétrica, quando, como professores, escutamos, mas já temos respostas ou devolutivas prévias para dar, ou quando sequer consideramos o que foi dito em nome de um conteúdo que se pretende transmitir. Por mais assustador que pareça, no cotidiano de muitas escolas e projetos sociais, é uma realidade. Qual a qualidade da relação, ao pensar que estamos fazendo juntos, quando na verdade estamos revestidos de um saber com uma função, um papel específico, como educador? Escutamos as histórias dos outros, mas não contamos nem consideramos a nossa? Trabalhamos com a curiosidade alheia e ignoramos a própria curiosidade? Aprendemos juntos ao longo do processo ou já sabemos de que forma o semestre ou o ano letivo vai ser concluído? Estar junto não é estar misturado, não é ocupar o lugar do outro, é estar ao

77 Gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora.

78 Documento citado anteriormente.

79 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professora associada da Universidade Federal Fluminense - Niterói.

80 Tendo em vista o exercício de trabalhar no *Projeto PALCO*, com a perspectiva freiriana, em 2023, os temas geradores levantados pelas turmas, juntamente com as educadoras e educadores foram compartilhados em reunião pedagógica, realizada em 08 de maio de 2023, após dois meses de aulas e de estudo da realidade: autoritarismo e a imposição do poder dentro da escola (turma de iniciação teatral com adolescentes); questões de gênero (turma de teatro com jovens); violências contra a mulher (turma de teatro intergeracional, com jovens, pessoas adultas e idosas); a identidade no papel: quem sou eu e quem quero ser? (turma de desenho com crianças), o que é pobreza? O que é projeto social? (turma de banda de música com jovens); as distâncias na cidade: só me divirto se cruzar a ponte? (turma de dança com crianças); derivas pelo Jaguaré: um olhar para os percursos entre moradia e escola (turmas de musicalização e violão).

lado, é convidar para uma jornada que apresenta desafios para os dois lados e não somente para o estudante. Como ressaltava Paulo Freire[81], isso requer:

> uma postura pedagógica aberta ao diálogo, ao respeito ao diferente, à aprendizagem com ele, à compreensão da história como possibilidade e não como determinismo. A postura também de quem não renuncia ao sonho, não por teimosia, mas por compreensão da natureza humana. O homem e a mulher carecem de um amanhã a que se refiram e não há esta referência sem o sonho e sem a esperança (FREIRE, A., 2017, p. 275).

Desde 2022 (Figura 37), mas, principalmente, após formações coordenadas pelas professoras Silvia Martins e Maria Cristina Francisco (Figuras 38 e 39), com lideranças comunitárias do movimento *Mobiliza Jaguaré* e com educadores e coordenadores da equipe *PALCO*, no início de 2023, quando retomamos as reuniões presenciais com equipe, cada turma e respectivo educador ou educadora passou a realizar a leitura de mundo no território, a problematizar os dados produzidos, para definição coletiva dos temas geradores e orientação das atividades pedagógicas, ou seja, as aulas passaram a ser criadas e realizadas a partir de questões ou problemas relevantes para a vida dos alunos. Além disso, dentro de um processo que parte de temas geradores, as possibilidades de reconhecimento e valorização da cultura local, assim como de fortalecimento da identidade cultural dos alunos são ampliadas.

Figura 37 -
Banda PALCO
na Mostra PALCO 2022
Fonte: Rahal (2022).

81 Em resposta, por escrito, às questões formuladas pela equipe do Instituto Cajamar (INCA), em 1995 (FREIRE, A., 2017).

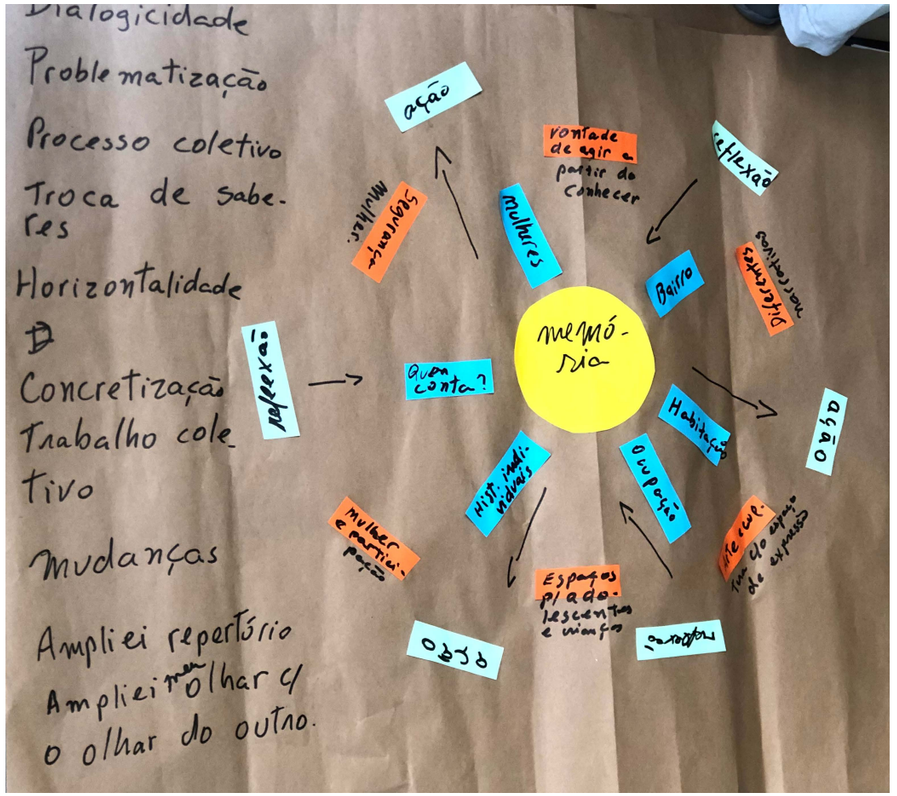


Figura 38 -
Painel elaborado na formação com equipe do Projeto PALCO
Fonte: Acervo do Projeto PALCO (2023)

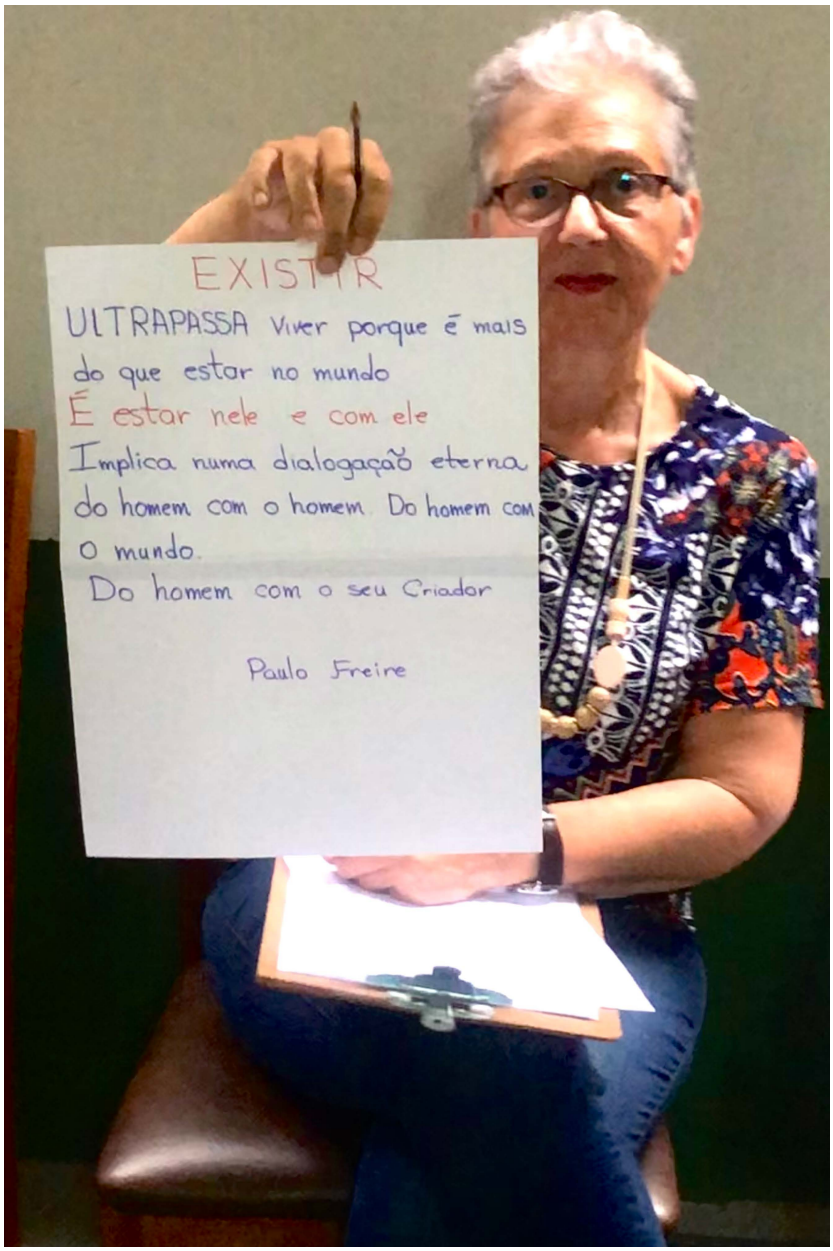


Figura 39 - Professora Maria Cristina em formação do Mobiliza Jaguaré
Fonte: Acervo do Projeto PALCO (2023).

Ao terminar este terceiro fio, as discussões e reflexões sobre as tríades, principalmente, passado-presente-futuro e escola-universidade-território, estão integradas; a costura passa pelos vértices de cada triângulo. Com isso, a seguir, escrevo uma carta para Paulo Freire, a partir dos ensinamentos aprendidos com a pesquisa, das reverberações de todo o processo investigativo e, principalmente, de seu legado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – CARTA A PAULO FREIRE

São Paulo, 09 de abril de 2023.

Caro Paulo,

Estou certo de que a emoção que me toma neste instante é somada à realização de ter vivido o primeiro carnaval, após o início da pandemia. Foi possível voltar às ruas e celebrar. Os meus olhos voltaram a resplandecer ao cruzar com palhaços, bailarinas e mágicos. Fantasias mil se misturaram, blocos em vários cantos da cidade. As escolas de samba voltaram a exibir seus carros alegóricos que tanto alimentam nosso imaginário. Brilhos, tintas e cores emolduravam sorrisos estampados nos rostos. Quanta felicidade poder estar na rua, olhando nos olhos das pessoas, cantando e dançando.

Quando iniciei a pesquisa, era sobre esta cultura em diálogo com a escola que eu trataria, a produção cultural popular como conteúdo das aulas de arte na escola pública periférica. Mas, não temos controle sobre os fatos. Como você nos ensinou, somos sujeitos da história e, assim, adaptamos, recriamos, alteramos as rotas, para nunca deixarmos de agir e lutar por uma sociedade mais justa. A pesquisa foi modificada em 2021, quando constatei que não haveria possibilidade de estar nas escolas presencialmente por conta do vírus.

Diferentemente de algumas pessoas que colaboraram ao longo do processo de investigação para a feitura desta tese, não tive a alegria de te conhecer pessoalmente. Minha lembrança é do teu rosto nos jornais e na tevê e, principalmente, do dia da eleição de 1988. Eu, aos 14 anos de idade, fui fazer boca de urna na calçada de uma escola, que anos mais tarde foi transformada no CEU Butantã. Erundina estampava os "santinhos"[1] em minhas mãos. Eu estava com Audrey Hirano, uma amiga de turma, que atualmente vive no Japão, e com Claudemir Belintane, meu professor de Português naquele ano em que cursava a antiga 8ª série do primeiro grau – mestre com quem encontrei anos mais tarde, como professor na Faculdade de Educação da USP.

Aos 14 anos, folheava o que eu achava ser o manual do plano que mudaria a cara da escola pública, era *Pedagogia do Oprimido*. Eu não conseguia compreender alguns trechos, ficava cansado, adormecia sobre as páginas. Desculpe a franqueza. Naquela época eu não consegui finalizar a leitura, devolvi o livro para biblioteca. Ao mudar de escola, não tive a sorte anterior, me deparei com um ensino conteudista ditado por uma gestão que parecia fazer questão que ignorássemos as questões sociais e políticas cotidianas. Estranhei, mas achava que talvez para aquele período da vida, em fase pré-vestibular, deveria ser assim mesmo, afinal, o foco era o sucesso no processo seletivo de alguma universidade.

1 No âmbito da política partidária, "santinho" refere-se a um panfleto impresso para divulgação de informações como o nome do candidato e seu número.

Foi a arte que vivenciei no tempo de ginásio que revigorou minha identidade, que alimentou propósitos e resgatou sentidos. Com o teatro e com a dança, como arte/educador, reencontrei o solo que me constituiu desde então: as comunidades periféricas, a vida que floresce apesar da opressão, a luta por histórias com dignidade. Não conseguia compreender os motivos de meu irmão mais velho estudar na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Emygdio de Barros, no Jardim Bonfiglioli, e eu estudar no Externato Jardim Bonfiglioli[2]. Além do fato de meus pais não terem condições financeiras de manter três filhos em escolas particulares, o que já me incomodava era que a escola pública representava dentro de nossa família uma espécie de alento para aqueles que não gostavam de estudar ou uma penalidade para quem era reprovado. Meus pais diziam o quanto a escola pública havia piorado, que no tempo deles (nascidos em 1947 e 1950, viveram a adolescência nos anos 1960), a qualidade estava dentro das instituições públicas. Só com meus professores progressistas que conversavam e nos ensinavam sobre política, processo eleitoral, sistemas de governo, que nos convidavam para reuniões de partidos políticos em diretórios no Butantã, para leituras problematizadoras de notícias de jornal e livros - sem a menor preocupação se era um livro que estava incluído na lista da FUVEST, como muitas escolas fazem há anos -, comecei a ver a mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. O exercício de não ter que aceitar a realidade como é, mas refletir sobre ela e de não ficar resignado à repetição de histórias e padrões familiares, mas fazer a própria história.

O valor da democracia aprendi, como você insistia, mestre, no exercício democrático, na participação dentro da escola, com a criação e eleição de chapas e partidos para centros cívicos de 1985 a 1988 e para grêmios a partir de 1989, quando fui eleito presidente do grêmio escolar. Vejo a escola como lócus central para a transformação da sociedade atualmente em crise. A desigualdade escolar é reflexo de uma desigualdade social que impera no sistema capitalista a partir da concentração de capital financeiro e cultural.

O papel da educação na formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem é fundamental para o desenvolvimento social, político e econômico de uma comunidade. Concordo com Bekisizwe Ndimande[3] (2008, p. 167), ao escrever também em uma carta para você, em 2004, que a "educação focada em resultados não acolhe as epistemologias de estudantes de comunidades marginalizadas" (tradução nossa)[4]. Esse tipo de educação que impera nos sistemas público e privado no Brasil e em tantas partes deste mundo capitalista não liberta, ao contrário, condiciona.

Nesta troca de correspondências, somam-se as palavras de Grada Kilomba[5] (2019 [2008]), que considera a margem como um espaço onde novos discursos são elaborados e onde a ação criadora é valorizada. É um local onde as fronteiras opressivas, tais como aquelas relacionadas

2 A escola existiu até 2009, quando foi fechada.

3 Doutor em Currículo e Instrução pela *University of Wisconsin-Madison*. Nascido na África do Sul. Atualmente é professor associado no Departamento de Aprendizagem e Ensino Interdisciplinar da Universidade do Texas, San Antonio (EUA). Tem publicado vários capítulos de livro e artigos, incluindo *Pedagogy of the township: a letter to* Paulo Freire, no livro organizado por Sonia Nieto, *Dear Paulo: Letters from those who dare teach.*

4 No original: "*Outcomes-driven" education does not invite the epistemologies of students from marginalized communities.*

5 Doutora em Filosofia pela Universidade de Berlim. Artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe. Nascida em Lisboa. Integra o coletivo de curadores da 35ª. Bienal de São Paulo (6 de setembro a 10 de dezembro de 2023).

a raça, gênero, sexualidade e classe, são desafiadas e desconstruídas. A margem é um lugar que ajuda a desenvolver nossa capacidade de resistir à opressão, transformar a sociedade e imaginar novos mundos, com novas práticas e discursos.

Foram as margens das cidades que ensinaram e mostraram ao mundo que, em meio à uma crise sanitária, a solidariedade e a ação criadora mudam realidades. Nos primeiros anos de pandemia, tornou-se ainda mais evidente o que sempre foi realidade: as comunidades são agentes de mobilização e transformação das próprias comunidades. Diante do abandono e da morosidade do Estado, as populações periféricas mobilizaram-se no combate à fome, ao desemprego, a questões fundamentais relacionadas à sobrevivência, com efetiva participação de movimentos, organizações e projetos sociais. Vimos o quanto o capital impõe-se sobre a vida. A exclusão digital foi latente. Estudantes não tinham acesso à *internet*, muitas escolas também não. Professores tendo que utilizar o próprio celular, com pacote de dados particular, sobrecarregados com aulas *online*, tarefas burocráticas e ações sociais. A evasão, ou melhor, a expulsão escolar, como você explicava, aumentou vertiginosamente com o cenário da pandemia. Mães e pais de crianças e adolescentes foram expostos aos riscos, trabalhando com empregadores negacionistas, opressores em seu constante movimento de exploração e desvalorização da vida oprimida.

Presenciei na pandemia, mas vejo, que, em qualquer circunstância, o processo educativo necessita estar inserido na realidade local. Uma forma de isto ocorrer é por meio de "parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local", como universidades e organizações sociais e comunitárias, conforme sugeriu Dowbor (2007, p. 21). Escolas devem se conectar com universidades e com movimentos, projetos e organizações sociais que tenham o interesse de melhoria comum ao território. "É nas periferias urbanas onde vive a grande maioria da população do planeta. Qualquer intento de transformação social passará, necessariamente, por essa população" (D´ANDREA, 2020, p. 88).

É importante que o ensino de arte em escolas públicas valorize as culturas locais para que os alunos possam fortalecer e valorizar uma identidade cultural e um pensamento crítico. Ao ensinar arte com base na cultura do território, as alunas e os alunos podem aprender a valorizar suas raízes e a entender a importância da sua cultura na sua formação como indivíduos. Isso pode ajudá-los a desenvolver uma autoestima mais elevada e a sentir-se mais conectados à comunidade. Além disso, ao aprender sobre a sua cultura, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das suas tradições e valores, o que contribui para tornarem-se cidadãos mais conscientes e engajados na região em que vivem.

Como concluí, a partir das entrevistas com professoras que trabalharam em sua gestão e por meio do curso de extensão *Arte e Educação para professores*, ao ouvir as reverberações do aprendizado nos relatos das e dos docentes participantes, as universidades podem contribuir significativamente, com apoio técnico e científico na elaboração de materiais que reflitam a realidade local, bem como na formação permanente de professores. A articulação entre escolas e universidades pode gerar oportunidades de estágio e pesquisa para alunos e professores, favorecendo o desenvolvimento de projetos educativos mais efetivos e relevantes para a comunidade.

Diante de reflexões sobre qualidade de formação continuada nas escolas, o GMEPAE criou o curso de extensão, como algo inédito e viável, não conhecido, mas possível e necessário que fosse

realizado. Nunca esteve no campo das certezas, mas das possibilidades. Foi uma alternativa construída coletivamente a partir de uma visão crítica de professoras e professores pesquisadores, um inédito viável que reverbera e gera infinitos inéditos viáveis em escolas públicas, como ondas que se formam na superfície de um lago quando lançamos uma pedra. Este curso de extensão universitária foi uma porta de entrada para a formação permanente de professores e o fortalecimento da qualidade do ensino de arte em escolas públicas, assim como para o comprometimento da universidade com sua função social e democratização do processo de construção e difusão do conhecimento.

Ademais, outra ponte a ser estabelecida a partir da escola é com as organizações e movimentos sociais, associações de moradores e coletivos culturais. Por possuírem conhecimento aprofundado sobre a realidade local, podem colaborar com o estudo da realidade, com a definição e reflexão sobre temas geradores em fóruns comunitários e, por consequência, com a construção de projetos educacionais significativos com a participação ativa dos alunos, professores, famílias e envolvimento da comunidade de forma geral, sempre com o objetivo de interferir na ordem social como compromisso cidadão em favor de uma democracia plena, como você prezava.

Os documentos oficiais de sua gestão, as informações compartilhadas pelas professoras e professores, o estudo de planos de aulas, trouxeram evidências de que o ensino de arte é fortalecido quando integrado à comunidade e à universidade. Como ressaltou a professora Silvia Martins em uma conversa que tivemos, "as escolas deveriam ser usinas de pensamento, cultura e reflexão. E a arte pode trazer isso, a gente tem que acreditar nisso, essa beleza que a arte traz, essa luz que a arte traz, esse pulsar de vida" (informação verbal)[6].

Ao ouvir a voz da professora, vêm à lembrança as convocações feitas por Ana Maria Saul e Mário Sérgio Cortella em 2021[7], na direção que a escola precisa se tornar um espaço comprometido com a preservação da vida e, portanto, com a melhoria das condições que garantem a dignidade humana. Deve ser um lugar em que as pessoas se sintam acolhidas e onde aprendam, exercitem e multipliquem habilidades e gestos democráticos, como o gosto da crítica, da escuta ativa, do debate, da diferença, da ocupação da cena pública. Como ocorreu no início dos anos 1990, com sua orientação, professor, as populações das comunidades e bairros precisam voltar a se apropriar da escola como espaço de ação política de formação e emancipação. Mas para que isso ocorra, de fato, são necessários vontade política e quebra de rupturas, alargamento das rachaduras entre as muralhas de poder.

As professoras Betania, Silvia, Maria Cristina, formadas dentro de sua gestão como Secretário Municipal de Educação, mas também os professores Elaine, Silvania, Fernando, Andreza, Victor e Alexandre, mostram, atuando pelas frestas, que seus ensinamentos, Paulo, atravessam os tempos. Há em comum entre todos, um engajamento, uma dedicação, um compromisso político, estético e ético.

Ao considerar estes possíveis tempos e espaços, observei que, mesmo que o educador não tenha mergulhado profundamente em sua obra, a partir de uma formação que brota de suas raízes, se reconhece potente na escolha e no exercício do ofício; traz à memória "educadores-referência" (PENHA, 2017, p. 29), que atuaram ou atuam com elementos fundantes de seu plano

6 MARTINS, S. Entrevista 2. [abril, 2019], citada anteriormente.

7 Evento *A gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo*, mencionado anteriormente.

realizado em São Paulo: a autonomia, o diálogo, a participação, a desierarquização de saberes, a interdisciplinaridade, a formação docente e, acima de tudo, o amor, para que todo ato, em termos éticos e estéticos, contribua para que o mundo feio ganhe boniteza. Em se tratando de aulas de arte, constatei que o ensino é enriquecido quando apoiado em suas bases conceituais, professor, uma vez que a emancipação das pessoas e as transformações sociais, tendo justiça, dignidade, boniteza e plenitude como horizontes, são princípios orientadores.

Mesmo em um momento histórico em que não podíamos estar nas ruas, em que o convívio entre escola e território não podia ocorrer, professores não deixaram de criar aulas que tivessem sentido, em diálogo com a realidade dos alunos. Surpreendendo-me ao me deparar com possibilidades para além das hipóteses esboçadas no início da pesquisa. O território não é apenas fonte, mas solo fértil de onde brotam os temas geradores em cada comunidade, com suas particularidades. Deparei-me com um caleidoscópio não apenas de possibilidades, mas de modos de olhar e considerar o conceito de território, para além de questões geográficas, mas com características sociais e culturais.

É uma visão de território ampliado, que não se restringe aos limites apresentados em um mapa apresentado na aula de geografia. Os educadores participantes da pesquisa trouxeram a perspectiva não apenas do território onde atuam ou vivem, mas dos territórios de onde as pessoas vieram, trazendo questões sobre como o território nos constitui e como constituímos o território. Suas aulas são espaços de experiência estética, ética e política. Vejo cada um destes educadores, como você definiu em conversa com Maria Stela Graciani, em 1990, durante o *I Congresso de Alfabetizandos da cidade de São Paulo*, como um "educador-profeta, que olha para o caos e enxerga a utopia. [...] Sujeito histórico, molhado de seu tempo" (GRACIANI, 1996, p. 230). Em seus planos de aula, o diálogo com o território aparece com potência das mais diversas formas. É estabelecido a partir da produção cultural local, de uma arte presente nas ruas no entorno da escola; a partir da relação com a terra e com uma sabedoria ancestral relacionada à natureza; com base em movimentos migratórios; alimentado pela arte periférica contemporânea, que sai dos guetos e ganha a cidade, e por artistas e mestres populares.

Infelizmente, tais proposições ficam a cargo dos professores, que, em alguns casos, têm apoio e envolvimento de toda equipe da unidade escolar, e, em outros, ficam isolados ou em tentativas individuais de desviar ou criar outras possibilidades que não àquelas exigidas por currículos impostos pelo Estado. Se o professor sai da escola ou da universidade, o projeto pedagógico com o território, muitas vezes, deixa de ter continuidade. Aconteceu em sua gestão, Paulo, e segue acontecendo atualmente.

Considerar a cultura local como conteúdo da aula de arte na escola e envolver a comunidade nos processos pedagógicos não é uma ação que basta estar inserida em leis e planos educacionais. "Exige uma nova forma de organização do trabalho na escola, bem como a presença de sujeitos ativos e comprometidos com o projeto de democratização no interior dela", como orientou a professora Angela Antunes (CISESKI, 1997, p. 15). A mudança precisa ser estrutural. É fundamental que ocorra intersetorialidade entre poder público, movimentos e organizações sociais. Não basta olhar apenas para o campo da Educação. Há que se refletir e agir, de forma integrada, sobre questões de saúde, habitação, economia, direitos humanos e outros. Quanto

mais o território é fortalecido por políticas e práticas intersetoriais, mais possibilidade a comunidade tem de transformação.

Atuar em diálogo com o território é atuar em rede, é estar enraizado em um espaço em que todos os atores são potenciais agentes de transformação, a escola, o comércio, as igrejas, os centros, os terreiros, as associações, os cabeleireiros, os mercados, os botecos, as oficinas, as barracas e as instituições públicas. Assim, pensando na cultura local, a escola ganha potência quando dá as mãos para vizinhos como a universidade, que pode somar com projetos de ensino, pesquisa e, principalmente, extensão, com cursos e ações voltadas para a formação docente permanente e com projetos e movimentos sociais locais.

Que venha o tempo em que o ensino de arte integrado ao território, a partir e em diálogo com o repertório dos estudantes, das famílias, das comunidades, volte a ocupar a esfera das políticas públicas, para que deixe de ser uma prática de exceção ou escolha individual de profissionais ou instituições escolares. Que seja retomada a valorização da autoria e da autonomia dos professores na criação de suas aulas, que incorporem os saberes das comunidades, favelas, organizações e movimentos sociais, coletivos e equipamentos culturais públicos, como museus, centros culturais, casas de cultura, CEUs e bibliotecas. Em termos de educação, estamos, há décadas, diante de uma realidade em que ocorrem "saltos ocasionais", mas não alçamos voos, como alertou Juracy Andrade[8] (CORTEZ, 2008, p. 75). Ao incorporar esses saberes, as escolas proporcionam a todos a compreensão de que somos sujeitos ativos na construção da história de nossas vidas, nos âmbitos individual e social, bem como dos lugares que habitamos, dos solos que pisamos, da cidade que sonhamos.

Neste sentido, professor, a presente tese, focada na dimensão do reconhecimento do trabalho docente, a partir das narrativas, das histórias rememoradas, das aulas criadas e registradas, traz o convite para engajar profissionais para uma práxis pedagógica freiriana. Educação libertadora não pode ser uma ideologia, precisa ser prática de vida. Paulo, evoluímos pouco como sociedade e, por este motivo, você é tão necessário.

Para terminar, mestre, gostaria de agradecê-lo por despertar minha consciência crítica e me motivar a agir, refletir e lutar por uma educação que contribua, de algum modo, para a justiça social e melhoria de vida das pessoas em um mundo globalizado, capitalista e neoliberal, com suas idiossincrasias. Suas palavras, sua experiência, suas lições, tão presentes nos fazeres e saberes de professoras e professores de arte com quem dialoguei, reforçam meu ser como sonhador. "Sou aquele que vira nuvem enquanto a chuva não vem", como escreveu Sérgio Vaz (2016, p. 71). Um inquieto, um artista, um educador, um plantador que busca semear e cultivar poesia e boniteza. O que me move é o outro, o pulso de vida que há em cada um e a potência de transformação presente no coletivo.

Ter contato e conversar diariamente contigo por meio de suas obras e outras que escreveram, sobre ou a partir de seus ensinamentos, repercutiram em minha vida pessoal e profissional. Saio outro; como você dizia, saio mais, tenho mais de mim para contribuir com o mundo. Como pesquisador, você me incentivou muito, a ponto de elaborar artigos, colaborar com a elaboração de duas plataformas digitais, sendo uma com foco em favelas e periferias[9] e outra em arte e educação[10], participar de dezenas de eventos acadêmicos, presenciais e em formato remoto, integrar toda a mudança teórica e prática no *Projeto PALCO*, colaborar com a criação de ações emergenciais com os territórios onde atuo e iniciar um processo de semeadura em uma faculdade privada.

Quero te contar, ainda, algo que ultrapassou todas minhas perspectivas. O Instituto Paulo Freire escolheu, para integrar a *Jornada Paulo Freire 2023*, o *Projeto PALCO*, como projeto social de arte/educação exemplar de educação libertadora. Seus companheiros de jornada, Angela Antunes e Paulo Roberto Padilha, levaram 12 professores e professoras de escolas públicas do Canadá, integrantes da *BC Teacher´s Federation*, para a aula de musicalização do *PALCO*, seguida de uma roda de conversa. Foi uma tarde repleta de trocas, aprendizados sobre arte, educação, periferias, pensamento crítico e emancipação, uma grande honra para nós do projeto e um encontro inundado de alegria e emoção.

Outro desdobramento: fui convidado para elaborar o programa e ministrar uma disciplina sobre educação inclusiva em uma faculdade privada, a mesma escola que me formou como ator. Vejo-me atravessando pontes e plantando sementes nas frestas. E, assim, "o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão", como declamei em 1988, aos 14 anos de idade em minha formatura de 8ª. série.

Estejamos, como sociedade, atentas e atentos aos fios que bordam a história para que o ensino de arte em escolas públicas e periferias seja sempre concebido de maneira a ser relevante e significativo para as educandas e educandos, considerando suas necessidades, curiosidades e o contexto local. Como reforçou a professora Silvia Martins, com base em seus ensinamentos, Paulo, "não estabelecer significado para essa vida que nos envolve dentro e fora da escola, não é nada. É vazio. É tempo jogado fora. Vida sem significado não é vida" (informação verbal)[11].

Oxalá a conversa aqui iniciada possa continuar em escolas, universidades, comunidades, favelas, botecos, becos, vielas, praças, ruas e calçadas.

Um forte abraço,

De seu aluno,
Leandro de Oliva Costa Penha.

8 Em 1962 e 1963, integrou a equipe de avaliação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife.

9 Plataforma Conexões USP Periferias. Disponível em: https://conexoesperiferias.iea.usp.br/. Acesso em: 09 de abril de 2023.

10 Portal GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (ECA/USP). Disponível em: https://gmepae.com.br/. Acesso em: 09 de abril de 2023.

11 Em entrevista citada anteriormente.

REFERÊNCIAS[1]

ACOSTA, Rodrigo. Conexões. In: MATTAR, Sumaya; AZEVEDO, Vinicius (Orgs.). **Arte e educação para professores**: teias de afeto e saberes. São Paulo: ECA-USP, 2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ANJOS, Eder Souza dos; KCHA, César. **Chão periférico**. Entrevista e transcrição realizadas por Larissa da C. Varizi, Nicolle C. F. Nascimento, Raissa S. Costa, Terenah P. de L. Stefani e Thais Y. Suguiyama. Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE). São Paulo, 2022. (Plataforma digital). Disponível em: https://gmepae.com.br/acervo/chao-periferico. Acesso em: 08 jul. 2022.

ANTUNES, Angela; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei nº 12.268**, de 20/02/2006. Institui o Programa de Ação Cultural - PAC, e dá providências correlatas. São Paulo, 20 de fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=61368. Acesso em: 14 out. 2022.

AZEVEDO, Vinicius Souza de. **Roda de bordar**: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte. 2021. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10032021-223225/pt-br.php. Acesso em: 13 jan. 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BANKSY. **Guerra e spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino de arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. Paulo Freire: desde o Recife. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil**: testemunhos e depoimentos. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. Criatividade: da originalidade à ação coletiva. In:_____; FONSECA, Annelise Nani da (Orgs.). **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

1 De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____; PAULO, Fernanda dos Santos. Universidade popular. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. **Lei nº 8.313**, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, DF: 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313compilada.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. **Agência Brasil**. Primeiro caso de Covid-19 pode ter surgido na China em outubro de 2019. Brasília, 25 de junho de 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-06/primeiro-caso-de-covid-19-pode-ter-surgido-na-china-em-outubro-de-2019. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **Lei nº 14.017**, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14017.htm. Acesso em: 05 dez. 2022.

____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 09 set. 2020.

____. Ministério da Educação. CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/. Acesso em: 05 nov. 2022.

____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49 e 50, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 03 de mar. 2023.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil** – Painel Geral, 2023. Disponível em: https://covid.saude.gov.br. Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRITO, Leticia. Poesia de esquina. In: SALLES, Viviane (Org.). **Poesia de esquina**: coletânea. Rio de Janeiro: Esquina Editorial, 2018.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o Movimento Social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo; Buenos Aires: Cortez; CLACSO, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CECCON, Claudius. Paulo Freire no exílio, ficou mais brasileiro ainda. **O Pasquim**, Rio de Janeiro, n. 462, p. 7-11, dez. 1978. Grandes entrevistas políticas. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1350. Acesso em: 8 jul. 2021.

CHAGAS, Mario. Breves sugestões para a antropofagia do autor. In: RAMOS, Francisco Regis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A última aula de Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

CISESKI, Angela Maria Biz Rosa Antunes. **Aceita um conselho?** Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/140/1/FPF_PTPF_07_0003.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

CITELLI, Beatriz Helena Marão. Cruzando linguagens. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livro. Brasília: Liber Livro, 2011.

COLETIVO PAULO FREIRE. **A gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo**: como foi? Como seria hoje? [*S.l.*], 19 de março de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zZAS4ByqQ-Y. Acesso em: 19 mar. 2021. Participação de Ana Maria Saul e Mário Sérgio Cortella. 1 vídeo (1h39min).

COMTE-SPONVILLE, André. A correspondência. In: _____. **Bom dia, angústia!** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7590. Acesso em 12 out. 2021.

_____. Paulo Freire: utopias e esperanças. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

CORTESÃO, Luiza. Contra o desperdício do conhecimento: Paulo Freire ontem e hoje. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

CORTEZ, Marcius. **O golpe na alma**. São Paulo: Pé de Chinelo Editorial, 2008.

CRUZ, Hugo. Possíveis leituras-síntese e projecções futuras em arte e comunidade. In:_____(Org.). **Arte e comunidade**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

D´ANDREA, Tiaraju Pablo. **40 ideias de periferia**: história, conjuntura e pós-pandemia. São Paulo: Editora Dandara, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo, Editora 34, 1992.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º. grau. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DIAS, Cristiane Correia; JANUÁRIO, Eduardo. Rap...ensando a educação: Paulo Freire e a práxis antirracista. In: VASCONCELOS, Joana S.; MENDES. Maíra T.; MUSSI, Daniela (Orgs.). **Paulo Freire e a educação popular**: esperançar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefante, 2023.

DIAZ, Brigite. **O gênero epistolar ou o pensamento nômade**: formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

DINHA. **De passagem mas não a passeio**. São Paulo: Global, 2008.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local. **Revista de Administração Municipal** - Municípios – Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), Rio de Janeiro, ano 52, n. 261, p. 15-30, jan./mar. 2007. Disponível em: https://lam.ibam.org.br/revista_detalhe.asp?idr=649. Acesso em: 22 abr. 2020.

DUBATTI, Jorge. Experiência Teatral, Experiência Tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. **Rebento**, [S. l.], Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), n. 14, p. 254-269, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609. Acesso em: 13 abr. 2022.

DUTRA, André de Freitas. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-103136/pt-br.php. Acesso em: 18 set. 2019.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2013.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES (ECA). **Cursos e oficinas**. São Paulo, ECA USP, 2021. Disponível em: https://www.eca.usp.br/ccex/cursos-e-oficinas. Acesso em: 10 jul. 2022.

ESTEBAN, José Ortega. Pedagogia Social y Pedagogia Escolar: la educación social em la escuela. **Revista de educación**, Espanha, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 336, p. 111-127, 2005. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/112256. Acesso em: 30 out. 2021.

ESTRELLA, Andreia Carvalho; SANTOS, Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos. Participação e autonomia no Conselho de Escola deliberativo: uma contribuição freireana. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

FINKELPEARL, Tom. Interview: Paulo Freire: discussing dialogue. In: _____. **Dialogues in public art**. Massachusetts: The MIT Press, 2001.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FRANCA, Gilberto Cunha. **Urbanização e educação**: da escola de bairro à escola de passagem. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092010-151114/pt-br.php. Acesso em: 15 set. 2019.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Estudos Universitários**, Recife, Universidade de Recife, v. 4, p. 5-23, 1963. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/254888/41803. Acesso em: 14 de maio de 2021.

_____. **Transcrição do I Seminário Universidade e Compromisso Popular**, 20 de agosto de 1986, Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), p. 8-32, 1986. Coordenação de Paulo Freire com a colaboração dos Profs. Adriano Nogueira e Débora Mazza. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1030. Acesso em: 21 set. 2020.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. (Org.). **Paulo Freire:** uma história de vida. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. Apresentação. In:_____; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. Prefácio. In: TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, Universidade Católica de Brasília, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909. Acesso em: 08 jun. 2021.

_____. **Extensão Universitária**: Para que? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. Escola. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____; CARNOY, Martin. Redescobrir Freire, reinventar a educação. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

_____; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Edson Gabriel; MARTINELLI, Marco Antonio; MORAES, Nadir Silva. Reflexões acerca dos caminhos de uma Secretaria Municipal de Educação. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil**: testemunhos e depoimentos. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

GRACIANI, Maria Stela. Momentos que não dá para esquecer. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014a.

_____. **Pedagogia Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2014b.

_____. Extensão. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HADDAD, Sérgio. Pedagogia do oprimido. **Pátio**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 65-66, ago./out. 1997. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1217?show=full. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IAVELBERG, Rosa. PENHA, Leandro de Oliva Costa. Desenhos e narrativas de crianças na pandemia. In: LEITE, Edson; ARANHA, Carmen; IAVELBERG, Rosa; NICOLAU, Evandro. **Espaços da mediação**: desenho como prática da memória – IV Seminário Internacional Digital Espaços da Mediação. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2021.

INQUÉRITO, Renan. **Poesia para encher a laje**. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

INSEA. **Conferência "El Arte de las grietas y del agrietar"**. Congreso Virtual Grietas y provocaciones para la educación en artes. Cusco/Peru, 24 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DPqIk92Z790&t=2257s. Acesso em: 24 nov. 2021. Conferencista: Catherine Walsh.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Programa Convida:** O fio da periferia 1 - com Sérgio Vaz e Taísa Machado. 15 de julho de 2020. Disponível em: https://youtu.be/DfdLhjrWC-k. Acesso em: 15 jul. 2020. 1 vídeo (72min).

JESUS, Silvania Francisca de. **Relato autobiográfico**. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2019. 3p. Mimeo

_____. **Itinerários artísticos interculturais**: relato de vivências. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021a. 8p. Mimeo.

_____. **Plano de aula**. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021b. 4p. Mimeo

_____. Itinerários artísticos interculturais: relato de vivências. In: MATTAR, Sumaya; AZEVEDO, Vinicius (Orgs.). **Arte e educação para professores**: teias de afetos e saberes. São Paulo: ECA USP, 2022, p. 90-102.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JUNG, Carl. O símbolo do círculo. In:_____. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis/RJ: Vozes; Maceió/AL: Edufal, 2013.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento. In: _____. **Memórias da plantação** – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LATORRE, Luiza Couceiro. **Alunos-professores, professores-alunos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021.

LEITE, Antonio Eleilson (org.). **Graffiti em SP**: tendências contemporâneas. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2013. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/Graffiti_em_SP_o_livro.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **100 Anos Paulo Freire**: um projeto de esperança. [*S.l.*], 07 de maio de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FtyZv5d_eiY. Acesso em: 07 mai. 2021. Participação de Ana Maria Araújo Freire, Fernando Haddad e Sérgio Haddad. 1 vídeo (92min).

LIMA, Licínio C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**: crônicas. São Paulo: Ática, 1979.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LUTFI, Eulina Pacheco; SEABRA, Manoel; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Rua e escola: compassos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.

MARCHIONI, Marco. Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. In: SATARRE, M. L. (coord.). **Programas de Animación Sociocultural**. Madri: UNED, 2002.

MARIANA CARRIZO. **Mariana Carrizo** - Doña Ubenza - L.y M. Chacho Echenique. Salta, 27 de junho de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kEhdZ1xd3Fc. Acesso em: 04 jul. 2021. 1 vídeo. (3min29)

MARQUES, Isabel Azevedo. Abre-se uma porta: forma-se a dança coral. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MATTAR, Sumaya. Cartografia e autoria docente: a imaginação criadora nos processos de planejamento de ensino. In: _____; ROIPHE, Alberto (Orgs.). **Arte e educação**: ressonâncias e repercussões. São Paulo: ECA-USP, 2016.

_____. Práticas de registro e processos de ensino-aprendizagem da arte. **Cadernos de Registro Macu**. São Paulo, n. 10, p. 6-15, 2017. Disponível em: http://www.macunaima.com.br/cadernos/caderno_10/caderno_10_dossie01.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

_____. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo Cartografias de si. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 259–273, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33913 Acesso em: 03 nov. 2022.

_____. Ensino de arte e formação de professores: a aula como invenção de possibilidades. **Revista GEARTE**, Porto Alegre/RS, v. 8, n. 3, p. 679-698, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/121253/65903. Acesso em: 03 de nov. 2022.

_____. Flor do mandacaru. In: _____ (Org.). **Acervo de múltiplas vozes**: narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 2). São Paulo: ECA-USP, 2022a. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/923. Acesso em 14 nov. 2022.

_____; AZEVEDO, Vinicius. Uma teia coletiva. In: _____ (Orgs.). **Arte e educação para professores**: teias de afeto e saberes. São Paulo: ECA-USP, 2022b. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/940. Acesso em: 08 mar. 2023.

_____. ; PENHA, Leandro O. C.; RIZZIERI, Alexandre. **Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação** (GMEPAE). São Paulo, 2022c. (Plataforma digital) Disponível em: https://www.gmepae.com.br. Acesso em: 03 jul. 2022.

MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE. **Palestra e entrevista com Paulo Freire realizada no CEFOR**. São Paulo, 13 de maio de 1991. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1927. Acesso em: 13 jul. 2021.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de (Orgs.). **Almanaque de criação pedagógica**: a aventura da explicação: ciências e linguagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas**: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-143506/pt-br.php. Acesso em: 18 abr. 2018.

MUSEU DA PESSOA. **Paulo Reglus Neves Freire**. São Paulo, 16 de outubro de 1992. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CXJENgonZ2s&t=3502s. Acesso em: 08 set. 2021. Projeto Memória Oral do Idoso, depoimento de Paulo Reglus Neves Freire. Código da entrevista: MOI_HV031. Entrevistadora: Antônia Terra. Realização Museu da Pessoa. 1 vídeo (63min).

NAKASHATO, Guilherme. **Das estradas e dos desvios**: curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de arte. 2017. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-07072017-144537. Acesso em: 16 mai. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra** – Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022

NATORP, Paul. **Pedagogía Social**: teoria de la educación de la voluntad. Madri: La Lectura, 1913.

NAZARETH, Miguel Bustamante Fernandes. **Vila Nova Jaguaré entre favela, comunidade e bairro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Habitat) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16137/tde-27062017-154902/pt-br.php. Acesso em 20 ago. 2021.

NDIMANDE, Bekisizwe S. Pedagogy of the township: a letter to Paulo Freire. In: NIETO, Sonia (Org.). **Dear Paulo**: letters from those who dare teach. New York: Routledge, 2008.

NERI, Marcelo Côrtes; OSORIO, Manuel Camillo. **Retorno para escola, jornada e pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/RetornoParaEscola/. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Instituto de Ação Cultural (IDAC). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393. Acesso em: 14 out. 2021.

_____.

CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509. Acesso em: 14 out. 2021.

_____.
Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 14 out. 2021.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, DIVERSITAS/FFLCH/USP, ano 2, n. 3, p. 22-99, 2015. Disponível em: https://diversitas.fflch.usp.br/revista-diversitas-0. Acesso em: 26 nov. 2022.

PAIVA, Angela R.; BURGOS, Marcelo B. (Orgs.) Apresentação. In: _____. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Processo de ensino e participação. In:_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSOS, Luiz Augusto. Futuro/futurível. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

_____. Tempo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

PAULO FREIRE - 100 ANOS DE PRÁXIS LIBERTADORA. **Círculo de cultura**: pesquisas em Paulo Freire. [*S.l.*], 21 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HxGJIsDPu2w. Acesso em: 21 out. 2021. Participação de Ivete de Souza da Silva (UFRR), Ana Maria Saul (PUC-SP) e Anderson Fernandes de Alencar (UFAPE). 1 vídeo (2h04min).

PENHA, Leandro de Oliva Costa. **Quixotes**: um olhar sobre educadores-referência em Artes. 2017. Monografia (Especialização em Arte na Educação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://bdta.aguia.usp.br/item/003010380. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____; ALMEIDA, Patricia Ribeiro de. Janelas do Jaguaré: experiências de criação artística em meio à pandemia In: CIRILLO, José; BELO, Marcela; GRANDO, Ângela (Orgs.). **Arte em tempos de pandemia**: Anais do X Seminário Ibero-americano sobre o processo de criação nas Artes. Vitória: EDUFES, 2020. p. 585-591. Disponível em: https://leena.ufes.br/anais-2020. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____; ALMEIDA, Maria Angélica Durães Mendes de. PALCO: uma experiência de arte/educação virtual na pandemia. In: DOMÍNGUEZ, Mario Mogrovejo; MARTINS, Mirian Celeste; MIRANDA, Fernando (Orgs.). **Grietas y provocaciones:** Congresso Regional Insea América Latina 2021 Cusco/Peru. Viseu/Portugal: InSEA Publications, 2022. p. 785-790. Disponível em: https://www.insea.org/inseacongress/insea-latin-america-regional-congress/. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____; AMARAL, Sandra C.; SILVA, Vivian B. da. ¿Quieres participar de un espectáculo? Proyecto PALCO. Aula de Innovación Educativa, Barcelona, Editorial Graó, ano XXVI, n. 272, p. 51-54, 2018.

_____; NASCIMENTO, Érica Peçanha do. Narrativas periféricas na formação de professores de arte: reflexões a partir de um projeto social. In: DOMÍNGUEZ, Mario Mogrovejo; MARTINS, Mirian Celeste; MIRANDA, Fernando (Orgs.). **Grietas y provocaciones:** Congresso Regional Insea América Latina 2021 Cusco/Peru. Viseu/Portugal: InSEA Publications, 2022. p. 672-678. Disponível em: https://www.insea.org/inseacongress/insea-latin-america-regional-congress/. Acesso em: 12 abr. 2023.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.

_____. Quando a troca se estabelece. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.

PERRONE, Antônia; USSAMI, Gabriel. Arte-educação na cidade: territórios e horizontes. In: MATTAR, Sumaya (Org.). **Acervo de múltiplas vozes**: narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 1). São Paulo: ECA-USP, 2021. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/668. Acesso em: 04 fev. 2022.

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul. **Formação permanente freireana**: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131338/pt-br.php. Acesso em: 15 ago. 2020.

PONTES, Tatiana Pinheiro De Assis Pontes. **O Lugar de Paulo Freire Na Atualidade**: o que sabem professores e professoras?. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150332. Acesso em: 27 mai. 2019.

PONTUAL, Pedro. Educação popular na escola: a atualidade da visão freireana. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Projeto “Rapensando a educação” reúne rap e literatura em bate-papos com jovens. São Paulo, 21 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=27138. Acesso em: 22 jul. 2020.

PROJETO PALCO. **Projeto PALCO**. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.projetopalco.com.br. Acesso em: 11 ago. 2022.

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – USP. **Vivenciando 2020**: formação e prática docente no ensino superior: novos desafios do ensinar e aprender. Seminário 1 do ciclo de debates da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. [*S.l.*], 21 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_-KFCyn6rLc. Acesso em: 21 ago. 2020. Conferencista: António Nóvoa (Universidade de Lisboa), debatedor: Naomar de Almeida Filho (UFBA – IEA USP).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, Fernando Lima. **Relato autobiográfico**. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2019. 3p. Mimeo.

_____. **Planejamento de aula**. 2021. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021a. 2p. Mimeo.

_____. **Desdobramentos sobre o Curso de Formação para Professores, da ECA/USP**. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021b. 10p. Mimeo.

RAMOS, Ranieri Ragon. Arte como expressão de múltiplas possibilidades. In: MATTAR, Sumaya; AZEVEDO, Vinicius (Orgs.). **Arte e educação para professores**: teias de afeto e saberes. São Paulo: ECA-USP, 2022.

REDE EMANCIPA MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Encontro #5**: Freire Secretário de Educação na cidade de São Paulo. [*S.l.*], 02 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=svhoopUgoAI&list=PL6mOvTw5hyfeAod-g6u6SkM67-Wd3anYo&index=5. Acesso em: 02 set. 2021. Participação de Lisete Arelaro (professora emérita da USP), Iracema Nascimento (USP) e Eduardo Januário (USP). 1 vídeo (1h32min).

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). **Regimento Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras** (FORPROEX). 26 de novembro de 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Regimento-Forproex-aprovado-26nov2010.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

REGIS, Kátia E.; CLÁUDIO, Claudemiro E.; MOUALLEM, Gilcia M. S.; BARBOSA, Rodrigo. A ética em Paulo Freire: uma ética na vida. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

RIBEIRO, Mário. Conselho Mundial de Igrejas (CMI). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIGHETTI, Sabine. Avaliação das universidades de acordo com os ODS da ONU. In: GROSSMANN, Martin; SILVA, Liliana Sousa e (Orgs.). **Relações do conhecimento entre arte e ciência**: gênero, neocolonialismo e espaço sideral. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a extensão universitária. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.
ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
SACOLINHA. **Entre amar e morrer, eu escolho sofrer**: um conto da pandemia. São Paulo: Todavia, 2020.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTANA, Elaine da Silva. **Relato autobiográfico**. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2019. 3p. Mimeo.

_____. **Plano de aula**. 2021. Curso de Extensão Arte e Educação para Professores, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021. 3p. Mimeo.

_____. Tramas e territórios: tecendo diálogos entre ensino e aprendizagem da arte em perspectiva decolonial. **MAGISTÉRIO**, São Paulo, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Coordenadoria Pedagógica (COPED), n. 14, p. 17-22, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/Magisterio-14-DIEI-1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos; MAFRA, Jason Ferreira. O hip-hop como prática de liberdade. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. **Revista GEOgraphia**, Niterói, PPGeografia PPGEO UFF/AGB, ano 1, no. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. O retorno do território. **OSAL**: Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, CLACSO, ano 6, no. 16, p. 251-261, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2014.

SANTOS, Victor Mendes. **Seresteiras do Jaguaré**: os benefícios sociais e emocionais do canto coletivo. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Pedagogia Vocal). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2023b. Disponível em: http://pergamumweb.santamarcelina.edu.br/acervo/389044. Acesso em: 14 fev. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; de ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, [*S.l.*] v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 12 mar. 2019.

SAUL, Ana Maria. A contribuição de Paulo Freire para a formação de educadores no contexto do novo milênio. In: _____ (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e

pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

_____. A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática. In: FREIRE, A. M.; MENDONÇA, E. F (Orgs.). **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia no Brasil do século XXI. In: BOTO [et al.] (Orgs.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME-SP). **Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade** – Movimento de Reorientação Curricular. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1989a.

_____. Suplemento Aos que fazem a educação conosco. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 34, 021, p. 1-48, 01 de fevereiro de 1989. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1989b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Documento 1. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1989c.

_____. Suplemento O Conselho de Escola. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 34, 021, p. 1-6, 01 de fevereiro de 1989. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1989d.

_____. Caderno de Formação no. 1 – Um primeiro olhar sobre o projeto. **Caderno da Secretaria Municipal da Educação**. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1990a.

_____. **O projeto de interdisciplinaridade na escola**. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1990b.

_____. **Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Documento 2. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1990c.

_____. **Movimento de Reorientação Curricular**. Documento 3 – Problematização da escola: a visão dos educandos. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1991a.

_____. Caderno de Formação: grupos de formação. Uma (re) visão da educação do educador. **Caderno da Secretaria Municipal da Educação**. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP,1991b.

_____. **Projeto** Graffiti **é legal**. Secretaria Municipal da Educação. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP,1991c.

_____. Visão da área – Educação Artística. Documento 5. **Caderno da Secretaria Municipal da Educação**. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP, 1992a.

_____. Caderno Rap...ensando a educação. **Caderno da Secretaria Municipal da Educação**. Memória Documental. Centro de Multimeios. São Paulo, PMSP,1992b.

SESC EM PERNAMBUCO. **Pré-Congresso: Cultura, Arte e Educação**: encontros potentes com a catástrofe | 03/08. [*S.l.*], 03 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LvHQyg1f8sU. Acesso em: 03 ago. de 2020. Participação de Ana Mae Barbosa, Jorge Dubatti e mediação de Fernando Azevedo. 1 vídeo (2h33).

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O projeto interdisciplinar via tema gerador: a formação na práxis da Reorientação Curricular. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SILVA, Roberto da. As bases científicas da educação não-formal. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

_____. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. **Pedagogia Social**, Revista Interuniversitaria, Sevilha/Espanha, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), n. 27, p. 179-198, 2016. Disponível em: https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2016/12/doctrina44641.pdf. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

_____; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia Social no Brasil. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

_____; SATO, Luiz Takao. Construção de indicadores para avaliar a função social da escola pública brasileira. In: SILVA, Roberto da; SATO, Luiz Takao. **Pedagogia social**: uma abordagem pedagógica para os problemas e conflitos sociais. São Paulo: Expressão e Arte, 2019.

SIQUEIRA, Adriana Maria Motta de. **Costurando a distância**: a artesania na construção e partilha de universos. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-14072022-095239/pt-br.php Acesso em: 20 nov. 2022.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z.; PITANO, Sandro C. Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

_____; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: _____(Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias**: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes. 2022. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10012023-101813. Acesso em: 10 jan. 2023.

TORRES, Carlos Alberto; O´CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pial L. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Escola de Comunicações e Artes**. São Paulo: USP, 2022. Disponível em: https://eca.usp.br/ccex/atualizacao. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Mesa temática**: Paulo Freire e Arte/Educação, Semana Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. [*S.l.*], 18 de junho de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rVNbPPIwvlU. Acesso em: 18 jun. 2021. Mediação: Rudimar Constâncio (SESC/PE), Palestrantes: Ana Mae Barbosa (USP / Universidade Anhembi Morumbi) e Fernando Azevedo (CAV – UFPE). 1 vídeo (2h37).

VIDEO BRASIL. **Sonia Gomes** | 19º Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil. [*S.l.*], 17 de julho de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3rclJlwxsXk. Acesso em: 04 jul. 2021. 1 vídeo (2min39).

VALLE, Júlio César Augusto do. **Inversão do vetor nas políticas curriculares**: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122019-132808/pt-br.php. Acesso em: 26 ago. 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**: histórias de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global, 2011.

_____. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 75.

VOLZ, Jochen. Incerteza viva. In: _____; PRATES, Valquíria. **Incerteza Viva**: processos artísticos e pedagógicos. Material educativo - 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal, 2016. Disponível em: http://materialeducativo.32bienal.org.br/. Acesso em: 30 jul. 2020.

WALSH, Catherine. A educação como prática da liberdade: pensando-falando com Paulo Freire hoje. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; MIZAN, Souzana; STANGHERLIM, Roberta (Orgs.). **Paulo Freire**: 100 anos de práxis libertadora: volume I. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é algo comum. In:_____. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

XADALU. Depoimento de artista. A arte como forma de resistência. In: GROSSMANN, Martin; SILVA, Liliana Sousa e (Orgs.). **Relações do conhecimento entre arte e ciência**: gênero, neocolonialismo e espaço sideral. Volume 1. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021.

YAMASAKI, Alice Akemi. Fertilizar e semear educação popular com Paulo Freire: desafios à universidade, à formação de educadores e educadoras do campo e à educação audiovisual. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de perguntas criado para as entrevistas com as professoras que atuaram em escolas públicas entre 1989 e 1992

a) Qual o seu nome e a que se dedica atualmente?
b) Em que anos atuou como professora de arte na Rede Pública de Ensino da cidade de São Paulo?
c) Para qual faixa etária ministrava aulas?
d) De 1989 a 1992, em que escola pública atuou?
e) Para você, o que marcou a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação?
f) Quais foram os diferenciais da Secretaria Municipal de Educação, de 1989 a 1992, em comparação aos anos posteriores?
g) Naquele período (1989 a 1992), havia relação da escola com as comunidades do entorno da escola? De que forma?
h) O projeto político-pedagógico era efetivo?
i) O Conselho Escolar era atuante?
j) Como ocorriam as escolhas de temas geradores?
k) Como era a participação da comunidade em ações e projetos pedagógicos que envolviam o território?
l) Havia um planejamento tecido, coletivamente, entre os professores?
m) O que considerava para elaborar seu plano de aula?
n) Pensando a escola como centralidade, como dialogava com a cultura local, com os saberes dos alunos, dos familiares, dos moradores, de comerciantes e mestres populares da região onde a escola estava inserida?
o) Como a relação com o território aparecia em seu plano de aula?

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas criado para as entrevistas com professores do curso de extensão

a) Qual seu nome, sua idade e onde você trabalha atualmente?
b) Como ocorreu a sua formação, como professor (a)?
c) Que cursos você frequentou que considera importantes para sua formação?
d) Há uma formação continuada na escola onde você atua? Se há, como ela ocorre? Com que frequência?
e) O que te motivou a se inscrever no curso *Arte e Educação para professores*, organizado pelo GMEPAE/CAP/ECA/USP, com coordenação da professora Sumaya Mattar?
f) Como foi a sua experiência no Modulo I, que ocorreu presencialmente?
g) Como foi a sua experiência no Modulo II, que ocorreu de forma remota?
h) Em relação ao conteúdo e ao formato do curso, o que está mais presente na sua memória, nas suas reflexões?
i) Qual era o seu projeto poético pedagógico no final do Módulo I e como ele foi modificado em virtude da pandemia?
j) Durante a pandemia, foi possível manter uma relação de suas aulas com o território em que a escola está inserida?
k) Como está o panorama hoje com a recente abertura das escolas?
l) Ocorreu alguma ação social ou articulação com organizações ou projetos sociais do entorno durante o primeiro ano da pandemia?
m) Você conhece a experiência de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo? Se conhece, que influência o pensamento freiriano tem na sua atividade profissional?
n) Qual é a função social da universidade?

APÊNDICE C - Referências para a aula QUANDO A BRINCADEIRA DE RUA VIRA DANÇA, criada por Leandro de Oliva Costa Penha, para a turma de 2019 do C*urso de Extensão Arte e Educação para Professores – Módulo I*

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

_____ **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: GIMENO, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 442-458.

XAVIER, Uxa. **Lagartixa na janela** - Mapas para dançar em muitos lugares. São Paulo: Editora Patuá, 2014.

Vídeos

CENTRO DE REFERÊNCIA CULTURA INFÂNCIA. Entrevista Lydia Hortélio. Youtube, 17 de novembro de 2015.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VgobqqhlbSk

ITAÚ CULTURAL. Memórias da infância – Ocupação Lydia Hortélio (2019). Youtube, 19 de julho de 2019.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UKyEyf2FGzQ

MEMÓRIAS DO FUTURO. Peo - Maria Amelia Pereira - Casa Redonda. Youtube, 11 de abril de 2013.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A7x33gzfYEs

ANEXO A – PLANO DE AULA DO PROFESSOR FERNANDO LIMA RAMOS

Planejamento de aula

Professor: Fernando Lima Ramos
Disciplina: Arte
Título: A Expressividade do *Graffiti*.
Para/com quem?
Aula elaborada a princípio para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, porém, será ministrada primeiramente como aula teste para professores que participam do *Curso de Arte e Educação para Professores*, da ECA/USP, no formato *online*, devido às restrições da Covid - 19.

O quê?
Atividade de produção de *Graffiti*, com foco na expressividade em frente a técnica. O *Graffiti* como instrumento expressivo e comunicativo, que dá voz a um conceito, é a voz que vem das ruas, é o grito de contestação à desigualdade social, é a democracia da arte, é a própria história da arte, redesenhada, redefinida.

Por quê?
Com base na minha observação como docente ao longo de 10 anos nas escolas públicas de São Paulo capital, pude observar que as necessidades dos jovens, em sua grande maioria, são basicamente as mesmas que eu ansiava há décadas, quando eu também era apenas mais um estudante da rede pública, o anseio de ser escutado, de ter voz. Por quem eles são escutados?
A importância do *Graffiti* como elemento expressivo é indiscutível. Hoje o *Graffiti* assumiu um papel importante no universo da arte contemporânea, e é a linguagem de Intervenção Urbana mais difundida, com exposições nos principais museus de arte do mundo. Voz das periferias, o *Graffiti* como conhecemos hoje começou nos bairros de classe média baixa, feito por jovens que tinham muito a dizer, mas que eram silenciados pela sua idade e posição social, o que não difere dos de hoje.

Para quê?
A ideia é que os alunos entendam que podem se expressar por meio desta linguagem, e que percebam que existem várias técnicas que poderão ser utilizadas por eles, da mais simples a mais complexa.

Onde?
Aula de 30 minutos via *Google Meet (online)*. No sistema presencial, a aula será estendida para a duração de 01h30min.

Como?
Começaremos com a música *Azul da Cor do Mar*, do cantor Tim Maia, que servirá de inspiração para o trabalho prático. Após apresentada a música, assistiremos um vídeo do artista Dingos, e então mostrarei imagens de produções de artistas serão mostradas para os alunos, tais como: Keith Haring, Jean Michael Basquiat, Os Gêmeos, Binho, Banksy, Odeith, Tioch e Jeinst One. Também será explicada a história do *Graffiti*, brevemente resumida. Por último, com base no início da letra da música (Ah, se o mundo inteiro me pudesse ouvir...), os alunos desenharam, utilizando a estética do *Graffiti*, o que gostariam que as pessoas escutassem deles. As obras serão expostas e discutiremos sobre de cada uma delas.

AZUL DA COR DO MAR
Canção de Tim Maia

Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir
Tenho muito pra contar
Dizer que aprendi
E na vida a gente tem que entender
Que um nasce pra sofrer
Enquanto o outro ri
Mas quem sofre sempre tem que procurar
Pelo menos vir achar
Razão para viver
Ver na vida algum motivo pra sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar
Mas quem sofre sempre tem que procurar
Pelo menos vir achar
Razão para viver
Ver na vida algum motivo pra sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar

Com o quê?
Para a aula presencial, será utilizado um notebook para apresentar imagens aos discentes, um projetor (ou TV) para ampliação destas imagens, e lápis HB, borracha, lápis de cor e folhas sulfite para uma atividade prática. Para a aula online (via *Google Meet*) as imagens serão apresentadas por compartilhamento de tela e a atividade prática segue como a já citada.

Referências:
Azul da Cor do Mar - Tim Maia.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2v4CsHsUlfk

Sampa *Graffiti* 3. Dingos. Disponível em:
https://www.youtube.com watch?v=YFPxBVJxgtU&list=PL345CFCB31FD67E03&index=20

ANEXO B – PLANO DE AULA DA PROFESSORA SILVANIA FRANCISCA DE JESUS

Curso de Extensão – Módulo 2
A proposta para realizar uma aula no módulo 2, passou a ocupar um lugar muito importante na minha trajetória como professora alfabetizadora de jovens e adultos. Ao ouvir os encaminhamentos, fui alinhando e costurando meus pensamentos, até acolher uma fala descontraída de início de uma das aulas online, sobre saborear um chá para relaxar e qual o melhor chá para tomar. E eis que surgiu esse plano que descrevo a seguir. De uma escuta atenta de desejos, de vontade, decidi convidar o grupo para degustar um chá de sua preferência acompanhada de uma deliciosa conversa de memórias e de momentos de afeto.

Plano de aula
Data: 07 de abril de 2021
Professora: Silvania Francisca de Jesus

Título da aula: Conhecendo as ervas medicinais, uma farmácia no nosso jardim: saberes ancestrais.

Público: Estudantes da EJA – Alfabetização (mas também para estudantes de todas as idades).

Conteúdos: Tipos de ervas medicinais e suas propriedades para a saúde; leitura de pequenos textos informativos e instrucionais.

Justificativa:
O conhecimento sobre as ervas, as plantas que curam, por parte dos estudantes de EJA é bastante relevante, é comum nos corredores da escola se ouvir a partilha de receitas entre os estudantes sobre o tratamento de diferentes moléstias.

Objetivos:
- Conhecer os diferentes tipos de ervas medicinais;
- Ampliar o conhecimento ancestral dos estudantes sobre o uso das ervas medicinais;
- Motivar os estudantes a registrarem as ervas, junto com as receitas de chás e xaropes num livro;
- Ler e escrever textos curtos informativos e instrucionais.

Local: Sala de aula *online* (*google classroom, google meet*) considerando o ensino remoto. Se fosse presencial as aulas ocorreriam em diferentes espaços: Sala de aula, horta comunitária em parques municipais, no jardim da escola.

Desenvolvimento
1° Momento: Motivar os estudantes a levarem para aula memórias de chás, receitas; selecionar alguma erva e no dia da aula levar uma porção para colocar na roda de cura pelas ervas.
Fazer a leitura de um texto sobre a cura pelas ervas e uma fala das culturas que as utilizam.
Texto:

Origem das Plantas Medicinais

É de suma importância inteirar-se sobre as origens das plantas medicinais para entender melhor o assunto. Alguns estudos demonstram que, estas plantas já existiam há mais de 400 milhões de anos em nosso planeta e que a sua utilização como medicamento, provavelmente é tão antiga, quanto o aparecimento do próprio homem. O Brasil tem uma das mais ricas biodiversidades do planeta, com milhares de espécies em sua fauna e flora, principalmente na região amazônica. Possivelmente a utilização das plantas nativas do Brasil – não só como alimento, mas também como fonte terapêutica – começou desde que os primeiros habitantes chegaram ao território, os paleo-índios amazônicos (índios da era paleozóica), dos quais derivaram as principais tribos indígenas do país.

Fonte: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina-alternativa/origem-das-plantas-medicinais/61605

2° Momento: Incentivar que cada estudante partilhe sua relação com a erva escolhida e ao mesmo tempo motivar a turma a participar perguntando, se interessando pela fala do outro e o poder da erva apresentada.

3° Momento: Após a apresentação das ervas propor a turma que registre os conhecimentos que adquiriram, façam uma lista com o nome das ervas.

4° Momento: Motivar a turma a trocar receitas e propor que façam um registro em forma de livro. Fazer a ilustração do livro com a técnica de decalque com as folhas ou outra técnica de escolha da turma.

(A arte aqui é usar as folhas por baixo do sulfite, e passar o giz de cêra de forma que as nervuras e texturas da folha apareçam no papel. Da mesma forma que a técnica anterior, usa as folhas com a parte com mais relevos virada para cima.)

Recursos materiais:
ervas, panelas, canecas, papel, lápis, livros sobre plantas, etc.

Referências:
BRELET-RUEFF, Claudine. **As medicinas tradicionais sagradas**. Portugal: Edições 70, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LORENZI, Harri; MATOS, Francisco José de Abreu. **Plantas medicinais no Brasil**: nativas e exóticas. Nova Odessa: Plantarum, 2008.

PLANTAS QUE CURAM. Crataegus. Disponível em: http://www.plantasquecuram.com.br/ervas/crataegus.html#.WRXi_-Xys2w
Acesso em: 04 de abril de 2021.

SANTOS, A. F. M; ALMEIDA, M. I (Orgs.). **Xacriabá de plantas medicinais fonte de esperança e mais saúde**. Belo Horizonte: MEC/UNESCO/SEE-MG, 1997.

ANEXO C - AS PLANTAS MEDICINAIS

Poema de Rosenir Gonçalves Neves

As plantas medicinais
Combatem doenças e dores
Só temos de conhecer
Seus verdadeiros valores
Quem entende desta arte
Descreve parte por parte
Para explicar aos leitores

Tudo o que Deus criou
Já nasce com seu valor
Não sou contra farmácia
Nem hospital nem doutor
Mas se existissem as reservas
Das matas com suas ervas
Não havia tanta dor

Vamos procurar conhecer
As plantas medicinais
Seguindo um pouco do exemplo
Que deram os nossos pais
Pra ver se sobram alguns trocados
Pois só com remédio comprado
A gente não aguenta mais!

ANEXO D – PLANO DE AULA DA PROFESSORA ELAINE DA SILVA SANTANA

Tecendo Memórias
(Aula ministrada no Projeto *Tramas e Territórios* em 2019)

Com quem?
A aula é dirigida à turma do curso de Atualização em *Arte e Educação para Professores* da ECA/USP (módulo II).
Devido ao contexto de pandemia essa aula será ministrada remotamente. A turma mencionada é composta em sua maioria por professores que trabalham com a linguagem artística em suas aulas e que já fazem parte desse grupo desde o módulo I.

O quê?
A aula terá como tema e materialidade a memória e os tecidos fazendo referência aos fazeres manuais ancestrais andinos presentes na técnica da tecelagem em paralelo com a produção contemporânea em arte têxtil.
Partindo dos tecidos dos afetos, faremos o movimento de resgatar as memórias envoltas nessas peças e ressignificá-las nesse processo.
O intuito é praticar a escuta atenta durante os fazeres manuais.
Os saberes envolvidos nessa aula têm relação com os saberes ancestrais presentes na artesania, mas não só, espera-se que os envolvidos criem peças artísticas através de intervenções físicas no tecido ou pela recontextualização do objeto.
Evocaremos a presença da ancestral andina Dona Ubenza para nossa roda através de uma produção audiovisual na qual ela é representada em um stop motion feito com fibras têxteis. Fiandeira, tecelã, trabalhadora do sal, latino-americana dona Ubenza estará presente em nossa aula através da canção interpretada por Mariana Carrizo.
Em contraponto, trazendo para produção contemporânea apresentarei a exposição *Deslocar* de Sonia Gomes.

Por quê?
Durante nosso percurso formativo no curso fomos atravessados por muitas vivências e saberes muito significativos para nossa prática docente. Dentre as reflexões geradas a partir
dessas vivências a que mais reverberou na minha prática docente foi a reflexão acerca de uma prática pedagógica decolonial.
Tendo esse pensamento como fundamento para criação pedagógica acredito que seja prioritário refletir sobre quem nós somos e sobre nossas histórias.
Como diz Beatriz Nascimento "é preciso saber de onde se vem para saber para onde se vai".
Nesse sentido a memória ganha papel de destaque nesse processo, visto que a história da colonização é marcada por apagamentos. E se queremos contar nossas próprias histórias e criar nossas narrativas é essencial recorrer a memória.
Por essa razão, e levando em conta o contexto de isolamento que se impõe a todos nós, acredito que a experiência proposta nessa aula pode ativar memórias e movimentar muitos afetos criando um espaço que rompe com a lógica de espaço/tempo convencional, que acaba se constituindo como uma encruzilhada, onde memórias do passado são trazidas para o presente e são ressignificadas a partir da recontextualização.

Para quê?
A intencionalidade da proposta de experiência é evocar as memórias presentes nos tecidos trazidos para roda de maneira ritualizada. E nessa atmosfera produzir objetos artísticos a partir da ressignificação dessas peças pelas intervenções que serão feitas nelas.
A partir disso, fortalecer os vínculos entre os colegas da turma, exercitar a escuta ativa e produzir objetos artísticos.

Onde?
A aula ocorrerá pela plataforma *Google Meet* na qual cada um compartilhará sua história da sua janela. Apesar da distância física, a aula pretende transpor essa condição e criar um ambiente de roda de conversa.

- Como?
1. Envio antecipado em 1 semana, de email com orientações da aula aos participantes; 2. Iniciaremos a aula assistindo ao vídeo de Dona Ubenza (3 min e 29)
3. Conversaremos brevemente sobre os elementos presentes na produção. (3 min)
4. Orientações gerais sobre a proposta da aula (3 min)
5. Apresentação do vídeo "Deslocar" da artista Sonia Gomes (2 min 40)
6. A partir dessas referências daremos início aos trabalhos. A ideia é que a medida que os participantes vão produzindo suas peças, fazendo as intervenções manuais, espontaneamente deem início a conversa sobre a história daquela peça e qual intervenção pretende fazer. Para abrir esse espaço para conversa pretendo dar início a essa roda contando a história da minha peça e solicitando a quem se sentir convocado trazer sua história também. (30 min)
7. Por fim, solicitarei aos participantes que compartilhem suas produções através de registros fotográficos da pasta da turma do *Google Drive* (3 min).

Com o quê?
Recurso Materiais
- Roupas, acessórios, tecidos ou itens diversos que para cada participante lhe ativem uma memória, uma história ou significado, que tragam algum afeto relacionado. - Cola, linha e agulha simples de costura, fitas, papéis, tintas, adereços e/ou acessórios diversos disponíveis em casa.
Recursos Imateriais
-Memórias evocadas pelas peças

Referências:
Vídeos:
MARIANA CARRIZO. **DOÑA UBENZA** - L.Y M. CHACHO ECHENIQUE. **Youtube.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kEhdZ1xd3Fc

VIDEOBRASIL. **Sonia Gomes**. Disponível em: http://site.videobrasil.org.br/canalvb/video/2013219/Sonia_Gomes_190%C2%AoFestival

ANEXO E - COMO PRETENDE TRABALHAR O TEMA PERIFERIA NAS AULAS DE TEATRO?

EDUCADORA: ANDREZA RODRIGUES

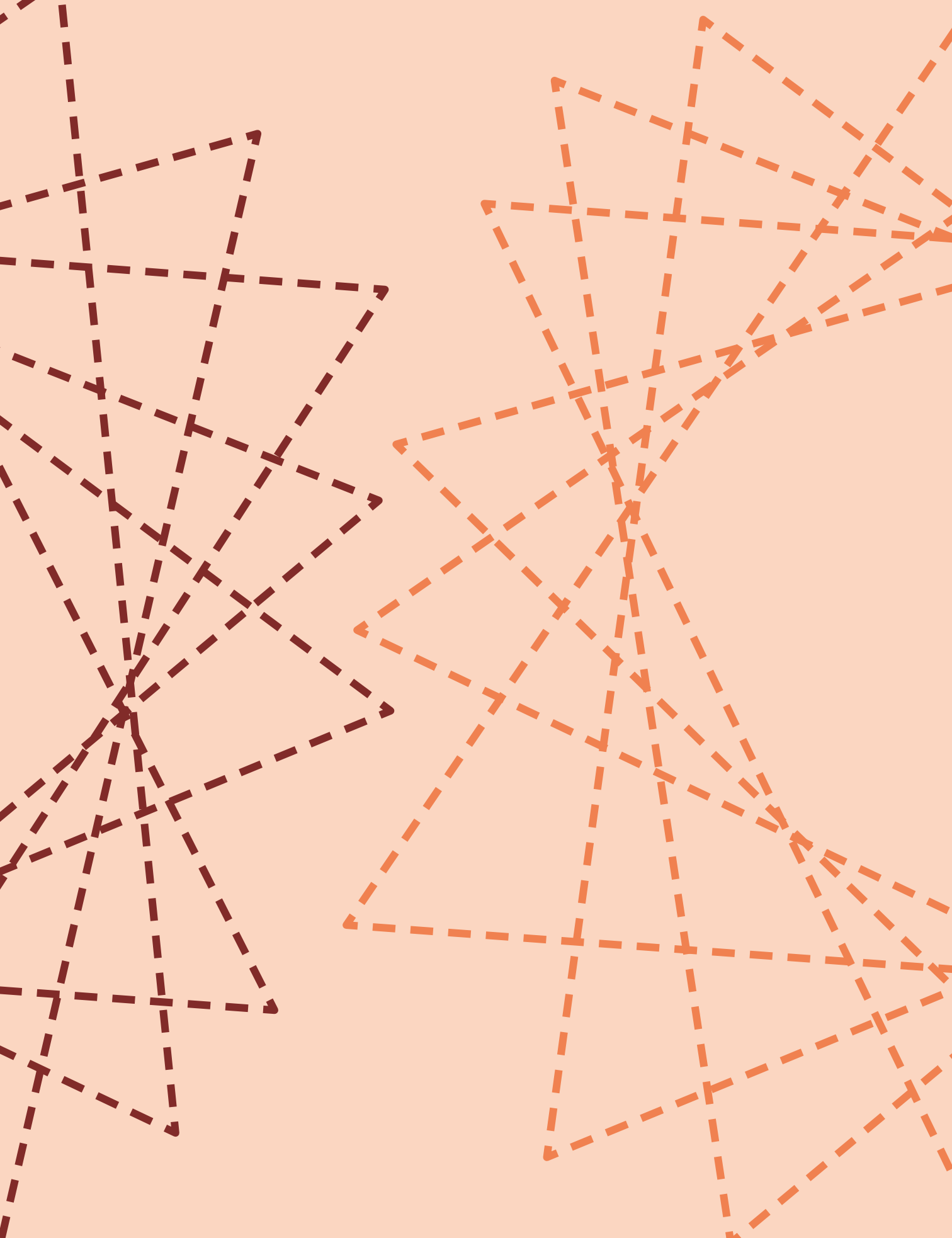
O tema PERIFERIA irá entrar de maneira mais direta e exposta nos encontros (muito embora ele já esteja presente de certa forma em nosso percurso porque temos trabalhado com a observação e criação des educandes sobre suas casas, as paisagens de suas janelas, as histórias de suas ruas e as personagens que as povoam; essa foi a maneira que encontramos para "aquecer" o nosso imaginário para o tema e para que ele pudesse aparecer nas aulas de maneira mais fluída). Dentro disso, também é importante observar que começamos com exercícios de criação bastante abertos no que se refere à linguagem, depois passamos para exercícios de contação de histórias (ênfase na narrativa), exercícios de reconhecimento das estruturas e de criação de cenas (gênero dramático), até chegarmos na elaboração de personagens por cada educande. Assim sendo, nos parece que um grande caminho de potência é o de trabalharmos o tema PERIFERIA pelo viés da DRAMATURGIA PERIFÉRICA. Inclusive porque a Cia historicamente tem um trabalho já percorrido sobre dramaturgia e dramaturgia contemporânea, mas que ainda não se debruçou diretamente sobre a produção dramatúrgica da periferia. A ideia é então apresentar alguns textos de dramaturgas e dramaturgos periféricos atuantes em São Paulo, estudá-los, colocá-los como elementos para discussão e criação de cenas, e intercalar o reconhecimento e estudo sobre essa dramaturgia periférica existente com a criação de exercícios dramatúrgicos e cênicos feitos pela própria turma de educandes, a fim de que desenvolvam autoria sobre seus processos de criação. Para a elaboração dos encontros semanais (e mesmo para algumas atividades assíncronas) pretendemos utilizar também alguns poemas marginais que possam nos oferecer sensorialidade e estímulos imagéticos para alguns exercícios ou para abertura e fechamento das aulas. Para isso, nos apoiaremos nas poesias da Dinha, Sergio Vaz, Renan Inquérito, Rodrigo Ciríaco, Carolina de Jesus e da educadora Andreza Rodrigues.

ANEXO F - COMO PRETENDE TRABALHAR O TEMA PERIFERIA NAS AULAS DE DESENHO?

EDUCADOR: ALEXANDRE LIBA

A forma que encontrei de trabalhar o tema PERIFERIA no DESENHO é pelo olhar da PAISAGEM. Esse conteúdo é desenvolvido com referências de imagens enviadas e propostas pelos educandos. Intercalo constantemente nas aulas o desenho do objeto para maior compreensão da parte para o todo, porque a maioria dos educandos são crianças de 7 a 12 anos e a dificuldade de compreensão do desenho da paisagem é grande.
Trabalharemos perspectiva, formas geométricas, luz e sombra, composição dos elementos da cidade, enfim, todos estes conceitos aplicados nas paisagens periféricas.

ANEXO G – COMO PRETENDE TRABALHAR O TEMA PERIFERIA NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO?

EDUCADOR: VICTOR MENDES

O material de referência, nosso ponto de partida, será o livro RETALHOS, de Benedita Cândida, escritora e compositora. A partir desta obra literária, iniciaremos um processo de resgate e elaboração de histórias de personagens dos bairros e cidades, inspirados pelo início do livro onde a autora escreve contos sobre as pessoas que habitam os lugares. Iniciamos uma conversa sobre esse tema e desde então estamos colhendo diversos relatos que pretendemos transformar em contos, desenhos, histórias gravadas oralmente, e criação de versos para serem musicados.