



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

Fernanda Rosas Pereira de Araujo

**“A CANETA É MAIS LEVE QUE A ENXADA”: RELAÇÕES ENTRE
MURALISMO, ENSINO DE ARTE E TRABALHO EM UMA ESCOLA DO
CAMPO.**

Brasília
2023



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

**“A CANETA É MAIS LEVE QUE A ENXADA”: RELAÇÕES ENTRE
MURALISMO, ENSINO DE ARTE E TRABALHO EM UMA ESCOLA DO
CAMPO.**

Fernanda Rosas Pereira de Araujo

Dissertação apresentada para a obtenção do título parcial de Mestre em Artes submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), área de concentração Ensino de Artes.

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

Orientador(a): Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves

Brasília
2023

Fernanda Rosas Pereira de Araujo

**“A CANETA É MAIS LEVE QUE A ENXADA”:
RELAÇÕES ENTRE MURALISMO,
ENSINO DE ARTE E TRABALHO EM UMA ESCOLA DO CAMPO.**

Brasília, dezembro de 2023.

Dissertação avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves
Universidade de Brasília
Orientador

Prof.^a Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito
Universidade Federal do Pará
Avaliadora – Membro Externo

Prof. Dr. Nelson Fernando Inocêncio da Silva
Universidade de Brasília
Avaliador - Membro Interno

Prof.^a Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília
Avaliadora – Suplente

*Ontem eu sonhei que tava em Moscou
Dançando pagode russo na boate Cossacou
Parecia até um frevo, naquele cai e não cai
Parecia até um frevo, naquele vai e não vai*

Luiz Gonzaga

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Violeta, pela paciência em momentos ausentes, pela curiosidade e alegria cotidianas.

Aos meus pais, Roberta e Caetano, pelas sugestões, apoio constante, por todos os cuidados, em especial com Violeta, pelas conversas do dia-a-dia. Às minhas irmãs, Cecília, Elisa e Mariana, pelas revisões, comentários e momentos juntas, pela segurança que me transmitem. Ao Cacau, ainda com saudades.

Ao Guilherme, meu companheiro, pelos momentos partilhados e por me mostrar que a vida no campo é possível e necessária.

À Nena, pela cumplicidade de uma vida inteira, à Maluzinha, gostaria de estar mais presente. À Raquel, pela amizade, preocupação e apoio, além do olhar único e comentários sensatos. À Graça, que a lembrança de sua personalidade me inspira, ao Soneca, pela referência de artista.

Às minhas queridas amigas, Sandra, Juliana e, especialmente, Luciana, pela disposição, pelas trocas, risadas, escuta atenta, momentos de reflexão e de leveza. Nosso repertório é a trilha sonora dessa pesquisa, nossos ensaios, desopilantes. À Fabíola e Thais, pelos desabafos de profissão.

Aos companheiros de escola, Mauro e Neide, gestores do CED Professor Carlos Ramos Mota, pelo apoio e confiança sempre, à Margareth, pela paciência e a Gabriela e Rubens, pelas sugestões, conexões e por acreditarem que daria certo desde o início. Ao Genivaldo e ao Rodrigo, por sua disponibilidade. Às amigas e colegas, Sinnara e Daniela, pelo riso de todo dia. Ao Leôncio, pelos risos e alunos “emprestados”. À Vângela pelo apoio e por todas as conversas.

À Sancha, por seus comentários nas sessões de terapia.

Aos colegas e professores do ProfArtes/UnB, pelas conversas e trocas.

Ao professor Felipe Canova, pelo acolhimento em momentos difíceis, escuta atenta, ideias e contribuições, por seus comentários tão fundamentais. Por me apresentar a FUP e os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo.

À professora Mônica Molina, pelas aulas no programa Escola da Terra e por suas generosas contribuições no exame de qualificação, ao professor Nelson Inocêncio por suas contribuições que trouxeram o olhar das artes visuais na qualificação, à professora Márcia Bittencourt, por aceitar participar dessa banca.

Aos estudantes, identificados por seus apelidos, WLTR, RZIN, Cearense e Quel dos teclados, pela disposição e por tudo que aprendi. Aos estudantes que participaram dessa pesquisa, pelo carinho e paciência.

A todos estudantes do CED Carlos Mota, esse mestrado é parte do esforço para ser uma professora melhor para vocês, todo meu carinho e admiração.

RESUMO

Este trabalho busca experimentar as contribuições teóricas da Educação do Campo, em especial o trabalho como princípio educativo, no desenvolvimento de uma prática artística: a pintura de um mural. Faz uma revisão bibliográfica sobre Educação do Campo: procura compreender seus pressupostos teóricos e matrizes formativas, assim como a relação entre trabalho e escola do campo. Investiga, através da literatura, o reflexo prático da Educação do Campo no ensino de arte em diferentes contextos, articulando esta bibliografia com pensadoras como Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower e Paulo Freire. Por fim, utiliza a pesquisa-ação, dentre outras técnicas, para elaborar e executar uma sequência didática para a pintura do mural e analisa a repercussão da prática na percepção e no cotidiano dos estudantes do Centro Educacional Carlos Ramos Mota, localizado na área rural de Sobradinho, no Distrito Federal. Através de uma avaliação conjunta com os educandos, constata a validade do processo criativo coletivo e o aprendizado de uma nova forma de se organizar para o trabalho, no caminho da auto-organização, além de outros aprendizados, referentes ao ensino de arte e a aspectos formativos.

Palavras-chave: Ensino de arte; Educação do Campo; Práticas artísticas; muralismo; trabalho como princípio educativo; auto-organização.

ABSTRACT

This work seeks to experiment with contributions to the theories of Rural Education, in particular work as an educational principle, in the development of an artistic practice: painting a mural. It carries out a bibliographical review on Rural Education: try to understand its theoretical assumptions and training matrices, as well as the relationship between work and rural schools. Investigates, through literature, the practical reflection of Rural Education in the teaching of art in different contexts, articulating this bibliography with thinkers such as Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower and Paulo Freire. Finally, it uses action research, among other techniques, to develop and execute a didactic sequence for painting the mural and analyzes the impact of the practice on the perception and daily lives of students at Centro Educacional Carlos Ramos Mota, located in the rural area of Sobradinho in the Federal District. Through a joint assessment with the students, the validity of the collective creative process and the learning of a new way of organizing oneself for work, on the path to self-organization, are verified, in addition to other learning related to the teaching of art and to training aspects.

Keywords: Art teaching; Rural Education; Artistic practices; muralism; work as an educational principle; self-organization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CED Carlos Mota - Centro Educacional Professor Carlos Ramos Mota

DF - Distrito Federal

EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PROFARTES - Programa Mestrado Profissional em Artes

SEEDF - Secretaria De Estado De Educação Do Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução.....	p.11
Capítulo 1 – Referencial Teórico: Educação do Campo, ensino de arte e práticas artísticas	p.17
1.1 – Trabalho como princípio educativo.....	p.24
1.2 – Ensino de arte na escola do campo.....	p.31
Capítulo 2 – “A caneta é mais leve que a enxada”: pintura mural como prática artística.....	p.47
2.1 – A parede.....	p.51
2.2 – Linhas, formas e cores.....	p.58
Capítulo 3 – reencontro com os estudantes: avaliação coletiva e análise da experiência.....	p. 66
3.1 - Diário de Campo coletivo: memórias.....	p. 72
3.2 - Grupo Focal: começando o diálogo.....	p. 77
3.3 - Trabalho coletivo e auto-organização.....	p. 80
3.4 - Educação, ensino de arte.....	p. 86
3.5 - Processo criativo, artístico.....	p. 90
3.6 - Forma escolar.....	p. 95
3.7 - Balanço final da avaliação com os estudantes.....	p. 99
Considerações finais.....	p. 105
Referências Bibliográficas.....	p.111
Apêndice A – Arte mural popular.....	p.114
Apêndice B – Aquarelas.....	p.118

Introdução

O trabalho a seguir é resultado de uma pesquisa sobre ensino de arte e educação do campo, realizada no Centro Educacional Professor Carlos Ramos Mota, o CED Carlos Mota, localizado no Núcleo Rural Lago Oeste. A escola é marcada por uma trágica questão: em 2008, o então diretor Carlos Mota, que deu nome à escola, foi assassinado por um estudante dentro de sua casa, na mesma região.

O Núcleo Rural Lago Oeste é um polo de produção de alimentos orgânicos, situado entre a Área de Proteção Ambiental da Cafuringa e o Parque Nacional, em Sobradinho, no Distrito Federal. Na região também há chácaras de passeio e haras, que empregam muitos trabalhadores rurais, e dois assentamentos do Movimento Sem Terra: a Chapadinha e o Betel. A escola atende quase todos os segmentos da Educação Básica: Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos. Vários estudantes ingressam no CED Carlos Mota aos seis anos de idade, completam sua formação na escola e saem já com dezoito anos. A comunidade escolar é composta também por moradores da Vila Basevi, um bairro urbano próximo à região do Grande Colorado.

Em 2014 passei no concurso para professora efetiva de Arte da Secretaria de Educação do Distrito Federal e nesse mesmo ano minha filha nasceu. Em 2020 me tornei professora do CED Carlos Mota. Moro no Lago Oeste, faço parte da agricultura familiar e há tempos eu tinha vontade de ser professora na minha comunidade.

Por ser professora de uma escola do campo, iniciei a formação no curso Escola da Terra (MEC/UnB/SEEDF), uma formação continuada para professores(as) de escolas do campo, durante a pandemia. Essa experiência me remeteu à época da graduação no curso de Licenciatura em Artes, na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, situada em Matinhos, Paraná. Segundo a descrição do site da universidade: *“Instalada em Caiobá, no município de Matinhos, suas ações chegam aos sete municípios litorâneos e se estendem ao Vale do Ribeira, regiões que historicamente foram desacreditadas e ainda apresentam grande fragilidade social e econômica. (...) As atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas de forma integrada, uma vez que o acesso ao conhecimento científico é proporcionado de forma vinculada às necessidades da comunidade local.”*¹ A proposta pedagógica é a “Educação por

¹ Disponível em: <<https://litoral.ufpr.br/ufpr-litoral/>>. Acesso em: 10/06/2023.

projeto” e o meu projeto de aprendizagem foi em uma escola do campo em Paranaguá.

Os cursos de graduação da UFPR - Setor Litoral foram concebidos de acordo com as demandas da região. Como havia pouquíssimos professores de Arte, da Educação Básica e com formação na área, foi criado o curso de Licenciatura em Artes, sem habilitação em nenhuma linguagem específica. O curso visava formar um profissional habilitado para desenvolver atividades e projetos de caráter prático e artístico em artes visuais, teatro, música e dança. Essa organização curricular vai na contramão dos diversos cursos de licenciatura em artes no Brasil, que caminhavam para uma formação específica, em contraposição à formação polivalente da Educação Artística (ALVARENGA e SILVA, 2018) Desde a graduação, o desafio de trabalhar com essas quatro linguagens já estava colocado e se intensificou ao longo da minha experiência enquanto professora.

Durante o curso Escola da Terra tive contato com a concepção de trabalho como princípio educativo, assim como com o conceito do Sistema de Complexos, de Moisey Pistrak. Essas ideias pareceram ser uma das peças necessárias para resolver aquele desafio. O conceito foi abordado justamente no mesmo período em que o Lago Oeste, a região em que moro e leciono, estava com focos de queimada por todos os lados. Não conseguia parar de pensar em como abordar a questão do fogo, segundo o Sistema de Complexos, e o que as linguagens artísticas tinham a dizer sobre essa realidade dentro do currículo escolar. As reflexões provocadas pelos encontros da Escola da Terra me instigaram a aplicar para o mestrado.

No início, meu projeto de pesquisa propunha uma abordagem interdisciplinar dentro das artes, que abrangesse artes visuais, dança, música e teatro, em torno de um tema comum aos povos do campo: as queimadas. Ao longo das aulas na pós-graduação, me deparei diversas vezes com o tema da polivalência no ensino da arte, em constantes discussões. Ao expor meu projeto fui questionada muitas vezes se essa interdisciplinaridade não significaria a volta da polivalência, duramente combatida. Meu cotidiano era envolvido com questões acerca de ensino da arte, metodologias de pesquisa, educação do campo e realidade escolar.

Ao mesmo tempo em que na universidade debatia-se essas questões, na escola surgiam outras. O ano de 2022 começou muito diferente de 2021. O uso de máscaras de proteção contra a covid-19 já não era obrigatório, os estudantes começaram a se comunicar com mais facilidade e vários problemas enfrentados por eles durante a

pandemia vieram à tona naquele momento. Havia estudantes com fobia social, outros que passaram por violência física ou presenciaram violência doméstica e ainda alguns que passavam fome.

No trânsito entre realidades tão diferentes, a da universidade e a da escola, percebi que alguns elementos apontados por Roseli Caldart no texto “Caminhos para a transformação da escola” (2015) já estavam presentes no CED Carlos Mota. A festa junina, por exemplo, tem grande importância para nossa comunidade escolar. Foi possível notar elementos de coletividade e auto-organização na confecção de bandeirinhas pelos estudantes, que se dividiam para riscar, cortar, colar, transportar e pendurar. A escola se mobiliza com um mês de antecedência para os ensaios da quadrilha do período vespertino e do matutino, essa última, a Quadrilha do Jecão, com a encenação da história do casamento. É uma celebração da cultura popular. A equipe da cozinha faz as comidas típicas, os professores ficam nas barracas, vendendo, os estudantes enfeitam a escola e dançam.

Entre ensaios de quadrilha, aulas do mestrado, e práticas artísticas com desenho, colagem e argila, percebi que meu projeto de pesquisa começava a tomar outros contornos. Tentava entender quais aspectos necessários para a transformação da escola, segundo Roseli Caldart, já estavam presentes no CED Carlos Mota e como propor atividades que ressaltassem esses aspectos, em especial a compreensão do trabalho como princípio educativo.

Em uma aula sobre arte na Idade Média, percebi a necessidade de elaborar práticas sobre o tema “afresco”. Afresco é uma técnica recorrente na história da arte ocidental, conteúdo do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação. Por muitas vezes precisei explicar como era a técnica, em diferentes contextos. Uma prática sobre esse tema tem o intuito de auxiliar na compreensão de um conteúdo e colocar os estudantes em contato com novos materiais. É importante porque é um trabalho com argamassa de gesso, um material que é utilizado em obras de arte e também em materiais de construção, é próximo ao mundo do trabalho. Os pais de vários estudantes trabalham com construção civil, fazer uma prática com gesso é trazer um pouco da vida, do mundo do trabalho para dentro da escola.

Ao conversar sobre Muralismo Mexicano nas turmas de oitavo ano, percebi que era interessante fazer uma conexão entre essas obras e a realidade dos povos do campo. Abordamos temas como desigualdade social e colonização. Ao apontar o contexto

histórico do México nesse período, foi indispensável falar sobre a reforma agrária, um assunto tão caro aos povos do campo.

Enquanto isso, na universidade, encontrei resistência à possibilidade de um mesmo professor abordar diferentes linguagens artísticas. Percebi que trabalhar com o Sistema de Complexos, uma abordagem interdisciplinar, já não parecia fazer sentido porque eu era a única professora envolvida, ainda que a disciplina Arte tenha conteúdos de teatro, música, artes visuais e dança. O planejamento com outros profissionais é importante, nesse tipo de abordagem o trabalho é coletivo. Assim, o projeto se modificou, agora a proposta consistia na elaboração de um afresco, tendo por inspiração o Muralismo Mexicano. Ao longo da produção, abordaríamos o trabalho como princípio educativo, a auto-organização e técnicas próprias para o fazer artístico através de temas comuns entre o Muralismo Mexicano e os povos do campo.

Antes de começar, achei interessante entender quais eram as referências que os estudantes têm sobre pintura mural. Na rua onde moro, no Lago Oeste, o bar e a barbearia, têm a pintura de um artista local. Também pude perceber referências parecidas em uma parada de ônibus na área rural do Gama, em Brasília. Essas imagens estão disponíveis no Apêndice A. Artistas populares também se fazem presentes na escola através da referência que os alunos têm, visto que vêem e observam essas imagens todos os dias. Também estão presentes porque são pessoas da comunidade e seus filhos, netos e parentes, também frequentam a escola. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa pude perceber, em um caso específico, uma tradição familiar, em que parentes da estudante já pintavam e assim ela teve acesso a tintas e materiais específicos e profissionais.

Comecei a planejar um novo projeto de pesquisa, como parte da metodologia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). A ideia consistia então em buscar os elementos formativos necessários para a transformação da escola – como as matrizes formativas da organização coletiva, do trabalho, da cultura e da história – na execução da sequência didática proposta, em uma prática artística. No ano de 2022 eu era a professora de Arte das turmas do sexto, sétimo, oitavo e nono ano, 10 turmas ao todo. A proposta foi realizada no turno escolar, vespertino, no horário das aulas de Arte, com 3 turmas de oitavo ano e 2 de nono ano, aproximadamente 120 alunos, entre 13 e 17 anos, durante 4 meses. A mesma sequência de atividades seria aplicada em cada turma até última etapa, quando então, construiríamos um afresco coletivo em um painel de MDF, de modo que

uma turma começava uma parte do afresco, outra continuava e uma terceira terminava essa mesma parte, a depender do meu horário de aulas. Rapidamente a prática artística final mudou, a execução do afresco se transformou na pintura de uma parede, a partir da sugestão de um estudante, como veremos adiante no capítulo II. A ideia do projeto se manteve, com as adequações necessárias. Pintar uma parede, porém, não era uma tarefa tão simples quanto parecia.

A partir desse contexto, alguns questionamentos emergiram durante o desenvolvimento da proposta: Quais são as potencialidades e os desafios de uma prática artística que esteja em consonância com os pressupostos teóricos da Educação do Campo e que contemple o trabalho enquanto princípio educativo? Quais recursos, táticas, temáticas e atividades poderão integrar esse projeto? Como os processos de produção dos estudantes se desenvolvem durante a aplicação desse projeto pedagógico?

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as potencialidades e os desafios de uma prática artística que esteja em consonância com os pressupostos teóricos da Educação do Campo e que contemple o trabalho como princípio educativo na escola do campo CED Carlos Mota. Especificamente, pretendi:

- 1) Fazer uma revisão bibliográfica sobre Educação do Campo e suas articulações com o campo estético na área de conhecimento de Linguagens;
- 2) Planejar e executar a prática artística em conjunto com os estudantes;
- 3) Analisar o processo, com enfoque nas categorias trabalho coletivo e auto-organização; educação e ensino de arte; processo artístico-criativo e forma escolar, buscando compreender como os estudantes se relacionam com cada uma.

Essa pesquisa se faz necessária porque durante o curso Escola da Terra entrei em contato com outras escolas do campo e percebi que a legislação própria para a Educação do Campo não é cumprida em várias escolas. Ao questionar colegas professores ouvi que não era possível, que o mundo real era diferente, que a legislação não era aplicável, que foi pensada para uma realidade diferente. Busco neste trabalho mostrar que é possível aplicar fundamentos da Educação do Campo na prática cotidiana das escolas do campo, assim como evidenciar as dificuldades e os impactos positivos da aplicação dessa teoria.

O segundo artigo da Portaria 419/2018 da SEEDF, que institui a Política de Educação Básica do Campo, determina os princípios da Educação do Campo. O quinto

item aponta o seguinte princípio: “V - Organização pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida, na formação para a coletividade, por meio de processos democráticos participativos, e na alternância regular de períodos de estudos, como princípio e como método, quando se aplicar.”² Percebo então que essa pesquisa é relevante porque mostra tanto possibilidades de aplicação da lei como um reflexo prático da teoria na realidade.

Para desenvolver a proposta, recorri a referências da Educação do Campo como Roseli Caldart e Luiz Carlos Freitas e a referências específicas de ensino de arte no campo, como Cristiene Adriana da Silva de Carvalho, Maria Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins, Ana Laura dos Reis, Bernard Herman Hess, Deane Maria Fonsêca de Castro e Costa, Manoel Dourado Bastos e Rafael Litvin Villas Bôas, entre outros. Para falar sobre pintura mural, trago Carine Dalmás, com seu artigo sobre as brigadas muralistas chilenas. O primeiro capítulo dessa dissertação é dedicado à compreensão dessas referências.

No segundo capítulo apresento o desenvolvimento da proposta. Para desenvolvê-la utilizei a pesquisa-ação como método, dentre outras técnicas. Segundo Michel Thiollent,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1986, p.16).

Alguns aspectos da pesquisa-ação se tornaram nítidos no decorrer da pesquisa, a sugestão de um estudante de pintar a parede mudou o planejamento, a elaboração do desenho em conjunto, a maneira de fazer de cada um transformou o cotidiano das aulas de arte e o resultado final.

O registro no diário de campo foi essencial para detalhar cada etapa. Marcou situações curiosas, comentários dos estudantes e impressões pessoais. Foi muito trabalho, o registro no diário me fez lembrar do esforço de todos. Mais de 120 estudantes contribuíram para a realização dessa pesquisa, durante 110 dias, entre aulas de história da arte, preparação da parede para receber a pintura, eventos da rotina escolar, pintura do mural.

² Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html>. Acesso em 10/06/2023.

Em setembro de 2023, um ano após o início do projeto, reuni, separadamente, as turmas que participaram do projeto, tanto para avaliá-lo de acordo com as categorias de análise mencionadas anteriormente, quanto para promover a reflexão sobre o processo de produção do mural. Ressalto que os nomes de todos os estudantes foram substituídos por pseudônimos definidos por mim ou por apelidos escolhidos por eles mesmos. Ainda que nomes como Avatar, Fein ou Pastel causem estranhamento ao leitor, preferi mantê-los como forma de respeito às escolhas de cada um. Os encontros, gravados em áudio, foram marcados por lembranças, descobertas, reflexões, alegrias e saudades. Peço licença a todos os estudantes que compartilharam comigo suas histórias. Narro-as aqui com o intuito de mostrar a realidade de uma escola do campo e a relação dessas histórias com o trabalho artístico.

Esses encontros foram planejados de acordo com o Aprendizado Sequencial, uma sequência de atividades que, neste caso, culmina em uma roda de conversa, orientada de acordo com a metodologia denominada Grupo Focal. Dedico o terceiro capítulo à compreensão dessas metodologias, assim como narro os encontros, evidenciando falas de estudantes sobre cada categoria e uma análise pessoal, apontando as potencialidades e desafios presentes em cada uma delas. Essa dissertação termina então com considerações finais a respeito do muralismo enquanto prática pedagógica que utiliza o trabalho como princípio educativo.

Capítulo 1 - Referencial Teórico: Educação do Campo, ensino de arte e práticas artísticas

O referencial teórico a seguir é o resultado de uma busca sobre como práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de experiências com escolas do Movimento Sem Terra, e reflexões acerca do trabalho como princípio educativo, arte-educação e cultura, podem contribuir para o ensino de arte no CED Carlos Ramos Mota, em Sobradinho, DF. Início com referências do texto *Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção*, de Luiz Carlos Freitas (2010) e uma percepção pessoal sobre a realidade escolar. Em sequência, mostro um diálogo entre este texto, o livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* e o texto *Caminhos para a transformação da escola*, de Roseli Caldart (2004; 2015).

Em seguida, aponto os textos *Arte/educação no campo: algumas reflexões*, de Gustavo Cunha Araújo (2016), *Estética e educação do campo: da construção do coletivo de cultura do MST à organização da área de linguagens da educação do campo*, de Ana Laura dos Reis, Bernard Herman Hess, Deane Maria Fonsêca de Castro e Costa, Manoel Dourado Bastos e Rafael Litvin Villas Bôas (2010), *Quando a Educação do Campo interroga as Práticas Artísticas: tecendo reflexões*, de Cristiene Adriana da Silva de Carvalho, Maria Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins (2016), “*A cidade não mora mais em mim*”: o cinema e o olhar na Escola do Campo, de Thiago Norton (2016) e *Práticas Artísticas: experiência, legado e práxis*, de Rafael Litvin Villas Bôas (2016) como produções acadêmicas que sistematizaram e refletiram sobre algumas dessas práticas pedagógicas.

Comento brevemente a história do ensino de arte no Brasil e abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, utilizo como referência seu livro *Arte-educação no Brasil* (2005) e artigo *Arte/educação pós colonialista no Brasil* (1995). Aponto o exercício da criatividade como um objetivo para o ensino de arte na escola e reflito sobre como as ideias que Fayga Ostrower expõe em seu livro *Criatividade e processos de criação* (2014) podem contribuir. Por fim, menciono ainda o texto *As brigadas muralistas da experiência chilena: propaganda política e imaginário revolucionário*, de Carine Dalmás (2007) como um exemplo do trabalho artístico coletivo e do possível impacto das artes visuais. Menciono ainda, do decorrer do texto, Paulo Freire e seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2018) Procuro nessa literatura pontos em comum com a

realidade da escola em que trabalho, assim como inspiração para organizar meu trabalho pedagógico.

Luiz Carlos Freitas, em seu artigo *Escola Única do Trabalho* (2010), comenta o caso de estudantes que passam anos retidos nas mesmas séries. Trabalhei em turmas que à época eram chamadas de “turmas de aceleração”, que acolhiam os estudantes que já tinham sido retidos mais de 2 vezes. Nessas turmas conheci pessoas que estavam cursando o 6º ano do ensino fundamental pela terceira ou quarta vez. Esses estudantes atingem a maioria antes de completar a educação básica e saem da escola, muitas vezes, sem entender os conteúdos propostos por cada disciplina.

Depois de tantos anos no espaço escolar podem não saber muito sobre português ou matemática, mas entendem muito bem como o “jogo” funciona. Sabem quais ações levam a que tipo de punições, o que é esperado deles quando o professor fala, como espera que se comportem com os colegas e em sociedade. Os temas, as matérias previstas no currículo se tornam secundárias, a obediência se transforma no principal conteúdo escolar. Segundo Freitas, “A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento [...]”. (2010, p.2).

O autor pontua ainda que a escola não é o único agente formador dos indivíduos, as relações sociais familiares e comunitárias, assim como as relações com a natureza e com o meio ambiente também são fontes de aprendizado, também educam.

Ainda assim, é necessário muito cuidado ao criticar a escola. É comum a fala de que o sistema de educação é falido, que a sociedade mudou, mas o sistema escolar é o mesmo há mais de duzentos anos, que a escola não educa, é disciplinar, coloca o professor como detentor da verdade e os estudantes em uma situação passiva. Não deixa de ser verdade, no entanto, mesmo uma escola tradicional é muito mais que isso.

A escola é composta por pessoas e, pela observação das escolas em que passei, pude perceber que não é possível ignorar o fator humano. Por mais diversa que seja a comunidade escolar, a escola é feita por relações humanas. Aquele mesmo professor que é tido como rígido e que em sala de aula estabelece uma relação distante com seu aluno, se sensibiliza ao saber que um estudante passa fome, sofre abuso sexual ou violência doméstica. Essa distância entre professor e estudante não se mantém plenamente na escola pública. A escola tem um papel central na sociedade, muito além das questões de ensino. A equipe escolar, que precisa responder ao conselho tutelar e

aos programas de distribuição de renda, como o bolsa família, não consegue se manter a parte da realidade da comunidade.

A escola tem muitos problemas, mas também é um espaço de muito acolhimento, referência para muitos estudantes. Vivemos em um tempo de ataque sistemático às escolas, e nós, professores, percebemos o reflexo disso durante nosso trabalho. Ao questionar a escola é necessário muito cuidado para não endossar a crítica disseminada por uma posição política conservadora.

Através da minha experiência em uma escola do campo, vejo que a escola já é um espaço rico em diversidade e contradições, portanto, também rico em aprendizado. Porém, através da leitura de textos sobre Educação do Campo e da troca de experiência com outros colegas, pude perceber que a escola tem o potencial de ser muito mais. Roseli Caldart, em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004) mostra como foi possível para o MST mobilizar milhares de miseráveis em torno de uma causa comum, juntando pessoas que estavam desgarradas, à margem da sociedade, em um movimento unificado, que conquistou tantos direitos para seus integrantes, como o acesso à terra e à escola. A partir da consolidação dos acampamentos e assentamentos, educadoras e educadores do MST perceberam a necessidade de uma escola que correspondesse à realidade da comunidade. Que além de ensinar os conteúdos básicos da escola comum, fizesse seu estudante refletir e atuar na realidade em que está inserido e contribuísse para a formação do Movimento, seja em sua organização social, produtiva ou cultural.

As escolas do meio rural eram escolas feitas pelos patrões das fazendas para os filhos de seus funcionários, como formação de mão de obra. O conceito de Escola do Campo foi elaborado a partir da experiência de movimentos sociais camponeses, uma escola conquistada através da luta de trabalhadores do campo para a sua própria formação, propondo mudanças profundas na escola (MOLINA e SÁ, 2012). A pedagogia socialista, desenvolvida por pensadores da educação pioneiros na União Soviética³, ressignificada de acordo com as necessidades e realidades do campo, dos assentamentos e acampamentos do MST, serviu como base para essa nova forma escolar. Descrevo a seguir as questões que norteiam a concepção de educação da Pedagogia do Movimento. São elas: para que tipo de sociedade a formação escolar

³ Como referências acadêmicas desta pedagogia, temos as obras publicadas recentemente no Brasil: Krupskaya (2017), Pistrak (2011), Shulgin (2013) e Caldart e Villas Bôas (Orgs.) (2017).

contribui, qual a relação entre as particularidades de cada contexto escolar com a realidade universal e qual a relação necessária entre teoria e prática dentro da escola. E em sequência, discorro sobre as práticas pedagógicas que refletem essa concepção, de acordo com os textos *Caminhos para a transformação da escola*, de Roseli Caldart (2015) e *Escola Única do Trabalho*, de Luiz Carlos Freitas (2010).

No livro *Pedagogia do Movimento* (2004), Roseli Caldart comenta sobre como o MST conseguiu mobilizar tanta gente. A autora afirma que isso foi possível porque o Movimento emanava um “pressentimento de futuro”, uma concepção de que havia a possibilidade de um futuro diferente, que poderia ser conquistado através da Reforma Agrária. Caldart menciona o projeto de futuro, um “futuro projetivo”, que impulsiona, coloca as pessoas em movimento. A identidade do MST foi construída ancorada nesse ideal, em encontros e reuniões surgiam símbolos, frases, ideias, novas formas de convívio e estratégias para alcançar seus objetivos. A autora menciona o “enraizamento projetivo”, a capacidade que o MST teve de criar um sentimento de pertencimento, uma identidade para uma multidão de desgarrados, que juntos passaram a construir um projeto de futuro.

No texto *Caminhos para a transformação da escola* (2015), Caldart menciona também a importância desse projeto de futuro dentro da escola. A escola é entendida como um espaço de formação, porém essa formação se dá em qual direção? Estamos formando pessoas na escola para fazerem o que? Nesse ponto, Caldart ressalta a importância de elaborar o projeto de escola a partir da compreensão de “que tipo de sociedade se quer construir” (2015, p.115). A escola do campo aponta para a construção de uma sociedade socialista. Roseli Caldart não discute definições de socialismo, porém em seu texto *Pilares fundantes de uma nova forma escolar* (2014), mostra a escola como um espaço de ensaio para a sociedade futura, uma sociedade de trabalhadores. Compreendo que a escola do campo projeta a superação do capitalismo e suas desigualdades e explorações. Enquanto professora de uma escola diversa, que não é definida como uma escola de assentamento e ainda mantém características de escola rural, me pergunto como construir esse enraizamento projetivo, tendo em vista que a sociedade socialista está longe de ser um consenso entre o corpo docente e a gestão escolar.

Apontando então para a sociedade socialista, percebe-se a necessidade de uma transformação profunda na escola. A escola tradicional visa, por exemplo, formar mão

de obra para as demandas do mercado, de modo a perpetuar a exploração do trabalho e o capitalismo. Observamos isso através do viés neoliberal da reforma no Novo Ensino Médio, por exemplo, que diminuiu a quantidade de aulas da área de humanas e vincula a escola em parcerias de formação técnica, como o SENAC e o SENAI, como pude perceber em um projeto piloto. Em contraposição a isso, a escola do campo visa formar pessoas que consigam transformar a sociedade através da luta social (CALDART, 2015).

No capitalismo surgiu a necessidade de qualificar a mão de obra, que se refletiu na universalidade do direito à educação. Caldart aponta também algumas questões que são convergentes entre os projetos de educação capitalista e socialista. São elas: qual relação estabelecer entre teoria e prática, qual é o papel da escola na formação para o trabalho, a necessidade de uma matriz formativa mais ampla ou mais estreita, a necessidade de uma educação integral ou de uma escola em tempo integral e a participação de instituições educativas no processo escolar. Segundo Caldart, a resposta a essas perguntas vai depender do entendimento a respeito da relação entre capital e trabalho. Considero importante ressaltar que a comunidade escolar de uma escola do campo que não é uma escola de assentamento, como no caso do CED Carlos Ramos Mota, é plural, e o entendimento a respeito dessa relação não é objeto de concordância.

Ainda que se obtenha respostas diferentes a essas questões, são esses pontos de convergências que podem embasar legalmente práticas educativas transformadoras. A escola em tempo integral, por exemplo, é uma necessidade no sistema capitalista, em que o trabalhador precisa vender 8 horas de seu dia e tem seu tempo de convivência familiar diminuído. Porém, a escola em tempo integral também pode possibilitar, de acordo com a decisão da comunidade escolar, a educação integral daquele estudante, que tem mais tempo de formação dentro da escola. Podemos utilizar essas mesmas práticas e diretrizes para estimular a formação de estudantes críticos à forma de sociedade.

Outro pressuposto que fundamenta a concepção de educação da escola do campo é a compreensão de que a situação particular de cada escola e sua comunidade é também um reflexo de uma realidade mais ampla, universal. É necessário que se estabeleça dentro da escola a percepção de que a conjuntura externa influencia nas condições de vida e relações individuais, que por sua vez, também contribuem na composição de um contexto mais amplo, que vai além da realidade local.

O terceiro pressuposto frisado pela autora é como se dá a relação entre a teoria e a prática na escola. Roseli Caldart (2015) diz que a transformação da escola é uma tarefa prática, mas a direção em que essa transformação se dá é guiada pela teoria. A teoria é um recurso utilizado para entender a realidade e, a partir daí, tomar decisões, serve de fundamento para compreender que caminho deve se seguir.

Caldart também mostra que o processo criativo em artes ou em ciência, por exemplo, ensina o estudante a afastar-se da realidade para compreendê-la e então imaginá-la de outra maneira. Esse processo é fundamental para a transformação da realidade e é possível de ser exercido no decorrer das aulas de arte.

A autora indica como desdobramento dessa relação entre teoria e prática a necessidade de aprender com as contradições que aparecem no contexto escolar. Cita “a importância de construir coletivamente um método capaz de apreender as contradições de cada realidade concreta, identificando qual polo traz o germe de futuro e precisa ser potencializado na solução do problema a que se refere” (2015, p. 118).

No último pressuposto Roseli pontua a importância do trabalho coletivo dentro da escola, da necessidade da participação ativa de professores e estudantes para a transformação do cotidiano escolar.

Partindo dessas percepções, de que ao se pensar a escola é necessário ter em vista o projeto de sociedade que se visa construir, que é necessário estabelecer relações entre situações particulares e universais, que o diálogo entre a teoria e a prática deve ser manter constante, gerando contradições para que se aprenda com elas também e que estudantes, professores e a comunidade escolar devem ter um papel ativo na transformação da escola, Caldart chega à Pedagogia do Movimento: inspiradas na pedagogia socialista, as primeiras educadoras do MST descobriram no próprio Movimento características para compor essa pedagogia.

Nos acampamentos e assentamentos, segundo Caldart “A escola era chamada a ajudar na compreensão das questões postas pela realidade, a tomar posição e agir organizadamente diante do que essas questões exigem, articulando teoria e prática.” (2015, p. 119). Dessa maneira, se estabelece um vínculo entre a teoria e a prática, sendo a prática ancorada em problemas da realidade, testando e produzindo conhecimento científico. Caldart afirma ainda que “O vínculo entre escola e realidade põe o processo educativo em movimento real” (2015, p. 121).

De modo a garantir uma formação ampla e em congruência com a visão de mundo e os propósitos do MST, foram definidas matrizes pedagógicas que contribuem para a formação do estudante da escola do campo. As matrizes pedagógicas são eixos conformadores do ser humano, as vivências planejadas sob a ótica dessas matrizes formam traços humanos que não existem em quem não passou por esse tipo de experiência. As seguintes matrizes: luta social, organização coletiva, cultura, história, e trabalho formam o estudante com um direcionamento, a partir de sua realidade, de acordo com sua faixa etária, período histórico em que vive e possibilidades de desenvolvimento.

A matriz pedagógica da luta social visa estimular no estudante seu potencial de transformação, através da mobilização em prol do coletivo. Ao se relacionar com outras matrizes pedagógicas, gera aprendizados como manter vivo o senso de indignação perante as injustiças, a capacidade de sonhar e imaginar um futuro diferente, organizar o que precisa ser feito para alcançá-lo e fazer uma análise própria da realidade. É uma perspectiva muito distante da escola convencional. O Novo Ensino Médio, por exemplo, prevê um componente curricular chamado “Projeto de vida”, onde os estudantes são levados a perceber sua vida sob uma ótica individual, independente do coletivo, em um caminho oposto à luta social. A partir dessa constatação, me questiono como é possível produzir esses aprendizados em consonância com o currículo escolar? Como os conteúdos do componente curricular Arte se relacionam com essa e com as demais matrizes pedagógicas que veremos adiante?

A matriz pedagógica da organização coletiva mostra a relevância do trabalho coletivo, de viver em coletividade. Contemplam essa matriz atividades que estimulem a auto-organização dos estudantes, inclusive em processos de tomada de decisões. Pensada dentro do contexto escolar, pode extrapolar os muros da escola e reverberar na comunidade como um todo. Dentro da escola, pode interferir na gestão, por exemplo, caminhando para uma configuração cada vez mais horizontal. Prevê a participação ativa dos estudantes na estruturação do cotidiano escolar. Já é possível vislumbrar aspectos dessa matriz em escolas comuns. Apesar da Festa Junina, por exemplo, ser pensada e liderada pelo corpo docente, percebo a auto-organização dos estudantes para cortar bandeirinhas, colar, enfeitar a escola, ensaiar quadrilha, fazer a festa acontecer.

A matriz pedagógica da cultura abarca todos os conteúdos a serem ministrados dentro dos componentes curriculares, porque são selecionados de acordo com o que é

importante para a nossa cultura. Fomenta também a construção de uma identidade relacionada à classe trabalhadora na escola. Nas escolas do MST, são as atividades dessa matriz que mantêm viva a origem, os símbolos e a identidade do movimento, pois possui também como traço o cultivo da memória coletiva. Sobre a cultura como matriz pedagógica, Caldart também destaca o “potencial da arte na formação do ser humano, como integralidade e também em sua relação específica com o desenvolvimento do pensamento, da capacidade de abstrair da realidade” (2015, p. 125). É curioso notar que a autora aborda a questão artística tanto do ponto de vista da arte como linguagem, com sua importância no desenvolvimento do pensamento, como também a arte como exercício do processo criativo, através da capacidade de abstrair da realidade.

A matriz pedagógica da história busca ressaltar para o estudante o “vínculo entre passado, presente e futuro” (2015, p. 126). Mostra a importância de se conhecer e aprender com o passado, para, no momento presente, imaginar o futuro, projetando-o. Esse vínculo é fundamental na Pedagogia do Movimento, porque é a partir dele que se estabelece o enraizamento projetivo, que foi capaz de mobilizar milhares de pessoas no MST. É o entendimento de que a História é feita por pessoas comuns, em diferentes períodos e que nesse momento presente, está sendo feita por nós, professores, estudantes, comunidade escolar. Ocorre a compreensão de uma relação circular, em que a história é feita por nós na mesma medida em que somos influenciados por ela.

1.1 Trabalho como princípio educativo

É importante ressaltar a importância do trabalho como princípio educativo, além de matriz pedagógica, assim como a que trabalho nos referimos. O trabalho aqui é entendido como aquele fundamental para a manutenção da vida, não ao trabalho como mão de obra, como serviço. Caldart pontua que “Afirmar o trabalho como princípio educativo é, neste sentido amplo, afirmar a própria vida como princípio educativo porque como nos diz Marx (2004, p. 83), *que é a vida, senão atividade?*” (2015, p. 121).

Roseli Caldart, em seu texto *Pedagogia do Movimento - elementos centrais da concepção de educação*, afirma que “Quando tratamos de práticas educativas estamos tratando de como a humanidade se faz a si mesma, em cada lugar, em cada tempo histórico, em cada pessoa”. (2018, p.1) O trabalho é compreendido como princípio educativo porque é através dele que o ser humano se relaciona com a natureza e com a sociedade. Através da experiência de formação do sujeito sem terra e da compreensão

do trabalho como princípio educativo, que Caldart sistematiza as 5 matrizes pedagógicas citadas anteriormente. É a partir do trabalho que se desenvolve o conhecimento, que, sob essa perspectiva, “visa construir uma interpretação do real que torne o ser humano sujeito de sua transformação” (2018, p.2).

Assim como Roseli Caldart, Luiz Carlos Freitas também define o que é trabalho (2010). Apresenta-o como uma palavra com múltiplos significados. O trabalho pode significar a “atividade humana criativa”, ou seja, a compreensão de que a vida é trabalho, que a vida é uma atividade humana criativa. Também pode significar o trabalho socialmente útil que é o trabalho necessário para que se possa viver, como, por exemplo, plantar, cozinhar, construir um abrigo, fabricar ferramentas, produzir arte. Há ainda um terceiro sentido para a palavra trabalho, que é o trabalho produtivo, aquele existente no sistema capitalista, uma troca pela remuneração do salário.

A matriz pedagógica do trabalho estabelece as relações entre a escola e o trabalho socialmente útil. Nessa matriz está contido tanto o trabalho essencial para a manutenção da atividade escolar quanto o trabalho externo à escola, o trabalho real. Ela existe tanto para assegurar que a escola estabeleça vínculos entre os conteúdos abordados e o desdobramento prático desses mesmos conteúdos, relacionando-os ao trabalho, quanto para o exercício da organização coletiva do trabalho, em que se dividem funções e responsabilidades necessárias para se atingir um objetivo. A autora ressalta ainda a importância de o trabalho realizado pelos estudantes ser também objeto de estudo dos diferentes componentes curriculares, novamente, em uma relação circular em que é necessário saber determinados conteúdos, incorporá-los ao fazer e analisar esse fazer sob a ótica dos componentes curriculares escolares (CALDART, 2004).

Ao relacionar a escola com o trabalho, é frequente a associação ao trabalho produtivo, como se a escola instruisse para o mundo do trabalho, como uma escola politécnica. Essa é uma das possibilidades, mas ao ampliarmos a noção de trabalho, entendemos que existem muitas outras perspectivas. Segundo Luiz Carlos Freitas,

Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de que a educação, ao assumir o trabalho como princípio educativo se resume a politécnica. Esta é a face educativa em sua relação com uma instituição social específica, a fábrica, mas é apenas uma delas no amplo leito da vida. (2010, p. 3)

Assim, entender que o trabalho é um princípio educativo é considerar a vida como um princípio educativo. Entender que o trabalho, a vida, será diferente no campo e na cidade e se conectará de maneiras diferentes aos currículos escolares. Essa concepção de trabalho inclui também o trabalho produtivo, mas não se restringe a ele. O trabalho produtivo pode estar na escola e ser desenvolvido de acordo com a faixa etária dos estudantes, mas a escola não pode se resumir a essa única concepção de trabalho. É importante fomentar um pensamento crítico a respeito do trabalho produtivo, do significado do salário e uma reflexão sobre sua superação. Freitas entende o “Trabalho [...] como *atividade humana construtora do mundo e de si*” (2010, p. 5, grifo do autor).

As matrizes pedagógicas citadas acima mostram traços humanos cujo estímulo é importante no ambiente escolar. Roseli Caldart (2004) também comenta sobre a importância da prática das matrizes pedagógicas retornarem como objeto de estudo dos estudantes, sob o ponto de vista dos diferentes componentes curriculares. Dessa forma, há a produção de conhecimento dentro da escola.

É preciso também mencionar os objetivos da escola. Caldart (2015) aponta que existem objetivos formativos e objetivos de ensino. Os objetivos de ensino estão relacionados com o propósito dos conteúdos escolares, já os de formação, com aspectos mais subjetivos dos estudantes, como valores, atitudes, posturas. Destaca ainda que essa diferenciação dos objetivos é importante para garantir que se reflita sobre os diferentes aspectos dos estudantes e pontua a importância da avaliação em processos relativos a esses dois objetivos. Freitas (2010) comenta igualmente a relevância desses objetivos e a sua distinção, nomeia-os como conteúdos instrucionais e conteúdos formativos.

Ainda que existam conteúdos formativos e instrucionais, Paulo Freire (2018, p.93) afirma que existe um “saber indispensável à prática docente”. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. É importante diferenciar esses conteúdos para garantir que todos sejam experienciados, porém essa experiência ocorre simultaneamente. Ao mesmo tempo em que preciso abordar conteúdos instrucionais, preciso também falar de maneira ética e estimular a reflexão e o exercício de valores.

Percebo uma correlação entre os objetivos de formação e o relatório de avaliação da Educação Básica organizada em ciclos. Na organização em ciclos, em escolas em que trabalhei, não era recomendado a entrega do boletim ao término de cada bimestre,

mas sim um relatório sobre cada estudante, que continha aspectos de objetivos de ensino, mas também de objetivos de formação.

Freitas (2010) também se questiona sobre como desenvolver uma educação crítica que tenha em vista um projeto de futuro diferente? Como proporcionar à juventude uma reflexão questionadora em relação à nossa realidade? Para responder tais questões, recorre aos pioneiros da educação soviética, como Pistrak e Krupskaya.

Krupskaya, em seu texto *As tarefas da escola de primeiro grau (2017)*, mostra a importância de se estudar o trabalho na escola, defende que o estudo do trabalho deve ser a base dos conteúdos escolares. Aponta a necessidade de estudar o trabalho desde sua forma artesanal até a compreensão do impacto de diferentes trabalhos na economia nacional, além da percepção do trabalho enquanto método de estudo. Procura entender, por exemplo, como funciona a agricultura, desde o cultivo domiciliar de ervas e hortaliças até a vasta produção de grãos e commodities, e seu impacto na economia. Ressalta que estudar o tema trabalho é diferente de promover uma educação profissionalizante, técnica, o que exige uma formação específica. Estudar o trabalho é compreendê-lo em suas manifestações simples e complexas, é identificá-lo no cotidiano dos estudantes e mostrar a influência que as diferentes formas de trabalho têm na vida de cada um. A autora considera importante também o desenvolvimento da auto-organização como uma maneira de fomentar um método de trabalho, uma maneira que estimula o estudante a pensar coletivamente e tomar decisões levando em consideração sua relação com o outro. Segundo Krupskaya, “para aprender a trabalhar junto, é preciso aprender a conhecer o tamanho das suas forças e das forças dos outros” (2017, p.115). Um exercício de alteridade.

Mas por que exercitar a auto-organização como método de trabalho? A educação do campo procura “preparar a criança” para uma sociedade do futuro, uma sociedade de trabalhadores. Para tal, uma sociedade de trabalhadores em que haja justiça, é fundamental que as pessoas consigam pensar no outro e tomar decisões coletivamente, com foco no coletivo, mas sem perder de vista as necessidades individuais.

Freitas (2010) ressalta a importância de se desenvolver, em conjunto com professores e estudantes, de maneira democrática e participativa, um procedimento que irá orientar o trabalho pedagógico para um projeto de futuro socialista. O trabalho coletivo e a auto-organização, presentes também nas matrizes formativas de Roseli Caldart e exemplificados na construção desse procedimento, são bases para se construir

uma didática crítica. Incentivar que os estudantes se organizem, participem da gestão, proponham atividades, entendam todos os serviços necessários para a manutenção da escola e executem alguns desses serviços são algumas das atividades possíveis para o exercício da auto-organização. Dessa maneira, as relações de poder dentro da escola se transformam. Segundo Freitas, é necessário entender os estudantes “como construtores da sua vida dentro e fora da escola” (2010, p. 8, grifo do autor).

Freitas assinala que segue em aberto a maneira de “construir a *formação da juventude* levando-se em conta a escola como agência que *organiza o acesso às bases das ciências e das artes* em ligação com o meio educativo mais amplo e *suas lutas*, bem como suas *múltiplas agências formadoras*.” (2010, p. 9, grifos do autor). A partir de então, mostra que o trabalho conecta a escola à vida.

O trabalho, em seus vários significados, mas principalmente o trabalho socialmente útil, quando presente na escola, conecta os conteúdos escolares e os aspectos formativos da escola à vida. Todos os estudantes têm contato com esse tipo de trabalho em seu cotidiano. Todos se alimentam, moram em um local abrigado, têm percepções estéticas sobre o que os cercam. Trazer esse olhar para dentro da escola é também refletir sobre a realidade da comunidade escolar.

Abordar o trabalho socialmente útil na escola é perceber que a realidade em que nossos estudantes estão imersos está dentro da escola. É fazer com que o estudante se perceba presente, se perceba dentro do acúmulo histórico de conhecimento que é a base das ciências e das artes. Que compreenda que os conteúdos instrucionais e aspectos formativos não são aleatórios, que têm conexão com a vida de cada um deles, que também fazem parte de uma história. Segundo Freitas, em uma menção à Pistrak e Shulgin, “o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura entre teoria e prática” (2010, p. 9).

Com tantas informações, a tarefa de iniciar a transformação da escola parece difícil, complicada e até mesmo inacessível. Roseli Caldart e Luiz Carlos Freitas mostram algumas ferramentas, que já são utilizadas em várias escolas do campo e que representam a viabilidade prática das ideias aqui descritas.

Para Roseli Caldart (2015), o inventário da realidade é uma delas, sendo um trabalho de pesquisa desenvolvido pelos estudantes e professores a respeito da comunidade escolar. Nele estão contidos aspectos histórico, geográfico, econômico, social e cultural. São evidenciadas as relações sociais e entre a comunidade e a natureza.

Exige a participação ativa do estudante, que pode elaborar e responder formulários, estudar os dados contidos nesses formulários, pesquisar manifestações culturais da região e compartilhar essas descobertas com a escola, entre outras responsabilidades. O inventário é um documento importante, que serve como referência na escolha de determinados conteúdos ou na maneira de abordá-los. Ele fornece um diagnóstico da realidade, elaborado pela própria escola. É preciso também fazer uma relação entre o particular e o universal a partir da realidade mostrada no inventário. Perguntas como “Como a conjuntura do nosso estado, do Brasil ou do mundo se reflete em nossa comunidade escolar?” e “O que a escola pode fazer a esse respeito?” surgem a partir de um olhar cuidadoso acerca do inventário.

Para Luiz Carlos Freitas (2010), é necessário que se faça um conjunto de inventários da realidade com o intuito de entender que elementos presentes na comunidade escolar podem se articular com a proposta da educação do campo e como articulá-los. Os inventários da realidade têm a função de reconhecer alguns dos aspectos educativos presentes no meio social e natural da comunidade escolar. Para Freitas, eles podem ser elaborados a partir do processo histórico e da situação atual da comunidade em relação às lutas sociais, às formas de organização, ao meio ambiente, à história, cultura e relações sociais locais e às formas de trabalho socialmente úteis e de trabalho produtivo.

É importante ressaltar que Freitas aponta a necessidade do inventário ser realizado primeiramente em um âmbito mais geral, como por exemplo por região administrativa e, em seguida, adequado e atualizado de acordo com a realidade de cada escola. A escola é vista como uma produtora de conhecimento, ao mesmo tempo em que pesquisa, consome esse conhecimento, utilizando-o na prática do contexto escolar, o atualizando e ressignificando.

Outro desdobramento prático das ideias propostas é a pluralidade de tempos educativos. A formação de uma pessoa leva em consideração aspectos diversos, como mostrado anteriormente. É importante que haja tempo necessário para o desenvolvimento desses aspectos, que haja tempo de aula, mas também tempo de trabalho, de oficinas, de biblioteca, de prática esportiva.

Caldart (2015) mostra que um passo para a transformação da escola é o desenvolvimento de uma gestão escolar que inclua a participação de todos, rompendo com as hierarquias estabelecidas na escola. Para que isso ocorra é necessário que todos

participem das decisões e assumam responsabilidades, seja pelo funcionamento da escola, seja no processo educativo. Importante considerar a necessidade da auto-organização tanto no coletivo de professores como no de estudantes.

Uma prática que reflete as matrizes pedagógicas e os objetivos da escola é o que a autora chama de ambiente educativo, citado anteriormente. A ideia presente é a de que a educação acontece em todos os espaços, não apenas na sala de aula. Por isso é importante que todo o espaço escolar tenha uma intencionalidade educativa, seja pensado de modo a instigar quem ali circula a refletir sobre questões da realidade atual. O ambiente educativo tem como objetivo a formação de uma “coletividade escolar educadora”.

O complexo de estudos, outra abordagem prática da Pedagogia do Movimento, é uma ferramenta utilizada para organizar os conteúdos de cada componente curricular de modo a associá-los, partindo de um ponto em comum: um aspecto relevante da realidade da comunidade escolar. Estabelece a conexão entre esses conteúdos e os objetivos formativos e de ensino, à luz das matrizes pedagógicas. É elaborado também com a intenção de refletir sobre como esses conteúdos se relacionam na prática, no mundo além da escola. Caldart afirma que “Pela ocorrência de relações, ou seja, quando os mesmos aspectos da realidade se relacionam com um número significativo de objetos planejados, pode-se identificar um ou mais complexos que serão então os organizadores do estudo” (2015, p. 130).

Segundo Freitas (2010), o complexo é um espaço articulador entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. E como elaborar um complexo? O ponto de partida para a elaboração do complexo diz respeito aos objetivos, ou conteúdos, da escola, tanto os formadores quanto os instrucionais. A escolha desses objetivos é resultado da intersecção entre a concepção de educação e a vida, entendendo que tudo que permeia a nossa vida é educativo, tanto as relações sociais, quanto as relações com a natureza.

Freitas cita 5 categorias que conduzem o planejamento dos complexos de estudo e dialogam com as matrizes formativas propostas por Roseli Caldart. São elas: 1) bases das ciências e das artes, 2) auto-direção e organização da vida individual e coletiva, 3) o meio educativo em geral, ou seja, a vida, 4) o trabalho específico a ser realizado e 5) os métodos específicos de ensino.

Ao mencionar as bases das ciências e das artes, Freitas está se referindo ao conhecimento sistematizado, aos conteúdos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento. A auto-direção e organização da vida individual e coletiva diz respeito à matriz da organização coletiva e promove a autonomia dos estudantes, tanto em processos decisórios como na execução de atividades. A ideia contida nessa categoria é que para aprender a auto-organização é necessário praticá-la. A terceira categoria, o meio educativo, a vida, evidencia o fato de que tudo que está a nossa volta nos ensina e mostra a importância de um ambiente educativo. A vida, ou o meio educativo em geral, enquanto categoria do processo pedagógico se relaciona com as matrizes pedagógicas da luta social, da cultura e da história e traz aos estudantes a consciência de que fazemos parte de um processo histórico, que ao mesmo tempo em que somos agentes da história também somos resultado dela. A quarta categoria, o trabalho, é a atividade prática, que será desenvolvida a partir dos conteúdos específicos e da realidade escolar. A última categoria é relativa aos métodos de ensino, que são decorrentes do Sistema de Complexos de Pistrak.

Os conteúdos instrucionais são selecionados a partir do inventário e do currículo previsto para cada disciplina e garantem que o estudante entre em contato com o conhecimento sistematizado previsto para a educação básica, conforme a categoria 1: bases das ciências e das artes. A partir desses conteúdos, são escolhidos e desenvolvidos os trabalhos adequados para vivenciar a teoria (categoria 4). Elabora-se então uma forma para refletir sobre o trabalho e os conteúdos aos quais ele está associado, compondo a categoria 5, os métodos específicos de ensino.

Os conteúdos formativos, como por exemplo, a solidariedade, a empatia, a lealdade, são selecionados a partir do projeto de futuro que se pretende para a juventude, guiado pelo trabalho coletivo e auto-organização (categoria 2). Também é necessária a escolha de que trabalhos socialmente úteis são importantes para o exercício desse propósito, nesse sentido, o trabalho funciona como um método para a aprendizagem do conteúdo (categoria 5).

As categorias do processo pedagógico estão contidas tanto no desenvolvimento de complexos de estudos, como na elaboração do inventário da realidade em seus diversos focos. Ao produzir esses inventários também as colocamos em prática.

1.2 - Ensino de arte na escola do campo

A partir dos conceitos citados anteriormente, Freitas (2010) mostra um passo a passo, uma possível direção para a execução da teoria proposta, que conduz a outra pergunta: como aplicá-la no decorrer das aulas de Arte, no contexto escolar do CED Carlos Mota?

Vale a pena destacar que um embrião de algumas dessas práticas já está presente em escolas tradicionais, ainda que de maneira espontânea, derivada do cotidiano escolar e, muitas vezes, sem a reflexão acerca de seus impactos.

Uma referência importante para se pensar o ensino de arte em uma escola do campo é a habilitação em Linguagens do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UnB, que forma professores para trabalhar especificamente em escolas do campo. A habilitação em linguagens foi pensada a partir da discussão cultural no MST, associada à perspectiva histórica da área de Linguagens. Foi fruto da relação entre a experiência de luta social e a pesquisa universitária.

No texto *Estética e educação do campo* (2010), as autoras e autores estabelecem um paralelo da relação com a terra e a relação cultural. Da mesma maneira que o MST vê o monopólio da terra como um problema, também o é o monopólio cultural. No Seminário Nacional Arte e Cultura na formação do MST, realizado em 1998, foi colocada a importância da compreensão da lógica da mercadoria para compreender a luta de classes. É interessante observar que no capitalismo a preocupação consiste em que todos tenham acesso à produtos de consumo e não à direitos básicos.

Gustavo Araujo, em seu texto *Arte/educação no campo: algumas reflexões* (2016) comenta também sobre a relação entre arte e capitalismo e qual pode ser o papel da arte na transformação social a partir da escola. No capitalismo a arte também é mais uma mercadoria. Porém, um artista produz, primeiramente, para satisfazer uma necessidade pessoal, de expressão, para depois avaliá-la em um valor de troca. Araújo (2016) afirma que quando a arte é produzida para o mercado e não para as necessidades humanas, perde sua qualidade concreta. Percebe-se então uma contradição entre a arte e o capitalismo. A arte é mercadoria, porém não pode ser produzida tendo em vista o mercado porque perde em qualidade. Como então ensinar arte em um sistema capitalista almejando sua transformação? Um caminho é a aproximação dos pressupostos da

Educação do Campo com pensadores como Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower e Paulo Freire como veremos adiante.

A seguinte reflexão contida no texto *Estética e Educação do Campo* é de especial importância para o desenvolvimento do ensino de arte na escola. Segundo as autoras e autores,

O método de apropriação das linguagens deve evitar a segmentação do conhecimento consequente da divisão alienada do trabalho, trabalhando sempre que possível com a proposta de articulação das diversas linguagens, considerando o lastro histórico de seus desenvolvimentos específicos. (2010, p. 155)

Percebo que a discussão sobre o ensino de arte na escola é pautada pelo trauma da polivalência, como se os profissionais acadêmicos temessem a volta do ensino de arte polivalente, legitimado por uma legislação de 1971, quando Educação Artística não era um componente curricular e os professores de arte deveriam ensinar artes cênicas, plásticas e música a partir de uma formação que, a princípio, era de 2 anos. O termo ressurge em tom crítico quando se coloca a possibilidade de um ensino interdisciplinar em arte, ainda que, por muitas vezes, a academia esteja muito distante da realidade escolar. A necessidade de um ensino de arte em contexto escolar que contemple um maior número de linguagens artísticas é uma necessidade porque aumenta as possibilidades de comunicação com os estudantes, conforme o texto *Estética e educação do campo* aponta.

Vale ressaltar que o ensino de arte nas escolas já passou por diversas fases, com diferentes nomenclaturas. Ana Mae Barbosa faz uma retrospectiva da arte-educação no Brasil, com foco no ensino de desenho, marcada por preconceitos e abandonos. O estudo foi publicado no livro *Arte-educação no Brasil* (2005) e no artigo *Arte/educação pós colonialista no Brasil* (1995), no qual a autora discorre sobre o ensino de arte, sua importância e suas influências, desde o fim do século XIX, com a chegada da Missão Francesa ao Brasil até início do século XX, com o Movimento Modernista. Essa trajetória marcou uma contraposição entre formas de ensinar arte ao longo do século XX. Segundo a autora, a história da arte-educação contribuiu para “o desdobramento dialético das tensões entre Desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais” (BARBOSA, 2005 p.115). A disciplina já recebeu o nome de Educação Artística, Artes e Arte. Arte-educação ou ensino de arte são termos em uso atualmente.

Em determinados momentos, compreendeu-se o ensino de desenho técnico ou desenho geométrico como ensino de arte. É uma abordagem com viés matemático, em que se busca representar formas e objetos com exatidão, através de instrumentos como a régua, o compasso e o esquadro. Tem um caráter produtivo, utilizado na arquitetura e também na confecção de objetos. Ana Mae ressalta que o ensino de arte como desenho técnico foi comum no Brasil em tempos de industrialização, como no pós-guerra.

Em outros períodos, valorizou-se a livre expressão, havia a percepção de que o objetivo do ensino de arte era preservar uma originalidade criativa natural da criança, inclusive com cuidado de não mostrar imagens ou referências que influenciassem esse gênio criativo. Em seu livro *A imagem no ensino de arte*, Ana Mae Barbosa (2019) aborda essa situação, assim como a história da arte-educação desde o modernismo até os anos 90.

No início dos anos 90, após estudos sobre ensino de arte no exterior e diversas experiências com arte-educação e formação de professores, Ana Mae Barbosa sistematiza a Proposta Triangular. Essa abordagem considera importante a mostra de imagens com uma análise visual, sua contextualização e a produção artística. A autora, em seu artigo *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular* diz que:

Na verdade, há uma dupla triangulação nesta abordagem epistemológica: primeiro, quanto à concepção dos componentes do ensino/aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica e, depois, na gênese de sua sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (1995, p.62)

Considero importante mencionar aqui as influências da abordagem triangular porque Ana Mae Barbosa aponta as Escuelas al Aire Libre mexicanas como propulsoras do Muralismo Mexicano. Segundo Barbosa (1995, p.62) a intenção dessas escolas era “a recuperação dos padrões de Arte e Artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual.”

Ana Mae Barbosa também mostra arrependimento ao ter cunhado o termo Metodologia Triangular em suas primeiras publicações a respeito do tema. Argumenta

que a palavra metodologia remete a algo padronizado, diz que o método deve ser desenvolvido por cada professor. Critica ainda o fato de a Abordagem Triangular ter se tornado o “método das releituras”, reforça que a intenção da proposta não é realizar uma sequência de releituras. Compreendo as críticas tecidas pela autora, porém percebo que a Abordagem Triangular forneceu ao professor comum, que antes somente aplicava atividades de ampliação e redução, desenho livre, desenho técnico ou desenho para colorir, mais uma ferramenta: a releitura, que pode representar um salto de qualidade em relação às opções anteriores. Entendo que o ensino de arte não deve se resumir a isso, no entanto, compreendo também as dificuldades de desenvolver um plano de ensino anual adequado a cada faixa etária com a profundidade imaginada como necessária pelo meio acadêmico.

Questões como o que falar nas aulas de arte, que conteúdos abordar, com quais objetivos e o que é educar no campo da arte foram frequentes na minha trajetória docente. A partir de referências como Paulo Freire (2018), sabe-se da importância do estudante aprender a partir de sua própria realidade, através de elementos que lhe sejam familiares, cotidianos. A abordagem triangular propõe o exercício do fazer artístico. Mas como desenvolver esse fazer? Por inúmeras vezes já propus uma atividade e grande parte da turma reproduziu o exemplo mostrado, uma imagem copiada da internet ou de um colega na sala. Como estimular o fazer artístico de uma maneira que o estudante consiga se expressar através desse fazer? Como trazer aspectos de sua realidade que são subjetivos, que muitas vezes ele não é capaz de verbalizar, para a prática artística? Percebi essas dificuldades em várias situações. Um exemplo ocorreu quando, ao perguntar em sala de aula se todos estavam bem, uma estudante começou a chorar e disse “Não sei porque professora, sempre que me perguntam se estou bem me dá vontade de chorar”.

Para Fayga Ostrower (2014), podemos entender o ser humano através de três perspectivas. O ser sensível, ou seja, como porta de entrada de sensações, com um corpo sensorial, que percebe a experiência através do contato desse corpo com o mundo; o ser cultural, que convive, atua, se comunica em grupo, carrega memórias e experiências coletivas, transmitidas de geração em geração; e o ser consciente, conhecedor de sua existência individual e social, que se percebe, questiona e interpreta fenômenos. De acordo com Ostrower (2014, p.16), a cultura é a “referência para tudo

que o ser humano é, faz e comunica”. Também podemos entender o estudante da escola pública sob esse ponto de vista.

A seguir, tratarei dos dois primeiros aspectos mais detalhadamente. Primeiro, o ser sensível. De acordo com Jonas Sales (2014), é a partir de experiências sensoriais que criamos um repertório para propor manifestações artísticas. Segundo seu texto: “O corpo, como elemento fundamental para que as subjetividades venham à tona, transpassando a porta do físico e conectando a alma com o mundo exterior” (SALES, 2015, p. 47), é um limiar entre o mundo externo e interno. Ainda de acordo com o professor, “O corpo é um elemento inato de expressividade e de revelação de singularidades da cultura.” Em correlação, a cultura e o corpo se alimentam um do outro. O corpo é também um espaço de construção do conhecimento, de “recepção e ativação dos saberes” (SALES, 2015, p.51). É um conhecimento construído através de gerações, que se renova quando exercido em novos contextos, em constante atualização. Jonas Sales (2015) comenta sobre a importância de trabalhar a cultura popular em contexto escolar, dado que é neste contato que ocorre a absorção desses elementos artísticos e a identificação deles com a realidade vivida.

O ensino de arte também procura entender o estudante como parte de uma cultura, e sua identidade cultural é formada pela memória, a fantasia, as narrativas e os mitos. Segundo Regina Saraiva (2015, p.60), “A cultura é a expressão simbólica de diferentes experiências produzidas em um contexto cultural que tem o território como seu elemento fundante, faz parte da teia de poder nas comunidades”. Ou seja, a cultura se desenvolve em um local e a partir dele. São práticas que têm como principal objetivo a expressão e representação do real e do imaginário. Regina Saraiva afirma que para Walter Benjamin, pode-se entender a cultura como experiência vivida, como narrativas produzidas por pessoas na sua relação com e no espaço social. Entende-se o tempo do agora como o tempo da experiência e a identidade construída a partir dessas experiências. Que experiências definem a identidade de nossos estudantes?

A aula de arte precisa ser um espaço em que o estudante tenha voz. Mas como fazer isso? Muitas vezes, o estudante não tem clareza da realidade em que vive. Para isso, é importante resgatar a memória, definida por Regina Saraiva (2015) como a maneira em que cada vida individual é registrada com sua importância e participação na história. É importante trabalhar a memória em contexto escolar para que o estudante se situe no mundo e insira aí o seu próprio ponto de vista.

De acordo com Fayga Ostrower (2014), a criação ocorre através da intersecção do ser consciente, sensível e cultural, que cria através de um ato intencional. O ser humano, orientado por sua cultura, reage aos estímulos sensoriais e os percebe de uma maneira própria, de acordo com sua vivência individual e interpretação da realidade que o cerca.

Essa ação criadora acontece através da associação de diversos fatores. Posso ver que, para muitos, criar em arte ocorre de maneira espontânea, sem a reflexão do que é necessário para isso. Ao tentar entender qual o espaço da arte na escola, percebi que é necessário elucidar os fatores que compõem o processo de criação, pois assim podemos possibilitar que todos exerçam a prática da criação. Ostrower fala sobre isso em seu livro *Criatividade e processos de criação* (2014). Menciona o fato de que nosso corpo assimila percepções sensoriais e memórias de maneira ordenada. Não somos capazes de captar o mundo inteiro de uma vez. Os estímulos do mundo externo chegam ao mesmo tempo, mas selecionamos e ordenamos esses estímulos de acordo com uma organização interna, construída a partir da tríade ser sensível-cultural-consciente, para conseguirmos apreendê-los. O mesmo acontece com a memória das experiências. Selecionamos e ordenamos as vivências do passado por meio do que é mais significativo para nós e é por essa ordenação que conseguimos relacionar situações, objetos, pessoas. Ou seja, tanto o mundo externo (estímulos sensoriais, experiências) como nosso mundo interno (memórias, sentimentos) só são compreensíveis se percebidos de maneira organizada, de acordo com nossos critérios internos de significância. E é assim que conseguimos fazer associações e nos comunicar: interligando ideias e sentimentos através das correspondências entre nossas experiências anteriores e a maneira como as sentimos intimamente. Segundo Ostrower (2014, p.24), “A forma converte expressão subjetiva em comunicação objetivada”.

Para Fayga Ostrower, a vontade está sempre ligada à atividade criadora. “A emoção permeia o pensamento e o intelecto estrutura as emoções.” (2014, p.56) A intuição é a base do processo de criação e se constitui em fronteiras fluidas entre o consciente e o inconsciente. A autora lista ainda outros elementos que compõem o processo de criação. A percepção é o ato de captar o mundo externo, e por ela nos compreendemos interiormente. As imagens referenciais estão contidas em um contexto cultural e direcionam o pensar. Estabelecida por aspectos culturais, é através delas que interpretamos o mundo, e que entendemos, por exemplo, qual emoção ou significado

existe em uma expressão facial, um movimento ou uma sonoridade. A seletividade interna é a maneira como relacionamos aquilo que percebemos, de acordo com uma coerência interna que faça sentido para nós. Ao dar forma ao processo criativo, ordenamos a matéria intuitivamente, em uma sequência de escolhas em que definimos como posicionar cada elemento da composição. É comum nos depararmos com dúvidas do tipo: *fica melhor assim ou de tal jeito?* A escolha de qual caminho percorrer é feita de modo intuitivo. Essa sequência de escolhas, que transformam a matéria em algo novo, é a elaboração. A elaboração exige uma concentração em diversos níveis, que levam ao autoconhecimento, entendido aqui como a conscientização de si mesmo.

Segundo Ostrower (2014, p.69), “a criatividade seleciona, relaciona e integra os dados do mundo interno e externo”, de modo que “a atividade criativa consiste em transpor possibilidades para o real” (idem, p.71).

Como percebi a importância de estimular processos criativos dentro do componente curricular arte, senti que era necessário percorrer o caminho desvendado por Fayga Ostrower. Ao abordar determinado movimento artístico, por exemplo, é necessário analisar a obra de acordo com as imagens referenciais presentes em nossa cultura assim como mostrar imagens suficientes para que o estudante possa criar um repertório e relacioná-las com a sua realidade, de modo a *percebê-las*, no sentido descrito por Fayga. Isso pode ser feito através da contextualização, na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Assim como não apreendemos o mundo inteiro ao mesmo tempo, também é necessário ordenar o processo criativo para que o estudante entenda o que é criar.

Para iniciar esse processo em sala de aula, pode-se separar os elementos contidos naquele mesmo quadro e relacioná-los com emoções, memórias e símbolos. A partir disso, propor atividades corporais que façam emergir a espontaneidade; com a intuição aflorada, abrir possibilidades para que o estudante possa colocar em prática a sua seletividade interior; propor substituições dos elementos pelo o que foi a eles associado e ordenar de acordo com a coerência interna, propiciando escolhas binárias, *desse jeito ou desse outro? Certo ou errado?* À medida que as escolhas são feitas, a proposta se materializa em uma forma. Caso a atividade seja bem sucedida, essa forma é o que o estudante tem a dizer sobre o conteúdo abordado. Percebi que diversas vezes propus com sucesso atividades criativas nas aulas de arte, ainda que não tivesse a clareza do que era cada etapa do processo de criação. No entanto, entendi que o

processo de criação artístico é um conteúdo importante do componente curricular arte. Da mesma maneira que o estudante aprende a se comunicar em português e em inglês, utilizando as ferramentas próprias de cada língua, é necessário que aprenda a se comunicar em arte e, através dessa linguagem, falar sobre qualquer coisa. Isso possibilita ao estudante a construção de uma voz própria, é mostrar e construir ferramentas para que ele possa, ao mesmo tempo que comunica, se estrutura internamente.

Paulo Freire (2018), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, também coloca o estudante como um ser criador. Segundo o autor, aprender “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (2018, p.26) Diz ainda que o próprio aprender desperta no estudante a curiosidade, independente do conteúdo a ser aprendido e de como se está ensinando. Justifica que “ a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2018, p.27) Ao longo de meu trabalho docente, identifiquei diversas vezes essa força criadora e percebo que encontro grande dificuldade quando a rebeldia se transforma em apatia, em negação de qualquer envolvimento com o que é proposto. Percebi esses dois comportamentos, a força criadora e a apatia, intensificados em diferentes estudantes com o retorno às aulas presenciais, após o término da pandemia da covid-19.

Paulo Freire (2018) mostra a necessidade de transformação da curiosidade ingênua para a “curiosidade epistemológica”, que ocorre quando se ensina a “pensar certo”. O pensar certo implica em desenvolver uma consciência crítica. O autor pontua a necessidade do respeito aos saberes do senso comum, mas também diz que é necessária sua superação, é necessário transformá-los em conhecimento crítico. O pensar certo procura desenvolver o senso crítico. Faz isso através de um rigor metodológico que estimula o fazer e a reflexão em conjunto com os estudantes sobre o que foi feito. Após uma conversa colaborativa e sistematizada, estimulada pelo professor através de perguntas provocativas, têm-se um saber crítico, um conhecimento.

Ao longo do texto, pontua também algumas características necessárias para quem ensina. Diz que é importante que se compreenda o estudante como um “ser inacabado” (FREIRE, 2018). Diz que enquanto estivermos vivos, estamos em constante formação. E reforça a importância do cuidado ao proporcionar momentos educativos

durante o processo de formação. Percebo, através da leitura do segundo capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia* que para ser professora é necessário desenvolver um estado de empatia constante, é tentar ver as diferentes realidades dos estudantes para além da escola. A partir dessa compreensão, surge a necessidade de, enquanto professores, falarmos com respeito, humildade, alegria, fomentar a curiosidade em nós mesmos e nos estudantes e alimentar a concepção de que a mudança é possível. Constatando essas necessidades cotidianamente. Por várias vezes os alunos ficam espantados ao serem tratados com educação e respeito. Por incontáveis vezes ouvi dos estudantes as mais diversas grosserias e palavreados e compreendi que muitos não têm referências de como se expressar de maneira tranquila e compreensível. Ao entrar em cada sala de aula, procuro exacerbar alegria porque tenho a consciência de que não sei como cada um dos alunos passou o dia. E são muitos alunos.

O professor não deve ser licencioso, deixar seus alunos soltos, sem regras, nem tampouco ser rígido a ponto não os deixar fazer nada, de exigir obediência a todo custo. Paulo Freire mostra que esses dois casos são similares e demonstram igual irresponsabilidade. Aponta que para o estudante construir sua autonomia, é necessário trilhar um caminho do meio. Essa autonomia é construída quando o professor permite que o estudante tenha a liberdade de fazer escolhas ao mesmo tempo em que é responsabilizado por essas escolhas. Paulo Freire afirma que:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a *sua autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade*, que vai sendo assumida. (FREIRE, 2018, p.91)

Percebo que a auto-organização é um reflexo no coletivo de autonomias individuais. Indivíduos autônomos se organizam coletivamente de maneira auto-organizada. Na escola, em sala de aula, o estímulo à autonomia e à auto-organização se retroalimentam. Para estimular a auto-organização, elencamos as tarefas e as dividimos coletivamente em sala de aula, de acordo com a necessidade de cada prática prevista. Ao assumirem essas tarefas em grupo, os estudantes têm a liberdade para executá-las, com o auxílio da professora e dos colegas para eventuais

dúvidas, ao mesmo tempo que têm parte na responsabilidade sobre o resultado final. Percebo que muitos estudantes têm dificuldades de assumirem tarefas por insegurança, por receio de tomarem decisões “erradas” e outros que se sentem muito valorizados quando assumem uma tarefa.

Como dito anteriormente, Fayga mostra a importância do desenvolvimento da criatividade e dos processos de criação e Paulo Freire, a necessidade de exercício da autonomia. Ana Mae Barbosa, com a abordagem triangular, aponta para o fazer, o fruir e a contextualização de obras como elementos essenciais no ensino de arte. As organizadoras da coletânea *Práticas Artísticas do Campo* (2016) não mencionam a abordagem triangular, apontam que o importante no ensino de arte é o vínculo dos sujeitos do campo com a arte, levando em consideração como a arte é produzida e com qual intenção. Justificam que “Ao nominar como Práticas Artísticas, estamos considerando a relação existente entre a Arte e os sujeitos” (2016, p.19). Ao ser denominado por prática, nos remete à atividade, movimento, participação ativa. Busca englobar as múltiplas relações dos povos camponeses com a arte: como e o que produzem, apreciam, concebem e percebem. Essas relações, ao serem abordadas em contexto escolar, trazem um sentimento de pertencimento, de identidade aos estudantes. É um conceito que dialoga tanto com Paulo Freire, ao entender o estudante como sujeito ativo de seu aprendizado, portanto, em exercício de sua autonomia, como com Fayga Ostrower, ao se interessar pelo processo de criação dos sujeitos do campo.

As autoras ressaltam a importância da valorização do conhecimento popular em conjunto com o acesso ao conhecimento sistematizado do conteúdo escolar, de maneira que o estudante, ao se apropriar de ambos conteúdos, transforme sua prática. O artigo destaca também a necessidade de perceber as variadas manifestações artísticas presentes fora da escola. Isso é necessário, segundo as autoras, “a fim de caminharmos em direção à compreensão da arte como uma prática do sujeito em sua totalidade” (2016, p. 22). Ao se referir especificamente à arte dos povos camponeses, o texto mostra que essas produções são repletas de significados, que demonstram uma análise crítica em relação à sociedade.

O ensino de arte deve estar em consonância com a Pedagogia do Movimento, de Roseli Caldart, e o acúmulo histórico da luta pela Educação do Campo, valorizando a luta social, o trabalho, a coletividade, a história e a formação em alternância. Dessa maneira busca-se romper com a oposição entre trabalho e conhecimento.

Gustavo Cunha de Araújo, em seu texto *Arte/educação no campo: algumas reflexões* (2016), comenta a importância do ensino de arte nas escolas do campo e mostra direções para a prática em sala de aula.

Araújo (2016) frisa a importância de o professor ter uma formação ampla, para além da escola e da universidade. É preciso ter contato tanto com a arte e cultura popular como com os conteúdos previstos para o componente curricular Arte, assim como com novas formas de expressões artísticas, advindas dos avanços tecnológicos.

Na busca por uma inspiração para o ensino de arte em uma escola do campo, foi necessário entender como foi estruturada a habilitação em Linguagens do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para tal, é preciso compreender também o percurso histórico do MST. A luta pela reforma agrária também se refletiu na luta pelo acesso a bens, direitos e a condições de produção, tanto agrícola, como de conhecimento, através da conquista não apenas das escolas, mas de uma metodologia própria para elas. A preocupação constante com a capacitação e formação dos integrantes do movimento foi fundamental.

Sob uma perspectiva histórica, é possível perceber que a ditadura militar no Brasil interrompeu vários projetos educacionais progressistas que estavam em voga no país na época, contribuindo para retrocessos na educação pública. Tornou o sistema escolar suscetível aos mecanismos de manipulação da indústria cultural, criando então a necessidade de uma alfabetização estética que evidenciasse “o sentido social das obras e programas” (2010, p.157), conforme consta no artigo *Estética e Educação do Campo*.

Para tanto, se mostrou importante na construção da área de Linguagens da LEdoC uma formação estética e política que possibilitasse o estudante entender a relação entre a forma estética e a forma social e assim, desvendar manifestações artísticas sob o ponto de vista: essa forma estética serve a que visão política? Que elementos contém nessa obra que me permitem afirmar isso?

A educação estética também está contida na arte/educação no contexto da educação básica. Gustavo Araújo ressalta a importância da educação estética pois “aliada à leitura da obra, pode auxiliar a clarificar problemas, tomar decisões, emitir juízos de valor e compreender nossa experiência com o universo da arte” (2016, p. 149). O universo artístico é muito amplo, assim como os conteúdos previstos dentro do componente curricular Arte. Logo, o professor precisa escolher o que irá mostrar para

cada turma, influenciando na experiência estética do estudante. Surge então uma questão: o que escolher?

Segundo os autores do artigo sobre a organização da área de Linguagens da LEdoC, na escola convencional, as obras a serem mostradas são escolhidas de acordo com o conteúdo e não pela maneira pelo qual esse conteúdo é tratado, tornando as artes uma ferramenta para o ensino de outras áreas de conhecimento.

A partir de uma formação ampla, dentro e fora da universidade, o professor deve procurar entender a realidade em que sua escola está inserida e quais são as necessidades de aprendizagem de seus estudantes. É a partir da intersecção entre esses conhecimentos artísticos/sociais (locais, universais, contemporâneos) e a realidade da comunidade escolar que se seleciona os objetos de estudo.

Araújo (2016) ressalta a importância da arte como denúncia social, em obras como as de Cândido Portinari, Di Cavalcanti e Guignard. Mostra a relação entre arte e elite, destacando que a classe trabalhadora não tem tempo para produzir arte. Considero importante assinalar aqui que a arte é uma necessidade humana, como o próprio Gustavo Araújo afirma. Assim, ainda que a classe trabalhadora venda 8, 10, 12 horas de seu tempo como mão de obra, ela não deixa de produzir arte, como podemos ver através de centenas de sambas, por exemplo. A diferença é que essa arte é produzida tendo outras referências, que não o estudo acadêmico, que exige uma dedicação de tempo e deslocamento. Ao vincular o trabalho, a vida, com a escola, essas referências passam a fazer parte da produção de conhecimento.

Em relação à elaboração da área de linguagens da LEdoC, também percebeu-se a necessidade de uma formação que favorecesse o estranhamento com o que está posto, que os estudantes, baseados nessa formação política e estética, pudessem questionar relações que parecem naturais, mas que, afinal de contas, são apenas a perpetuação do ponto de vista da classe dominante.

A partir dessas constatações, a área de Linguagens da LEdoC foi estruturada de modo a manter o regime de alternância, com tempo comunidade e tempo escola; a formação por área de conhecimento; a relação entre tempo trabalho e tempo escola; a práxis da produção de conhecimento, enfrentando contradições.

O texto *Estética e Educação do Campo* marca pontos importantes abordados na literatura e na prática teatral da LEdoC. É curioso notar que vários pontos que dizem respeito à literatura brasileira também podem ser estendidos às artes visuais. As autoras

e autores mostram a literatura sob o olhar do processo criativo, como uma forma de “reorganizar o caos”. Apresentam a literatura como uma maneira de transfigurar o mundo, assim como podemos perceber em várias obras das artes visuais. No programa de estudo da LEdoC, consta a formação literária brasileira, com ênfase na relação entre o cosmopolita e o local, a narrativa histórica composta pelo sistema literário nacional, a problematização do dilema de ser brasileiro e a relação entre o contexto social, histórico, político e econômico. Ressaltei esses pontos porque vi aspectos em comum com as artes visuais.

Na área de Linguagens foram criadas duas disciplinas que garantem que todo estudante da LEdoC, da área de linguagens ou não, entre em contato com a reflexão sobre forma estética, forma social e a relação entre estética e política. Através dessas disciplinas, o estudante tem acesso a elementos que o ajudam a analisar as obras de arte através da estética, relacionando-a com sua forma social.

Importante ressaltar a necessidade de se entender a estética a partir de uma perspectiva histórica, apresentando suas categorias “por meio da análise e interpretação de obras específicas a partir de sua proximidade com temas da realidade do Brasil” (2010, p. 161). Esse tipo de análise provoca reflexões sobre a crítica social.

Essas disciplinas também tem como objetivo colocar em questão e superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Percebo a importância dessa superação no ambiente escolar, quando o estudo é colocado como uma possibilidade de se afastar do trabalho manual.

Thiago Norton, em seu artigo *A cidade não mora mais em mim: o cinema e o olhar na Escola do Campo* (2016) relembra o afastamento da escola em relação ao meio rural, de modo que a escola é vista como um lugar para se alcançar um futuro melhor e a roça como um local de atraso, em que não há futuro digno. O autor assinala a necessidade de trazer as vivências do campo para dentro da escola, com seus conhecimentos e práticas, e questiona como é possível fazer isso. Aponta a arte como um meio possível. “É preciso que os saberes e as tradições dos homens e das mulheres do campo impregnem o saber escolar.” (2016, p. 252).

O componente curricular Arte tem uma facilidade especial para essa tarefa porque trabalha com criação, com expressão, com escolhas. A cada escolha artística feita em uma obra de arte escolar, um pouco da individualidade do estudante é revelada, com sua história, tradição e cultura, formada também pelas suas relações sociais.

Segundo Thiago Norton, “A força pedagógica da arte na escola está em seu contato direto com o experimentar. Na arte, o aprender possui uma lógica diferente, à qual está submetido dentro da escola. Em arte, aprende-se fazendo, criando” (2016, p. 253).

Ainda segundo Norton, outro aspecto importante nas práticas artísticas é sua capacidade de envolver o estudante, de ser uma atividade que o instiga a aprender de maneira prazerosa.

No último artigo do livro *Práticas Artísticas do Campo*, intitulado *Práticas Artísticas: experiência, legado e práxis*, Rafael Litvin Villas Bôas comenta sobre o que é o trabalho na arte. Segundo o autor, “O elemento de mediação entre arte e vida é, portanto, o trabalho, e não o talento de indivíduos vocacionados” (2016, p. 282). Desmonta assim a ideia do artista virtuoso, que tem um talento nato. É um ponto de vista muito importante para o ensino de arte na escola pois mostra que a arte é para todos e o vínculo com o trabalho é indispensável.

Ao falar sobre a práxis teatral, o curso da LEdoC busca referência na Brigada Nacional de Teatro do MST, que se torna produtor de cultura, se opondo à lógica do espetáculo e, sobretudo, buscando a construção de práticas artísticas coletivas. Procura nas obras teatrais brasileiras a compreensão da violência, da desigualdade, da escravidão e do mito da democracia racial, que são estruturas de poder presentes no Brasil.

Um paralelo nas artes visuais para a Brigada Nacional de Teatro são as brigadas muralistas chilenas. As brigadas muralistas foram um movimento organizado pela juventude chilena entre os anos 1960 e 1970. Iniciaram como uma “guerra pictórica” durante a campanha para a eleição para presidente de 1963, os candidatos eram Salvador Allende e seu opositor Eduardo Frei Montalva. Os apoiadores de Frei pintavam nos muros seu símbolo, uma estrela, e os apoiadores de Salvador Allende respondiam com o símbolo do candidato, um “X”. Allende perdeu as eleições, mas o movimento continuou e se complexificou.

Inspirado pelos muralistas mexicanos, as brigadas muralistas tinham a intenção de mostrar à sociedade a importância do trabalhador chileno e a necessidade de transformação da sociedade. Começaram a pintar murais com imagens mais profundas e simbólicas, retratando pessoas lutando contra a opressão e valorizando a natureza, por exemplo. Segundo o texto *As brigadas muralistas da experiência chilena: propaganda política e imaginário revolucionário*, de Carine Dalmás, “A trama discursiva, tanto das

mensagens pictórico-textuais, como da ação das brigadas no espaço público, articularam representações coletivas e as relacionaram com a construção de um novo imaginário social para o Chile: o imaginário socialista” (2007, p. 227). Utilizo as brigadas chilenas como referência porque são um exemplo de expressão artística coletiva, em oposição ao muralismo mexicano, em que são ressaltadas experiências individuais.

As ações desenvolvidas por grupos da juventude dos partidos comunista e socialista, partidos que compunham a Unidade Popular, passaram a envolver os comitês de campanha eleitoral e a população local, que se deslocava para ver as imagens. As brigadas tinham divisão e método de trabalho, seus murais, característicos e reconhecíveis, evidenciam o poder da imagem, com seus significados.

Por fim, trago de volta o artigo *Estética e Educação do Campo*, que ressalta a relevância de abordar temas sensíveis à população brasileira, como as relações de gênero, raça e classe, ainda mais significativas em turmas com muita diversidade. Evidencia a importância de tratar desses temas através da análise de obras e coloca a reflexão: “O processo de formação forma para intervenção?” Com essa pergunta, retorno aqui para a reflexão proposta por Caldart (2015). Para pensar sobre o processo formativo é necessário ter clareza sobre que tipo de sociedade se quer construir. Caldart alerta para não temermos as contradições, pois são nelas que estão presentes os aprendizados. Porém e se essa contradição consiste justamente no tipo de sociedade que se quer formar? Minha pesquisa consiste em responder diversas questões evidenciadas no texto acima, em desvendar como colocar em prática a proposta da educação do campo no ensino de arte do CED Professor Carlos Ramos Mota.

Capítulo 2 - “A caneta é mais leve que a enxada”: pintura mural como prática artística

Na tentativa de experimentar as sugestões teóricas da Educação do Campo, elaborei uma proposta de atividades que terminariam com a confecção de um afresco. Afresco é uma técnica antiga que consiste na pintura sobre uma camada de argamassa, geralmente feita de gesso, ainda fresca, úmida. Quando a argamassa seca, a tinta está fixada. Foi utilizada em diferentes momentos da história da arte ocidental, no Antigo Egito, Grécia Antiga, Idade Média, Renascimento e no Muralismo Mexicano. Estávamos no início do mês de agosto do ano de 2022 e a ideia era envolver todos os estudantes dos oitavos e nonos anos, em torno de 110 alunos e alunas, na atividade proposta.

Elaborei então a seguinte sequência didática:

- Aulas 1 e 2: Prática de aquarela livre, com tinta diluída e folha de aquarela molhada;
- Aulas 3 e 4: Prática de aquarela planejada: passar um desenho já realizado em sala de aula para a folha de aquarela e pintar com a folha seca e a tinta diluída em água;
- Aulas 5 e 6: Pintura em gesso fresco: fazer uma placa de gesso em uma bandeja de isopor, passar o desenho escolhido para o gesso e pintar a placa com o gesso ainda fresco;
- Aulas 7, 8, 9 e 10: Elaborar um desenho representativo do CED Carlos Mota e dos povos do campo em conjunto com os estudantes;
- Aulas 11 e 12: Passar o desenho a lápis para um painel de MDF;
- Aulas 13 a 16: Iniciar o processo do afresco, dividindo o desenho em etapas para pintura.

Para trabalhar com tinta, precisávamos sair das salas de aula e utilizar a área próxima à horta, chamada de área verde. Quando cheguei ao CED Carlos Ramos Mota, em 2020, percebi que o local não era muito utilizado pelos estudantes. É um lugar escondido, nos fundos da escola, para o qual é preciso pedir permissão da direção para utilizar.

A área verde é um local de aproximadamente 300 metros quadrados, completamente cercado. Os estudantes têm acesso através de um portão, com tranca, no

fim de cada corredor. Na parte central há uma horta mandala e atrás da horta, uma estrutura de eucalipto coberta de 20 metros quadrados sobre o chão de contrapiso. Ao lado esquerdo da área coberta, um pé de manga rodeado por bancos de madeira, árvores, uma parreira e plantas ornamentais. Do outro lado, árvores e a cerca que faz divisa com a área da quadra. Nessa área coberta foram colocadas duas mesas grandes e cadeiras escolares. Foi nesse local que começamos as atividades com aquarela.

Neste momento me recordei do texto *Práticas Artísticas: experiência, legado e práxis*, de Rafael Litvin Villas Bôas (2016), especificamente da seguinte questão: “Em que medida nossas práticas promovem a socialização dos meios de produção, tornando o letramento um gesto emancipatório?” (2016, p. 288). Refleti sobre como poderia responder a essa pergunta enquanto professora. Entendi que estimular o trabalho coletivo, a auto-organização e a autonomia dos estudantes é um caminho para tornar o letramento um gesto emancipatório. O desafio estava posto.

Em sala de aula expliquei o que era aquarela, mostrei imagens e vídeos. Elaboramos em conjunto o passo a passo no quadro branco, o que seria necessário para fazermos a atividade. Cada um se responsabilizou por uma tarefa.

A primeira tarefa era dividir em quatro partes as folhas próprias para aquarela. O contato com o material causou diferentes sensações. Comentei que era um papel caro e duro. E.244 disse que parecia gesso. Copinhos de café com tinta guache diluída e água foram espalhados pelas mesas e uma fila se formou na frente de um estudante, que segurava a mangueira para molhar o papel. Captei várias expressões de surpresa quando o jato d'água atingiu a folha. A curiosidade em relação ao material até então desconhecido e a possibilidade da experiência deixavam os estudantes animados, dispostos. Foi muito divertido.

Durante a prática, vários estudantes comentaram sobre a falta de controle da tinta sobre o papel molhado. Vários trabalhos ficaram inteiramente marrons e os estudantes começaram a pingar outras cores e escrever o nome do time de futebol ou suas iniciais. Outros fizeram um degradê de cores. E.244 disse que tinha começado a fazer a atividade com uma imagem na cabeça, mas quando percebeu, parecia uma canoa em um rio. Outros estudantes comentaram que começaram com uma ideia que, no papel, se transformou. E.244 é um estudante que conhece vários rios, cachoeiras e trilhas na região. Monta a cavalo e vai para a escola de bicicleta. Vários conseguiram atingir o efeito translúcido característico da técnica. Alguns ficaram satisfeitos com o

resultado, outros acharam horrível e não queriam fazer mais. Alguns desses trabalhos estão no Apêndice B.

Na semana seguinte foi proposta a aquarela planejada. Pedi para escolherem um desenho dos que já haviam sido feitos em sala para reproduzirem em aquarela. Escolhi entre dois temas para o nono ano: Abstracionismo Expressivo ou Abstracionismo Geométrico e dois temas para o oitavo ano: autorretrato ou fotografia, todos desenhos feitos no bimestre anterior. Na atividade sobre fotografia os estudantes caminharam pela escola em duplas, onde um estudante andava com os olhos fechados e assumia a função de máquina fotográfica e o outro, que o guiava, era o fotógrafo. Quando o fotógrafo desejava tirar uma foto, tocava no ombro do colega, que abria os olhos e registrava a foto na sua memória. Após alguns minutos a dupla trocou de função. Ao término da aula, o que cada um “registrou” era desenhado em uma folha de papel.

Montamos o passo a passo e a divisão de tarefas da mesma maneira da atividade anterior, com a diferença que nesse segundo momento o trabalho era em dupla. Cada dupla escolhia um desenho, passava a lápis para o papel de aquarela e depois pintava com a tinta diluída no papel seco. O trabalho em duplas mostrou a divisão de trabalho entre eles. Alguns grupos decidiram que uma pessoa passaria o desenho para o papel, outro pintaria, outros que os dois faziam ambos. Houveram conflitos entre as duplas, tanto no modo de fazer quanto nas escolhas artísticas, como a seleção de cores ou imagens. Os estudantes demonstraram autonomia e capacidade de resolução dos problemas apresentados.

A sequência didática descrita acima foi repetida nas 5 turmas escolhidas, o que permitiu aperfeiçoar o processo e avaliar seu impacto em diferentes turmas. A sequência começava com a apresentação do que seria feito naquele momento e em seguida a elaboração coletiva do passo a passo e da listagem das tarefas necessárias para a realização da prática. Os estudantes decidiam quem ficaria responsável por cada tarefa, geralmente se voluntariando. A turma saía da sala, seguia para a área verde e concretizava o que foi planejado. Em algumas turmas houve muita dificuldade em elaborar o passo a passo, poucos assumiram tarefas e faltava tempo para finalizar as obras. Em outras, a proposta fluiu de maneira mais espontânea. Houve dificuldade em desenvolver atividades que mantivessem todos da turma ocupados.

Sempre que utilizávamos o espaço era necessário limpar a mesa e organizar as cadeiras, no início e ao término da aula. Os estudantes pareciam gostar de se organizar

para realizar essas atividades. Em um desses momentos, Bianca, uma estudante do oitavo ano, que mora em uma chácara de assentamento da reforma agrária, disse que não iria limpar a mesa porque na casa dela esse era o trabalho da empregada. Falei que isso não existia e que na escola todos devem cuidar da organização do espaço. Me fez perceber a necessidade de conversar sobre esse tipo de trabalho. Alguns meses depois Bianca me pediu para arrumar uma toalha para ela: a bomba de água de sua casa tinha queimado e ela estava muito agoniada, sem tomar banho há dois dias. No banheiro da escola tem um chuveiro, ela tinha vindo preparada para o banho, mas esqueceu a toalha. Percebi como são essas contradições e que, apesar do discurso, é tênue a linha que separa o patrão do empregado na agricultura familiar. Dificilmente isso aconteceria se a família de Bianca tivesse mais dinheiro.

E a cada turma, um recomeço. Na atividade da aquarela planejada, com o nono ano, quando estávamos arrumando o ambiente, WLTR sugeriu: “Professora, bora pintar essa parede?” WLTR é um estudante negro de 17 anos, mais velho que sua turma, que sempre se recusava a fazer as atividades e sentava no fundo da sala. A parede que ficava atrás da área coberta era antiga, chapiscada de reboco, de uma cor entre o marrom, cinza e verde. Eu perguntei: Mas o que a gente pode pintar aqui? WLTR fez um quadrado com as mãos, com polegares e indicadores, enquadrando a parede e disse: “Sei lá, professora, uma flor”. Respondi: Vamos! E a partir de então, em toda turma de oitavos e nonos anos em que eu passava, falava que íamos pintar uma parede e perguntava se alguém tinha alguma sugestão.

A ideia então era que os estudantes construíssem coletivamente o esboço da imagem que ficaria na parede, a partir de uma necessidade apontada por eles. Clarice Aparecida dos Santos (2021), em seu texto *A formação de educadores da educação do campo: do projeto educativo aos processos formativos nas escolas do campo*, aponta para o problema que ocorre quando o professor planeja individualmente uma atividade prática para o exercício da teoria que ensinou em sala. Pontua como uma ação que reproduz a ordem social, que não é transformadora. Segundo a autora (2021, p.31) “legítima a divisão entre os que pensam e os que executam”. Considero importante ressaltar que eu nunca cogitei a possibilidade, de, por exemplo, levar um desenho pronto para passarmos para a parede. Pela relação que estabeleci com os estudantes, sei que seria constantemente questionada, de tal modo que não sustentaria uma decisão individual. Houve tempo e possibilidade de escolha para todos que quisessem

contribuir, de modo que quando o desenho ficou pronto, houveram pouquíssimas críticas, às quais eu sempre respondi com uma pergunta no seguinte sentido: em algum momento você se disponibilizou para ajudar com o desenho? Eram críticas vindas de quem estava a parte do processo. Em geral, os estudantes gostaram muito do resultado.

Percebi o quanto mexer com tintas e cores alterou a percepção dos estudantes acerca do lugar. Em 2020 a área verde não era muito utilizada pelos estudantes, o espaço era usado para confraternização dos professores e como local descanso para os funcionários da limpeza. Em 2021 a equipe gestora mudou e em 2022 esse lugar ficou mais acessível. Ao longo do ano de 2022 levei os estudantes várias vezes para lá, para realizar diversas atividades, tanto com argila e tinta como com brincadeiras e jogos teatrais.

No início, eu sempre requisitava o espaço junto à direção e, de tanto utilizá-lo, a vice-diretora disse que eu poderia usá-lo sempre que fosse preciso. Outros professores passaram a levar as turmas para a área verde, a partir da demanda dos estudantes, para realizarem a mesma tarefa de sala ao ar livre. Essa possibilidade, de um momento ao ar livre, deixa os alunos e alunas muito animados.

Ao longo das aulas nessa parte externa ouvi diversos comentários sobre o lugar, acerca das plantas, como o pequizeiro, a amoreira e a horta mandala de ervas medicinais. Havia várias brincadeiras com os galhos e troncos no chão, alguns alunos frequentemente subiam no pé de manga, vários corriam sem parar, até serem chamados à atenção.

Os estudantes comentavam sobre a quadra de esporte que fica próxima, sobre a composteira, sobre pedras e objetos que encontravam no chão. Questionavam a quantidade de mangueiras de irrigação, perguntavam quem era responsável pela irrigação, criticavam esse serviço, dizendo ou que não era suficiente, ou que não era o melhor horário. Perguntavam de onde vinha aquela água, se gastava muita água para manter o local, visto que é frequente faltar água no bebedouro da escola pois a caixa d'água não suporta a demanda. Falavam sobre a manutenção da área, com observações sobre a necessidade de tirar o mato, cortar a grama, adubar as plantas e podar as árvores. Quando começamos as atividades com aquarela, comecei a ouvir comentários sobre a parede que ficava na frente das mesas que utilizávamos. Alguns estudantes, de diferentes turmas, começaram a dizer que a parede era muito feia ou que o muro ia cair

até que, como mencionado, WLTR, estudante do nono ano, fez a sugestão de pintá-la. Percebi que o colorido da aquarela ressaltava a falta de cor da parede.

2.1. A parede

Os estudantes ficaram muito animados com a ideia. “Qual parede? Onde? Mas pode?” eram questões frequentes em sala de aula. Cearense, estudante do oitavo ano, lembrou de um vídeo que havia sido mostrado em aula, no qual a artista pintava o plano de fundo com uma aquarela e depois, à medida que pintava o que estava mais a frente, engrossava a tinta. A imagem final era de uma menina pintando um quadro em meio à uma floresta tropical. Começamos a pensar em como colocar a ideia em prática.

Ao ouvir a sugestão de WLTR e constatar o entusiasmo dos estudantes quando a sugestão foi apresentada, recordei do artigo de Roseli Caldart e entendi que os estudantes não precisavam apenas fazer uma atividade prática, mas que sentiam necessidade de transformar o espaço escolar. Segundo Caldart (2015, p. 117) “Abstrair da realidade imediata para entendê-la e imaginar como ela poderia ser diferente, algo que podemos aprender pela relação com a ciência ou com a arte, é condição para participar de sua transformação, em qualquer esfera.” A partir das práticas artísticas os estudantes começaram a entender que uma mudança era possível.

Conversei com a direção sobre a possibilidade de fazer um mural na área verde. Uma professora que trabalhava junto à gestão da escola apoiou a ideia e instigou a fazermos um projeto completo para essa transformação. À medida em que frequentávamos o lugar, aumentava a necessidade de modificá-lo. Era preciso elencar tudo que precisava ser feito e a lista de materiais necessários.

O projeto de pesquisa também se transformou. A confecção de um afresco pareceu algo menor, sem importância, frente à possibilidade de pintar uma parede. Havia um paralelo entre fazer um mural e mudar a realidade. Já estávamos no fim de setembro quando modifiquei o planejamento das aulas. A partir de agora a tarefa consistia em elaborar o desenho a ser pintado, entender como seria o preparo da parede, que estava sem condições de receber a pintura e buscar os recursos necessários.

Em cada sala de aula dos oitavos e nonos anos em que passava mostrava novamente o vídeo que a Cearense havia sugerido. Dividia a sala em grupos, enquanto um grupo desenhava algo parecido com a imagem do vídeo em 2 folhas A4 sulfite

coladas, o restante da turma se dividia entre medir o tamanho do caminho de cimento planejado, calcular quantos metros de cano era necessário para a instalação da torneira, o tamanho da parede que íamos pintar e desenhar o mapa do local. A trena foi um instrumento que suscitou a curiosidade dos estudantes. Eles gostaram muito de utilizá-la, repeti o procedimento em várias turmas e obtivemos medidas muito diferentes para o mesmo espaço. Ouvi algumas vezes frases como “meu pai tem uma dessa em casa, mas eu não posso mexer”.

Quando eu chegava em uma sala de sexto ou sétimo ano, que não estavam participando do projeto, a trena também era um elemento especial. Em algumas turmas medi todos os estudantes, que comparavam suas alturas e conversavam sobre quem ia crescer mais, quem não ia, sobre suas diferenças. Quando a trena estava nas mãos dos estudantes, eles mediam tudo, o quadro, a porta, a cabeça de cada um, o caderno. Pareciam espantados, como se a trena fosse uma maneira de entender a realidade.

Havia muito a ser feito: o diretor disse que tinha mais facilidade para conseguir tinta para parede, mas que o restante dos materiais necessários para o projeto não cabia no orçamento da escola para aquele ano. Priorizamos a pintura da parede, que já era aguardada entre os estudantes. Para isso era necessário rebocar o muro. Arquei com o custo da areia e do cimento para fazer o reboco, além de 2 litros de tinta verde, pigmentos coloridos e alguns pincéis. A direção disponibilizou um galão de tinta branca.

Em vários momentos a rotina da escola se impôs e o projeto atrasou muito. Paramos na semana de provas, nos diversos feriados, precisamos esperar o diretor voltar de seu período de férias, paramos para enfeitar a escola e celebrar o *Halloween*.

Já estávamos no fim de outubro quando elaborei um plano de aula para rebocar a parede. Vi vários tutoriais no *YouTube*, formulei perguntas sobre o que era trabalho. Pesquisei alongamentos e instruções para o manejo de utensílios como a enxada, por exemplo. Me senti nervosa, da mesma maneira que sinto quando faço uma apresentação ou subo em um palco.

A escola deixou o Genivaldo, um funcionário da área de serviços gerais, à disposição para nos ajudar. Quando cheguei na sala de aula, não era possível falar nada, os estudantes queriam ir para a área verde e tinha muito serviço a ser feito. Novamente tivemos dificuldades com a divisão de tarefas. A turma foi dividida em dois grupos, um que iria refazer o desenho, dessa vez em uma folha de aquarela A3 e outro que faria o

reboco. Sempre tinha gente que não fazia nada e chegou um momento que percebi que isso era incontornável. Ainda assim, a maioria da turma participava. Vários estudantes comentaram que tinham experiência com reboco. Como eram várias turmas, o trabalho era sequencial, o que o 9º ano B começava, o 9º ano C terminava, de acordo com a sequência de horários das aulas de arte.

Os estudantes carregaram areia e cimento no carrinho de mão e percebi o orgulho que eles tinham ao atravessar a escola com o carrinho de mão cheio de areia ou cimento. Parecia uma demonstração de força. Enquanto 4 se revezavam enchendo os carrinhos de areia, dois faziam o trânsito até a área verde.

Na área verde começamos a mistura para o reboco e Genivaldo, conhecido na escola como Seu Neguinho, foi nos ensinando. Os estudantes mediram em baldes o traço da areia e do cimento, conforme instruções de Genivaldo, que misturou com a enxada e deixou um espaço vazio no meio. Se formou um círculo de estudantes, em volta dele e da mistura, um outro aluno começou a colocar água com a mangueira nesse espaço. Eu perguntei quem gostaria de misturar a massa e ninguém quis. Pedi a enxada e comecei a misturá-la, começaram também os comentários: “não é assim não, é mais pra cá”, “não, fulano, você não sabe nada, é mas pra lá”. Passei a enxada para um estudante e disse que o próximo que desse um palpite, assumiria a função. Assim a enxada foi passando de mão em mão, todos misturaram um pouco.

Com a massa pronta, Genivaldo começou a chapiscar a parede. Perguntei novamente quem gostaria de tentar. Ninguém quis, pareciam ter medo de errar. Peguei a colher de pedreiro, enchi de reboco e lancei à parede, a massa grudou brevemente na parede, mas caiu inteira no chão, respingando no meu rosto. Todo mundo riu. Tentei mais um pouco e passei a colher de pedreiro para um estudante. Juninha quis tentar, disse que o pai era pedreiro, fazia isso com frequência, mas que ela nunca tinha experimentado. Fui ajudar o grupo que estava fazendo o desenho e quando vi, todos os meninos estavam em volta de Genivaldo. Pareciam tentar entender, observando, apontando e conversando entre si, como ele conseguiu rebocar a parede de forma tão eficiente. Alguns estudantes se recusaram a participar da proposta dizendo que não iam trabalhar de graça, sem receber dinheiro. O mesmo estudante também não realizava as atividades de ciências ou matemática dentro de sala, porém, tinha a compreensão de que para aquele trabalho manual era necessário receber. Adquiri o costume de sempre distribuir pirulitos aos estudantes que participavam, como uma forma de agradecimento

pela disposição. Apesar de não ser muito saudável, pirulitos e balas simbolizam afeto dentro da escola, pelo que pude perceber. Entregar um doce é dar importância a alguém. Os estudantes ficam muito satisfeitos quando recebem e eu, como professora, também recebo com frequência.

Figura 1 - Genivaldo rebocando a parede



Fonte: acervo pessoal

O sinal tocou, hora de trocar de turma. Genivaldo já havia acabado de rebocar uma das paredes, a massa tinha acabado e não dava tempo de fazer outra. A turma começou a fazer várias piadas com o valor da diária dos estudantes da turma anterior. Perguntei para eles se a atividade tinha ocupado o dia inteiro para receber uma diária e os questionei sobre a relação entre tempo e dinheiro, sobre qual trabalho é remunerado e qual não é. Senti dificuldade em mediar as relações entre a turma e Genivaldo, que começou a fazer a instalação elétrica do lugar e na caixa de passagem de luz encontrou um enxame de abelha jataí. O sinal tocou novamente.

Ao longo do dia ouvi várias vezes a palavra trabalho. Vários estudantes disseram que eu parecia uma camponesa, uma “trabalhadora da roça, dos *olho azul*”. Saí da área verde com cimento na roupa, chapéu e fui dar aula no sexto ano. O conteúdo do sexto ano era arte egípcia. Francisco, um aluno do 6º ano B, ao me ver passar pelo corredor comentou: “a senhora está vestida de trabalhadeira hoje, professora”. Refleti sobre o que seria trabalhador para ele, talvez algo relacionado ao trabalho manual. Na turma do 6º ano abri o computador para fazer um tour virtual pelas pirâmides do Egito disponível no

YouTube. Nesse momento, senti a necessidade de falar sobre quem as construiu, como foram construídas. Quando pesquisei o vídeo, os alunos puderam ver que já havia pesquisado sobre reboco e construção. Perguntaram porque, se eu queria ser “pedreira” e eu disse que sim. Daniel começou a rir. Passei o vídeo e depois uma sequência de perguntas para responderem no caderno. Comecei a dar o visto e quando estava na carteira de Daniel ele levantou a mão e perguntou se podia falar uma coisa. Eu disse que sim, Daniel levantou, olhou para turma, bateu palma e disse: “Então gente, a professora Fernanda está com vergonha de falar, mas ela não vai ser mais nossa professora de Artes, ela está deixando a escola e vai virar pedreira.” A turma inteira olhava para nós com um olhar interrogativo, Maria Carla bateu na carteira com as mãos e com os olhos cheios d'água disse: “não acredito, é verdade professora?” Eu disse que não e Daniel riu muito. Me questionei sobre o que significava trabalho para esses estudantes. Por que será que ele utilizou a palavra vergonha? Qual seria a diferença para eles entre meu trabalho enquanto professora e enquanto “pedreira”. Daniel sabia que não era factível eu trocar meu emprego como professora pelo de “pedreira”, mas Maria Carla acreditou que pudesse ser verdade. Naquele dia, o diretor, o coordenador e o porteiro passaram o dia me chamando de pedreira.

No dia seguinte, retomamos o processo do reboco. Dessa vez, Genivaldo havia feito a maior parte do trabalho pela manhã e deixou meia parede e uma parte de massa para finalizarmos com a turma no período da tarde. Novamente foi feita a mesma divisão da turma, uma equipe para o desenho, outra para o reboco. Como a massa já estava pronta, a tarefa agora era apenas rebocar; Manoel, um estudante do 9º ano disse: “mas para que eu vou fazer isso, professora, eu sou nerd, não vou ficar batendo massa” e completou: “um professor disse que a caneta é mais leve que a enxada, eu estudo, não preciso fazer isso não”. Respondi que todos precisam disso em algum momento da vida, que era importante aprender. Sara foi a primeira de sua turma a tentar chapiscar o reboco na parede e se saiu muito bem. Disse que iria construir sua própria casa. Manoel também tentou e rapidamente rebocou metade do espaço previsto. Convidei meninas a tentarem e várias aceitaram. Senti, novamente, dificuldade em mediar as relações entre os estudantes e Genivaldo. Os alunos faziam várias piadas e quando eu os repreendia, argumentavam que conheciam ele há muito tempo, de fora da escola.

Com a turma do sexto ano fomos fazer a transferência do enxame de abelha jataí da caixa de passagem de luz para uma caixa apropriada. Francisco me garantiu que

sabia como fazer, inclusive já tinha feito uma vez junto com um colega de sala. Foi bonito ver as mãozinhas de Francisco retirando o enxame e acomodando na caixa. Vários estudantes provaram o mel e viram os potes de pólen. Guardei o pólen na geladeira da escola. Mais uma vez os saberes do campo se mostraram presentes ao longo da prática artística.

Foram vários momentos de muito aprendizado e também de muita escuta. Durante as aulas ouvíamos música, conversávamos e alguns estudantes me contavam suas histórias enquanto trabalhávamos. Sara me contou que estava faltando às aulas porque sua irmã havia perdido o bebê no momento do parto.

A última turma do dia era o 7º ano C. Era necessário limpar o espaço para que o resto de reboco não grudasse no chão. A turma disse que não limparia porque não eram eles que tinham sujado e não iam receber nada por isso. Eu já estava super cansada e disse que quem participasse ganharia um pirulito.

A turma foi para a área verde e começamos a limpeza. Houveram várias brigas sobre o modo de fazer o trabalho, qual era a melhor ordem para utilizar a vassoura, o rodo, o sabão. Finalizamos e voltamos para a sala. Os alunos perguntaram se todos ganhariam o pirulito, o que seria muito injusto porque vários não tinham trabalhado nada. Fiz uma correspondência: quem trabalhou pouco ganhava uma bala, quem trabalhou médio um pirulito e quem trabalhou muito, um pirulito e uma bala. Chamei um por um e na frente de todos, o estudante dizia se tinha trabalho muito, médio ou pouco e recebia o “valor” correspondente.

Mariana ainda achou injusto, disse que teve gente que não trabalhou e ganhou mais. Expliquei que não tinha como fiscalizar todo mundo e perguntei o que podíamos fazer para ficar mais justo. Laís sugeriu que eu desse uma balinha a mais para cada um. Perguntei se isso ia resolver a injustiça e disseram que sim. Mariana disse que não, mas que já melhorava a situação. Todos saíram satisfeitos com, no mínimo, 2 balas. Fiquei impressionada com a mobilização dos estudantes, me senti o patrão negociando um aumento salarial.

Durante essa semana, ao longo das aulas de Arte, haviam duas atividades acontecendo em paralelo, uma relacionada à preparação da parede, outra à elaboração do desenho. Para a preparação da parede precisávamos esperar o reboco secar, pois o tempo estava chuvoso, e pintá-la de branco. Durante as aulas de arte, levei algumas turmas dos oitavos e nonos anos para ver como o reboco estava. Leandro, estudante do

oitavo ano, sempre me dizia que seu pai era pedreiro que ele se garantia quando fossemos fazer o reboco. Na semana que começamos ele faltou todos os dias. Levei a turma dele para a área verde e os estudantes olhavam admirados, começavam a ver que o projeto realmente ia acontecer. Reclamei com Leandro que ele havia faltado quando precisávamos muito dele. Ele olhou o serviço, elogiou e, vendo minha preocupação com a chuva, disse que era necessário colocar um reboco ou uma vedação acima do telhado, que era apoiado direto na parede e não acima do muro. Caso isso não fosse feito, a água da chuva se infiltraria pela fenda entre o telhado e a parede e o reboco descolaria. Fiquei impressionada com o olhar aguçado de Leandro. O diretor tinha feito várias visitas ao local, tinha planejado as quantidades de material junto comigo, acompanhou o trabalho e não percebeu esse detalhe. Genivaldo, que tinha experiência em serviços de construção, também não se atentou. Depois que levei essa questão ao diretor, ele concordou e Genivaldo rebocou em cima do telhado.

Entendi que era realmente um trabalho coletivo, e o quanto era importante ouvir o que os estudantes diziam e valorizar os saberes que vinham do ambiente doméstico. Quando estávamos misturando a massa do reboco, cada um queria fazer de um traço diferente, e deram várias sugestões de aditivos caseiros. Genivaldo disse que para cada pessoa tinha um jeito diferente de fazer reboco. É interessante ouvir o que cada estudante tinha a dizer sobre o reboco, era como se assim eu conhecesse um pouco mais da família de cada um, do jeito de fazer as coisas, traziam um pouco da casa e da família para dentro da escola. Repetiam frases como: “faz o serviço direito”, “ê pedreirão”, “aí é pedreiro bom” que me soavam como se fossem os pais deles dizendo a eles. Leandro disse que o reboco estava muito espesso, acrescentou “esse serviço aí não ia passar na obra do meu pai não”. Ao mesmo tempo em que ouvia essas frases e sentia admiração pelos estudantes e suas famílias, entrava na sala dos professores para o horário do lanche e ouvia várias reclamações de colegas que estavam com a casa em obras, ou já tinham passado por obras, falarem da dificuldade de achar um pedreiro bom, que todos que contratavam não faziam o serviço direito. Refleti sobre a diferença de percepção sobre esse grupo de trabalhadores e sobre qual seria o papel da escola nessa relação.

2.2. Linhas, formas e cores

O desenho estava quase pronto e pedi para Cearense, a estudante que sugeriu o tema do quadro, concluí-lo em sala. Cearense topou, mas pediu para levar para fazer em

casa. Alguns dias depois me perguntou se podia fazer um rio, achava que era isso que estava faltando, alguns animais, eu disse que sim e ela trouxe o desenho pronto. Pedi para colorir com o lápis de cor e o desenho estava finalizado.

Percebi que uma dificuldade no desenho era a noção de perspectiva e proporção. Os estudantes desenharam imagens muito grandes que deviam estar no fundo ou ainda animais muito pequenos, mas muito fofos. Enquanto isso, pintávamos a parede de branco.

O próximo passo era quadricular o desenho todo e também a parede, 2 cm no desenho equivale a 20 cm na parede. O chão do espaço coberto está em declive, o teto tampouco é reto. Estávamos sem o nível, e tínhamos apenas a régua de um metro de professora e a trena. Dividi a turma em grupos, enquanto um quadriculava o desenho, outro segurava a régua na parede para riscar as linhas horizontais, um terceiro ficava olhando de longe e dizendo se a régua estava torta ou não, para onde inclinava e um quarto marcava ponto de 20 em 20cm, que servia de base para a régua e para o risco. Para a marcação vertical, improvisamos um prumo com barbante e uma garrafa de água, por iniciativa dos alunos. Seria muito interessante, e poupado bastante tempo, ter usado o nível, explicado como ele funciona. Perdi essa oportunidade, porém foi muito divertido fazer de forma caseira, artesanal. Os estudantes estavam todos envolvidos em dizer o que estava reto e o que estava torto, discutiam e emitiam opiniões. Pensei que desenvolvíamos uma noção prática de ponto de vista. “Olha daqui que você vai ver que não está tão reto, mais para direita, mais para esquerda!”.

O terceiro passo era passar o desenho para a parede. Nessa etapa era muito difícil mobilizar a turma toda, ficavam vários estudantes sem atividades para fazer. Cheguei a passar conteúdo em sala, propor uma atividade de arte e tirar alguns de sala para passar o desenho para parede. Antes de fazermos essa prática, propus uma atividade de redução e ampliação na folha de papel com um desenho do Bob Esponja, cheio de curvas. Os estudantes demoraram a entender a lógica da atividade. Fiz um esboço no quadro e ainda assim alguns não entenderam. Passei a mesma atividade para uma turma de sexto ano. Uma estudante ficou impressionada com o resultado: “Parece mágica”, comentou. Para passar para a parede enumerei as colunas com letras de A a J e as linhas com números de 1 a 10, fiz o mesmo com o desenho. Expliquei diversas vezes que o quadrado A1 do desenho correspondia ao quadrado A1 da parede e que a forma contida neles deveria ser a mesma. Compreenderam e começamos a passar o desenho

para a parede. Uma vantagem dessa técnica é que todos os estudantes podiam participar, não precisava saber desenhar. Dividi o desenho ao meio e, em grupo, começaram o trabalho. Percebi a necessidade de ter utilizado essa técnica quando vi que Mariana, uma estudante que já tem habilidade em desenho, começou a passar o desenho para a parede sem prestar atenção à enumeração dos quadrados. A imagem começou a sair de escala. Conforme essa etapa acontecia, os estudantes também pediam para fazer sugestões, acrescentar flores, cogumelos e borboletas. O tamanho dos cogumelos e joaninhas foi uma decisão estética. Repeti diversas vezes que eram muito menores quando comparados às folhas, por exemplo, mas os estudantes optaram por deixá-los grandes: “vai ficar muito pequeno, professora, não vai dar nem para ver”.

Gastamos algumas aulas e várias borrachas tentando apagar as linhas horizontais e verticais do desenho, com medo que ainda ficassem visíveis após a camada de tinta colorida. Joel, do oitavo ano, tinha uma borracha enorme que eu me senti muito culpada de gastar, mas que ele agradeceu: “Professora, eu tenho essa borracha desde o terceiro ano, não quero mais”. Me senti participando de algo íntimo, familiar na vida dele, quase um ritual, finalmente dando fim aquela borracha que vinha de uma fase da vida que ele já havia superado. Inclusive conversamos, enquanto apagávamos, como ele era no terceiro ano do Ensino Fundamental. Hoje, um rapaz tímido, que sentava no fundo da sala, com alguma dificuldade de acompanhar o conteúdo, no terceiro ano era uma criança alegre, que fazia muita bagunça com seus amigos e não parava quieto. Seu melhor amigo na época era um rapaz que hoje não falava com quase ninguém, se esconde atrás do capuz do casaco e da máscara e se recusava a ir à escola. Quando o conselho tutelar foi acionado, ele passou a vir, mas por muitas vezes vinha andando porque não conseguia ficar com tanta gente dentro do ônibus. Perguntei para os colegas o que tinha acontecido, falaram que até o quinto ano eles eram assim, bagunceiros, e que depois que voltaram da pandemia, já no sétimo/oitavo ano, estavam mudados.

Passamos então para a próxima fase. Eu tinha acabado de finalizar o conteúdo sobre arte medieval com os sétimos anos e decidi que primeiro pintaríamos as cores de fundo, “chapadas”, sem nuances de cores, tal como os afrescos de igrejas medievais.

Tínhamos um galão de tinta branco e era preciso confeccionar todas as cores com pigmento. Começamos com o marrom, para o caule das árvores. O tempo era curto e fizemos uma quantidade grande de marrom para pintarmos todos os caules. Em seguida fizemos o azul do rio, o verde das folhas que subiam pelos troncos das árvores.

Pintamos o desenho com cada cor correspondente. Era uma atividade simples, prazerosa, de que todos podiam participar. Em seguida, fizemos os verdes da copa das árvores, o que exigiu mais cuidado. Como já tinha muita coisa pintada, era preciso ter cuidado para a tinta não respingar na parte inferior, o que aconteceu algumas vezes e precisamos consertar. A necessidade da escada também dificultava a execução. Cearense era uma das alunas que estavam pintando essa parte. A tinta respingou várias vezes, eu pedi atenção e ela não quis mais participar do processo, faltando as aulas seguintes.

Figura 2 - Início da pintura



Fonte: acervo pessoal

O ano já estava acabando, já havia passado a semana de provas e agora apenas os alunos que ficaram de recuperação ou que desejassem vir à escola compareciam às aulas. Precisei pedir várias vezes para os estudantes virem pintar, prometi tirá-los da aula. Alguns colegas professores e da equipe da direção já queriam dispensá-los.

Até então eu tinha o domínio de todas as etapas do processo, sabia como fazer e quando precisava ser feito. Não tenho experiência com desenho ou pintura, ao longo da minha trajetória me envolvi mais com artes cênicas, música e dança. Ainda que eu seja professora de arte, que ensine sobre história da arte e constantemente proponha práticas com desenho e pintura, eu nunca tinha feito nada com volume e movimento.

Conversei com Rafaela, uma estudante com prática de desenho, sobre como pintaríamos aquele rio. Queria muito começar a pintar, mas não sabia como e não conseguia pesquisar muito. Rafaela disse que seria muito difícil pintar o rio, porque como é água, teríamos que fazer o reflexo da mata nele. Respondi que não, que o reflexo só se faz se for água parada, como o rio corre, precisaria ser algo que desse a impressão de movimento. A expressão no rosto de Rafaela me fez pensar que ela havia compreendido alguma coisa nova.

Uma coisa que os estudantes gostavam muito de fazer era o degradê. Vários pediam para fazer degradê de cores em flores e folhas. Fazíamos a mistura em pequenos potes. Convidei Haru, uma estudante do sétimo ano que desenha com muita frequência e habilidade, para se juntar a nós. Ela começou a pintar umas folhas que subiam em uma árvore na lateral. Muito tímida, ficava sempre no cantinho, trabalhando. Perguntou as tintas que tínhamos, pegou um pouco do verde escuro, do verde claro e foi fazendo um degradê na folha de modo a dar volume, com as bordas mais escuras e o meio mais claro. Algumas vezes me perguntou se só tinha aquelas cores mesmo, eu disse que sim, que tínhamos feito elas, mas que podíamos fazer outras. Quando estava na última folha, viu que uma colega estava fazendo um degradê de cores claras e perguntou se não tinha o amarelo. Quando eu falei que era para deixar mais claro era só usar o branco, se surpreendeu, não tinha pensado nisso, ainda que tivesse experiência com desenho e colorido a lápis de cor. A mãe de Haru é cabeleireira, quando Haru estava no sexto ano perguntei que profissões utilizavam o círculo cromático, no que ela deu a profissão da mãe como exemplo.

Começamos a passar a segunda camada de tinta, com a intenção de dar volume às imagens. Começamos pelas folhas, contornando as bordas e ressaltando as linhas e formas. Quel dos teclados, uma estudante do nono ano, ficou de recuperação de matemática e tem muita prática com pintura. Comentou sobre um estojo de pincéis e tinta que herdou de sua irmã. As aulas de arte da sua turma eram às sextas-feiras e Quel dos teclados faltava às aulas constantemente. Por várias vezes tentei me aproximar dela, já havia percebido sua habilidade. Quel dos teclados não conversava muito. Nas primeiras semanas de aula cheguei na sala, dei um boa tarde animado e perguntei como os estudantes estavam, se todos estavam bem. Quando vi, Quel dos teclados estava chorando. Chamei-a para conversar do lado de fora da sala e perguntei o que tinha acontecido, Quel dos teclados respondeu que não sabia o porquê, mas que toda vez que

perguntavam se ela estava bem, tinha vontade de chorar. Fiquei muito emocionada com essa fala, mas Quel dos teclados faltava muitas aulas, não dava abertura quando eu puxava assunto e assim não consegui conhecê-la melhor. Quando o ano estava acabando, Quel dos teclados ficou de recuperação em matemática e pôde me ajudar na pintura da parede. Começou fazendo as folhas e logo vi que eu precisava aprender muito com ela. Além de observar como ela fazia, perguntei, pedi para me ensinar. Quel dos teclados mostrou que colocava pouca tinta no pincel e fazia um movimento diagonal, do centro para as bordas ou das bordas para o centro. Comecei a tentar fazer igual, senti dificuldade. Outros estudantes também observavam a Quel dos teclados e pediam conselhos sobre como pintar melhor. Estávamos todos aprendendo.

Alguns alunos começaram a passar a segunda camada de tinta sobre os caules, fazendo os veios marcados, as bordas avolumadas. Eu me espantava com a naturalidade em que pintavam. Quando eu olhava o trabalho dos estudantes, parecia tão natural, aqueles veios poderiam ser de uma árvore real, com suas pequenas tortuosidades e descontínuos. Quando eu pintava, me via tendo que fazer uma série de escolhas: mais para direita, mais para esquerda, para por aqui, uma leve curva ou bifurcação? Me parecia muito mecânico, racional e quando eu observava de longe, não parecia que poderia ser real, não parecia ter a fluidez da natureza. Perguntei para Quel dos teclados o que ela achava, comentei que sentia essa dificuldade, que não parecia natural. Quel dos teclados disse que estava bom, “é assim mesmo, professora”.

Figura 3 - Cor e Movimento



Fonte: acervo pessoal.

Enquanto eu aprendia a pintar folhas e caules com a intenção de dar volume, Quel dos teclados pintava as pedras ao longo do rio, algumas partes um pouco mais escuras, outras um pouco mais claras, uns musgos entre uma pedra e outra. Fiquei impressionada pensando em como ela sabia exatamente onde pintar cada parte de maneira a ficar harmônico, natural. Nesse mesmo dia, voltando para casa, olhei a estrada de terra pela qual passo todos os dias e vi algo que nunca tinha reparado. Um pouco mais cedo havia chovido e a estrada estava com algumas partes secas e outras úmidas. Eu enxerguei manchas marrom escuras em meio a uma estrada marrom clara. Me lembrei da Quel dos teclados pintando as folhas e pedras. Senti como se eu tivesse aberto uma porta, e atrás dessa porta havia uma outra maneira de ver o mundo, onde as linhas, formas e cores eram ressaltadas. Eram manchas escuras, bem delineadas, senti que era possível traçar linhas e formas dividindo as partes mais úmidas das mais secas. Senti muita admiração pela Quel dos teclados e fiquei muito grata pelo aprendizado.

No dia seguinte continuamos o trabalho, com cada vez menos alunos frequentando a escola pois o ano letivo estava acabando. Quel dos teclados continuava pintando as pedras quando me pediu para parar um pouco e descansar porque não estava se sentindo bem. Perguntei o que sentia, ela então respondeu que estava sentindo muita fome. Já eram 15 horas e ela não havia comido nada ao longo do dia. Fui até a cozinha e

o lanche era biscoito de água e sal com vitamina. Peguei alguns biscoitos para ela enquanto ainda não chegava a hora do lanche. Quel dos teclados estava sentada, comeu todos os biscoitos que eu trouxe, se levantou com um sorriso e erguendo o punho fechado para cima disse: “agora sim professora!” Fiquei muito espantada com essa situação. Esteve do meu lado tantos dias e eu não imaginava que ela estava em situação de insegurança alimentar.

No dia seguinte me perguntou se poderia pintar o rio. Me senti muito aliviada, eu não tinha ideia de como pintar o rio de modo que ele parecesse ter correnteza. Tínhamos apenas um restinho da tinta com a qual tínhamos pintado o rio. Quel dos teclados acrescentou pigmento, fez um azul escuro e começou a pintar. Enquanto pintava, conversávamos, eu colocava no meu celular a música que os estudantes pediam e assim nós nos conhecíamos um pouco melhor. Perguntei com quem ela morava, me disse que com a mãe e duas irmãs. Perguntei também sobre seu pai, se ela tinha contato com ele, se eles haviam se separado fazia tempo. Quel dos teclados me contou que há uns anos atrás uma loira estragou a família dela. Eu também sou loira. Não consegui deixar de relacionar essa fala de Quel dos teclados ao fato de eu ter sempre tentado me aproximar dela e ela nunca se sentia à vontade em falar comigo. Contou que era a filha mais nova e suas irmãs começaram a suspeitar que o pai estava tendo um caso extraconjugal. Eu perguntei porquê e Quel dos teclados me disse que era porque ele estava sempre “olhando o celular debaixo das cobertas”. Relatou que era a filha mais próxima ao pai e a única que tinha acesso ao celular dele. As irmãs a convenceram a pegar o celular do pai, desbloquear e olhar as mensagens. Quel dos teclados fez isso, mostrou para as irmãs e descobriram que realmente era isso que estava acontecendo. Quel dos teclados tinha em torno de 6 anos na época.

Os pais se separaram e o pai saiu de casa e ficou sem ter contato com as filhas por uns anos. Quel dos teclados atribuiu à loira o início do momento em que sua vida começou a ficar ruim. Um tempo depois a mãe de Quel dos teclados teve um outro relacionamento. Seu namorado começou a agredi-la fisicamente. Se separaram e ele começou a persegui-la. A mãe de Quel dos teclados conseguiu uma medida protetiva que o impedia de chegar a uma determinada distância dela e da casa dela. O homem desrespeitou algumas vezes. Quel dos teclados falava desse homem com medo. Foi nesse período que o pai de Quel dos teclados voltou a se aproximar das filhas. Se mudou para o mesmo bairro das filhas, a Vila Basevi, com a nova esposa. Ainda assim,

pude perceber na fala de Quel dos teclados que já não eram mais próximos. Quel dos teclados fez ainda um outro tom de azul, o azul claro, e o rio foi ficando com cada vez mais movimento. Pintamos os peixinhos de laranja. Chegou o dia da prova de recuperação de matemática. Enquanto Quel dos teclados e os demais alunos faziam a prova, eu passava um verniz à base d'água para proteger a parede. Fizemos o conselho de classe, Quel dos teclados passou de ano e as férias começaram.

Figura 4 - Mural



Fonte: acervo pessoal

Capítulo 3 – Reencontro com os estudantes: avaliação coletiva e análise da experiência

Para analisar se os objetivos da pesquisa foram atingidos, planejei, de maneira didática, um encontro de avaliação com os estudantes. Essa etapa ocorreu após um ano da execução do projeto e percebi a necessidade de refletir, em conjunto com os estudantes, sobre o processo de elaboração do mural. Segundo Paulo Freire (2018, p.39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Para isso, era preciso estimulá-los a falar sobre o que pensam e como se sentiram durante aquele período. Com este intuito, preparei uma sequência didática de acordo com o livro “Vivências com a Natureza”, de Joseph Cornell, que culmina em uma roda de conversa baseada na metodologia do Grupo Focal.

Joseph Cornell, um ativista ambiental americano, ao perceber que nem todas as pessoas se sensibilizavam ao entrar em contato com a natureza, observando uma paisagem ou em uma experiência direta de imersão na mata, desenvolveu um método que visava preparar a pessoa para aquele momento, denominada Aprendizado Sequencial. Através da minha experiência como professora em sala de aula e também como mediadora ecopedagógica, guiando crianças em experiências com a natureza, pude constatar a efetividade desse ordenamento de atividades, que funciona tanto para contato com a natureza como para o contato com as obras de arte. Segundo o autor, é necessário começar com atividades prazerosas, dinâmicas e que incentivem o movimento. Na sequência, atividades que concentrem a atenção, como jogos de perguntas, que exercitam a memória. Em seguida, atividades que promovam a experiência direta com o objeto em questão, a natureza ou a obra de arte. Por fim, uma atividade em que sejam socializadas as reflexões e sensações acerca da experiência direta.

O Grupo Focal é uma ferramenta metodológica que busca identificar como um determinado grupo de pessoas sente ou pensa em relação a um objeto. Segundo Maria Eugênia Belczak Costa (2005, p.180), “O Grupo Focal permite-nos também aprofundar nossa reflexão em busca do que é essencial”. Para tanto, é necessário elaborar um roteiro de entrevista, que irá guiar a fala dos participantes. Esse roteiro tem como foco o objetivo da pesquisa e as questões são ordenadas de modo que a mediadora não exerça

muita influência sobre a resposta dos participantes. Inicia com perguntas abrangentes, que estimulam o participante a falar como pensa ou sente em relação a determinada situação, evolui para questões específicas, em um contexto delimitado e finaliza com respostas sobre uma visão geral do assunto.

O objetivo desta pesquisa é analisar as potencialidades e os desafios de uma prática artística escolar que contribua para o ensino de arte e esteja em consonância com os pressupostos teóricos da Educação do Campo, contemplando o trabalho como princípio educativo. Para tanto, elenquei 4 categorias, são elas: 1. Trabalho coletivo e auto-organização; 2. Educação e ensino de arte; 3. Processo artístico-criativo; 4. Forma escolar. Identifiquei essas categorias como pontos de tangência entre a literatura, a prática pedagógica e o registro no diário de campo. Utilizo o mesmo processo descrito por Molina, Pereira e Brito (2021) ao analisar essas categorias de acordo com o referencial teórico, no capítulo 1, e conjuntamente com os estudantes, no capítulo 3, através de rodas de conversa. Utilizo o diário de campo como documento norteador. Considero importante assinalar que essas categorias dialogam entre si, de modo que ao analisar uma também trazemos, tanto eu quanto os estudantes, elementos que dizem respeito a outras.

A seguir, descrevo o contexto geral dos encontros de avaliação, o planejamento das atividades e o roteiro que orienta a discussão. Este roteiro, elaborado em forma de questionário tem uma finalidade avaliativa, a de compreender como os estudantes percebem cada uma das categorias escolhidas e uma finalidade pedagógica, a de promover a reflexão sobre a prática. É através da reflexão sobre a prática que a curiosidade ingênua se transforma em crítica (FREIRE, 2018).

No ano de 2023, os participantes da pesquisa frequentam a escola no turno matutino e nenhum está nas turmas em que leciono. Após conversar com o coordenador pedagógico e com o professor de Arte dessas turmas, decidimos que o melhor momento para a avaliação seria ao longo de uma aula dupla de Arte, com duração total de 90 minutos, no espaço em que o mural está localizado. Os encontros foram gravados em áudio. Esse momento seguiu o seguinte planejamento:

- Atividade com bola: estudantes em círculo tocam a bola um para outro sem deixar cair no chão (10 minutos).
- Lembrando as etapas descritas no Diário de Campo (30 minutos):

- a mediadora tem em mãos 7 tipos de cartão, um de cada cor, cada um com uma das etapas de execução do projeto: aquarela, transformação do espaço, reboco, pintura de branco, quadriculado, desenho na parede, pintura mural;
 - é pedido que os estudantes contem alguma memória referente a confecção do mural. A essa memória será associado um cartão, referente a uma etapa do projeto. O cartão é colocado em cima da mesa;
 - quando todos os cartões estão sobre a mesa, em conjunto, os posicionamos em ordem cronológica;
 - a cada cartão, a mediadora faz uma pergunta rápida sobre como se sentiram naquela etapa;
 - sobre uma mesa central, os cartões ficam expostos, com as etapas de elaboração do mural.
- Roda de conversa com grupo focal de acordo com o questionário (35 minutos).
 - Agradecimento, entrega de doces e assinatura na parede (15 minutos).

O roteiro abaixo, apenas com as perguntas em negrito, foi entregue para cada estudante, com o intuito de orientar a discussão. Continha também um espaço destinado a respostas, para garantir que todos tivessem a possibilidade de dizer o que pensam e sentem. As perguntas ordenadas por letras abaixo de cada questão constavam apenas em um roteiro pessoal e foram pensadas enquanto provocações, para estimular a conversa. Vale lembrar que no decorrer do encontro outras questões orientadoras surgiram espontaneamente.

Roteiro

- 1) Por que você acha que esse mural foi feito? Como você se sentiu no momento em que soube que ia ser feito ou durante a elaboração dele?**
- 2) Quem você acha que contribuiu para esse mural estar aqui hoje? Você ajudou? Como? Como se sentiu?**
 - a) Você sente que contribuiu?
- 3) Como foi a organização para a elaboração do mural?**
 - a) Existiam tarefas? Como eram divididas? Funcionou?
- 4) O que você sente que aprendeu? Como aprendeu? Com quem?**
 - a) Que aprendeu em arte?

- b) Que aprendeu em outros conteúdos?
- c) Que aprendeu em relação à formação de valores, que não é de nenhum conteúdo específico?

5) Como a imagem do mural foi criada? Você ajudou?

- a) Você sente que contribuiu para criar essa imagem?
- b) Você sente que precisou fazer escolhas ao longo da elaboração do mural? Precisou ordenar alguma coisa? Fez alguma cor de tinta? Como você se sentiu quando precisou fazer uma escolha em algo que seria permanente?
- c) Teve alguma referência visual? Qual?

6) Tiveram brigas e desentendimentos? Com quem? Porquê?

- a) Que tipo de conflitos? Como foram resolvidos?

7) O que você acha que atrapalhou o trabalho com o mural? O que precisa mudar na escola para fazer melhor esse tipo de trabalho? E o que pode melhorar em relação aos estudantes? E em relação à professora?

8) O mural deu muito trabalho? O trabalho ensina? Ensina o que? Todo tipo de trabalho? Que tipo de trabalho? Você acha que na nossa sociedade, todos trabalham?

9) Tem alguma dúvida, sugestão, crítica ou elogio? Alguma lembrança ou sentimento? Quer deixar um recadinho para a professora Fernanda? Escreve aqui embaixo! Agradeço muito sua participação!

Foi uma experiência surpreendente. Reunir os estudantes e voltar com eles ao espaço em que nos dedicamos fez parecer que voltamos no tempo. Em geral, foram encontros em clima de festa. Ao ouvir as gravações me senti como se estivesse em uma reunião social, com vários grupos diferentes, comentando entre si aspectos da nossa prática e da vida em geral. As respostas às perguntas do questionário nem sempre aparecem em ordem linear, os estudantes antecipam e retornam a algumas questões em diferentes momentos, além de falarem dos colegas quando querem falar de si mesmos.

Me emociono com a beleza dessa juventude, que enquanto reclama, faz piada, ri, “zoa” o colega, discute questões do campo, gênero, raça e desigualdades sociais, contando histórias de suas vidas e de suas famílias, em meio a preocupações juvenis como a aparência, sexualidade, drogas e violência. Tudo ao mesmo tempo, acompanhado sempre de risadas ou repreensões do coletivo, espontâneas ou de acordo

com as minhas reações. Ao mesmo tempo em que são capazes de fazer comentários preconceituosos em determinados momentos, também os combatem em outras situações. Testam constantemente os limites do coletivo e as regras de convívio social. Sempre me posiciono nessas situações, mas por muitas vezes, algumas descritas no texto a seguir, me sinto insegura sobre até onde aprofundar ou estabelecer essas regras.

Por vezes, ao longo do meu trabalho docente, já mostrei aos estudantes, de modo tão veemente, a necessidade de respeito ao próximo que se sentem desafiados a desrespeitar essa regra por pura rebeldia juvenil, testando os meus limites com frequência. Me chamam de senhora e se referem a mim com respeito, ao mesmo tempo em que falam abertamente sobre sexo de maneira ofensiva, contam piadas de duplo sentido e se tratam com violência, sempre em tom de brincadeira, oscilando entre a leveza e a banalização de temas sensíveis. Ainda que com dificuldade, comento no texto abaixo alguns erros que cometi, similares aos que cometo no cotidiano escolar, na esperança de conseguir superá-los, através da análise e reflexão. Além disso, os evidencio para mostrar que os desafios para a transformação da escola não estão presentes apenas no sistema escolar, na postura de meus colegas ou entre os estudantes, se apresentam em mim também.

Nossas conversas foram permeadas de comentários sobre o cotidiano, sobre a vida de cada um. O diálogo é recheado de provocações, os estudantes geralmente respondem através de sequências de perguntas que faço, ao mesmo tempo em que também me provocam, com comentários e questões. Estimulo com palavras de incentivo ao mesmo tempo em que faço perguntas que colocam em dúvida meu posicionamento, procurando compreender o que pensam sem serem influenciados por mim. Constantemente questiono as afirmações dos estudantes transformando-as em perguntas, para entender se todos do grupo concordam ou fazê-los refletir sobre essas considerações.

Antecipo aqui algumas percepções que foram frequentes em cada turma. Uma das lembranças mais marcantes dos estudantes foi terem carimbado suas mãos com diversas cores de tinta nas laterais das paredes. No início da semana, antes do primeiro encontro, chamei quatro estudantes para pintarem as áreas laterais de preto. Tomei essa decisão porque a imagem das mãos dispersava o espectador, mostrei detalhes do mural para as turmas do ano de 2023 e os alunos falaram que só repararam nas mãos. Também considerei importante ter um espaço para os estudantes assinarem a parede, que ficasse

registrado e identificado quem participou. Essa atitude dividiu opiniões e em todas as turmas foi ponto de discussão. Notei, pela forma que falavam, que alguns estudantes se sentiram ofendidos, não apenas porque a marca de suas mãos foi apagada, mas porque tomei essa decisão sem consultá-los. Ao término das avaliações, todos pareceram gostar muito de assinar a parede.

No início dos encontros, vários estudantes comentaram que não tinham feito nada no mural e ao longo da conversa de avaliação, perceberam que tinham contribuído de alguma forma. Como o projeto foi desenvolvido com as turmas de oitavos e nonos anos em todas as aulas de arte ao longo de 4 meses, é difícil que alguém não tenha participado em nada. Percebo que se recordam de ficarem ociosos por algumas aulas e a fala de não terem feito nada, por vezes, me remete a uma sensação de arrependimento, de que hoje percebem que gostariam de ter contribuído mais. O momento de avaliação foi importante para mostrar para os estudantes que a confecção do mural não foi apenas a pintura, mas um processo que contou com a participação de todos no decorrer de sua execução, com raras exceções. Comento a respeito ao tratar da categoria trabalho coletivo e auto-organização.

A atividade inicial, o jogo com bola, cumpriu sua função de promover um ambiente descontraído. Nenhuma turma conseguiu dar mais de 10 toques na bola antes de deixá-la cair no chão. A atividade promoveu risadas e interatividade. Foi nesse clima de descontração que iniciamos o momento avaliativo. Em cada turma foi passada uma lista em que o estudante deveria colocar seu nome e o apelido que escolheu para ser identificado nessa pesquisa. Em seguida, distribuimos os roteiros. Os estudantes questionaram o roteiro, perguntaram se era obrigatório e o que aconteceria caso não participassem. Assim como na execução do projeto, há uma nítida diferença entre as turmas, algumas demonstram interesse, se posicionam e debatem, outras, por mais que eu pergunte, explique e dê exemplos, se contentam com respostas curtas e objetivas. Da mesma maneira que fizemos ao longo do ano anterior, limpamos coletivamente a mesa e as cadeiras, cortamos papéis e distribuimos o material. Os relatos descritos a seguir ocorrem a partir desse momento. Reservo para as Considerações Finais o comentário sobre a última questão do roteiro.

Na segunda-feira, 25 de setembro, entrei no 9º ano A e chamei os estudantes que foram meus alunos no ano anterior para pintarmos as laterais da parede de preto. Maria Cecília disse que sentiu um alívio quando ouviu minha voz. Contou que já estava quase

dormindo. Elô comentou que os alunos da manhã tinham ficado com inveja quando souberam que tinham sido eles que haviam pintado a parede. Fein disse que não tinha feito nada na época e que agora ia fazer.

Nesse período a área verde estava passando por reformas: a construção do parquinho da escola, com calçada e tanque. Nossos encontros foram permeados de sons de serra, cheiro de tinta, pó de cimento. Chegando no local, dividimos as tarefas: passar a fita para não manchar, ler as instruções da tinta, separar os utensílios. Cearense, que também estava conosco, relembrou alguns momentos. Disse que sua prima tinha errado ao passar uma parte do desenho para a parede. Disse que passou muitas horas colorindo o desenho no papel. Relembrou também as roupas sujas de tintas. Se questionaram se ia ficar bonito o preto nas laterais do mural e perguntaram o porquê. Eu disse que mostrava o mural para os estudantes da tarde e eles só repararam nas mãos. Comentei que todos iam assinar depois. Rapidamente finalizamos o trabalho e os estudantes retornaram para a sala.

Naquele mesmo dia, algumas horas depois, aconteceu o encontro de avaliação com a primeira turma. A seguir, descrevo como foi a atividade de reconstrução do diário de campo em cada turma. Em seguida, relato as rodas de conversa de conversa ordenadas por categorias de análise e questões do roteiro, ou seja, a cada etapa, narro como transcorreu com cada turma e minha avaliação a respeito. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos conforme a relevância de cada fala.

3.1 - Diário de Campo coletivo: memórias

A primeira turma foi o 9º ano C. Distribuí os papéis e pedi que escrevessem uma lembrança do mural, perguntei se alguém poderia falar em voz alta. Um estudante disse que sua calça ficou com respingos de tinta branca, que nunca saiu. Mostrei o cartão escrito BRANCO e coloquei sobre a mesa. A turma se lembrou de Isa misturando a tinta com as mãos. Iara se lembrou que fez algumas flores em degradê e para isso precisou fazer novas cores com tinta e pigmento. José comentou que ela tinha feito aquela “aquela florzinha feia”, apontada para uma flor cor de rosa, contornada com preto. Iara disse que não. De fato, Iara fez duas flores, uma próxima ao centro do mural. Comentei que essa lembrança se referia à pintura do mural e coloquei sobre a mesa o cartão escrito MURAL. Nesse dia, segunda-feira, Iara disse que estava com muita

ressaca. Em 2022 a família de Iara era evangélica e ela não pôde dançar na festa junina. Iara me contou que sua mãe havia se separado de seu padrasto e a comunidade religiosa da qual fazia parte começou a chamá-la de adúltera. Perguntei se as coisas estavam melhor agora e ela disse que sim, mas que a mãe se afastara da igreja. Iara tem 15 anos, colaborou com o mural, mas não tinha condições de participar do encontro de avaliação.

Catarina, olhando para os cartões na minha mão, perguntou: “o que tem aí, professora?” Respondi que era para descobrirem, com ar de mistério. Perguntei quais foram as etapas de elaboração do mural. Um estudante disse: “tem a pintura, tem o desenho.” Isa complementou: “a gente fez também aquelas reta, um negócio de reta métrica.” Ela se referia ao uso da trena, pus o cartão escrito QUADRICULADO sobre a mesa e disse que quadriculamos a parede. Isa respondeu: “isso, mesmo”. Um estudante vê o cartão escrito REBOCO em minhas mãos e fala em voz alta. A atividade é como um jogo em que os estudantes tentam decifrar o que está escrito nos cartões que estão em minhas mãos, através de lembranças, perguntas e respostas. Perguntei se a turma tinha participado do reboco. Isa responde que sim, outros falam que não, que apenas pintaram. Restavam apenas dois cartões e pergunto como tudo começou. Gael responde: “desenhando?” José diz: “com reboco!” Outros estudantes comentam sobre o cimento e a pintura da parede. Pergunto porque decidimos fazer esse reboco, o que estávamos fazendo quando essa decisão foi tomada. Rafaela diz “Por que a parede tava muito feia”. Catarina completa: “restaurou a parede né?” Outro estudante: “Hoje tá muito lindo, parabéns!”.

Pergunto qual foi a primeira atividade com tinta que fizemos e Gael respondeu: “aquarela”. Todos se lembraram. Uma estudante comenta que sujou a mão de tinta quando fazia essa atividade. Sobre o papel de aquarela, ela diz: “Tava tudo branco e a gente pintou”. Pergunto se a gente mediu algo, se não fizemos nada entre a aquarela e o reboco. Ninguém se lembrava. Mostro o cartão escrito ESPAÇO. Falo que medimos os espaços da área verde, pensando em fazer outras coisas.

A turma comentava sobre as marcas das mãos na parede, que haviam sido pintadas de preto. Gael, que faltou às últimas aulas do ano passado, pergunta: “que mãos são essas que vocês tão falando, hein?” Percebo que ele não voltou mais à área verde durante esse ano. Alguém responde: “não tem mais, ela pintou de preto.” Escuto essa frase como uma crítica a uma decisão que tomei sem consultá-los.

Após breve discussão, disse a eles que quando falava do mural, me referia ao processo inteiro, descrito nos cartões sobre a mesa. Relembramos o processo com eles e colocamos em ordem cronológica, conforme falavam. Dispuse um saco plástico transparente em frente a cada cartão, pedi para colocarem as lembranças no local referente a cada etapa.

Enquanto isso, Gael e Isa discutem sobre quem havia ficado responsável por tirar fotos e tentam se lembrar se participaram ou não do reboco. Recordam que viram Biel passando com o carrinho de mão com areia pela escola e de repente se lembram que participaram sim do reboco. Alguns se lembram que eu mostrei como colocar o cimento na parede com a colher de pedreiro. Escreveram as lembranças até a hora do intervalo. Perguntam se continuamos no próximo horário, respondo que sim e Daniel diz: “Oh, glória!”, animado com nosso reencontro.

Segui o mesmo planejamento com o 9º B, juntei a essa turma aqueles 4 alunos que estavam em outra turma, que pintaram a parede de preto. Cearense é uma dessas estudantes e diz que está se sentindo de volta ao ano passado.

Peço para que digam alguma lembrança relacionada ao mural. Alguns estudantes citam o reboco e mostro o cartão REBOCO. Cearense relembra que pintamos a parede antes de fazer o mural. Pergunto: “pintamos de que?” E respondem, quase em coro: “de branco!”. Mostro o cartão BRANCO e continuo perguntando sobre as lembranças e mostrando os cartões, conforme falam sobre cada etapa. Um estudante diz: “a gente desenhou na parede”. Cearense fala: “o esboço, professora”. Respondo que não tenho um cartão para o esboço e recordo que ela teve muito trabalho pintando e desenhando. Alguém fala que pintamos o desenho na parede e digo que isso já é o mural. A cada cartão que mostro a turma vibra e diz “aeaeae!”. Cearense reclama que está gritando a resposta e eu não escutei. Pergunto como passamos o desenho para a parede. Um estudante diz: “os quadradinhos” e mostro o cartão QUADRICULADO. Quando restam apenas 2 cartões, pergunto: “quando a gente teve a ideia de fazer esse mural aqui que que a gente tava fazendo na aula de arte?” Começam a falar sobre conteúdos de história da arte que estávamos estudando naquele momento. Avatar diz que não se lembra. Uma estudante fala: “Realismo”. Outro diz: “jogos teatrais”. Dou uma dica: era uma atividade prática que alguns nunca tinham feito antes. Um estudante diz: “ixe, aquarela”. Mostro o cartão e todos comemoram. Resta um cartão e pergunto o que fizemos depois. Avatar fala sobre a calçada e a medida do cano. Mostro o cartão

ESPAÇO. Conferimos juntos a ordem dos cartões sobre a mesa e Elô os arruma. Oriento a pensarem sobre lembranças desses momentos, escreverem e colocarem nas sacolas referentes a cada momento. Enquanto isso, conversam comigo, comentando que não lembram de nada ou contando histórias. Fein diz: “foi nós que pintou aquele bagueio de preto”.

No 1º ano B, começo a atividade pedindo que digam a verdade, que sejam colaborativos e que isso é importante para mim. Peço que escrevam uma lembrança ou uma memória referente ao mural, algo pessoal ou como se sentiu durante o processo de elaboração. Juninha diz: “lembro que pinte o cabo de uma árvore”. Biel diz que carregou areia, cimento, “preda (pedra)”, tijolo. Essa fala me remete a música *O Jumento* da peça *Os saltimbancos*, em que o jumento canta: “A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira/Quem é que carrega? Hi-ho/Jumento não é/Jumento não é/O grande malandro da praça/Trabalha, trabalha de graça”. Biel não conhece a peça e ainda assim, se identificou com o personagem. Ao longo de nosso encontro reclamou inúmeras vezes que ganhou só 2 pirulitos por ter carregado areia a tarde inteira, comenta que merecia muito mais. Percebi que cometi uma injustiça, eu entreguei uma caixa de chocolate para todos os estudantes que dedicaram mais tempo ao desenho ou à pintura. Entendi que na época, não consegui enxergar o trabalho manual e cansativo de Biel. Na semana seguinte a esse encontro, entreguei a ele uma caixa de bombom e um recado de agradecimento que dizia, entre outras coisas: “muito obrigada por me mostrar o valor do trabalho”. Compreendo que a uma caixa de bombom não paga o período em que ele carregou a areia, mas foi a solução que encontrei dentro do ambiente escolar. Quando entreguei a caixa, Biel disse que não precisava, mas depois de ler o recado, voltou para me agradecer e percebi que o reconhecimento foi importante. Biel apontou onde errei, percebi em mim a dificuldade em valorizar o trabalho braçal da mesma maneira em que valorizei o trabalho artístico.

Explico que cada cartão que está em minhas mãos se refere a uma etapa do mural e que a medida em que eles contarem suas lembranças, mostro os cartões. Gabs disse que sentia preguiça. Bibi fala: “ah, mas eu sempre tô com preguiça”. Gabs responde que ele “tava com preguiça mas tava ajudando todo mundo”. Retomo a fala de Juninha, que se lembrava de pintar a árvore. Continuei: “pintar aqui eu coloquei como MURAL”. Retorno a pergunta sobre o que se lembram. Biel diz que trabalhou muito. Pergunto no que ele trabalhou, que me responde: “em tudo, cavando buraco, mexendo

em bosta, carregando areia.” Em uma época muito próxima ao mural, o professor de ciências começou a refazer a horta com essa mesma turma. O contato com a área o fez compreender tudo como uma coisa só, a horta e o mural. Perguntei para que havia carregado areia. Biel respondeu: “para rebocar a parede”. Coloquei o cartão REBOCO sobre a mesa. Um estudante diz que precisou fazer o desenho. Ket disse: ‘fez o desenho e depois passou para lá’, apontando para a parede. Pergunto como foi feito. Biel diz, fazendo gestos com as mãos: “Medindo! Medindo e com o lápis! Foi medindo assim.” Perguntei: “e as medidas formavam o que?”. Um aluno diz: quadradinhos. Mostrei o cartão escrito QUADRICULADO. E assim, entre risos e brincadeiras, desafiando-os através de perguntas feitas para suas próprias respostas, descobriram o cartão BRANCO e ESPAÇO. Chegamos ao último cartão, digo que foi a primeira atividade e pergunto como tudo começou. Respondem que tudo começou com um projeto. Outro diz: “com “nóis” pensando”. Pergunto como começamos o projeto. Biel lembra que um dia cheguei na sala e disse que íamos pintar a parede. Pergunto: “foi assim, do nada?” Um estudante diz: “foi porque a escola pediu!” Pergunto: “o que a gente tava fazendo quando eu cheguei do nada e falei que a gente ia pintar a parede?” Para minha surpresa, começam a relembrar vários conteúdos que estudamos em sala de aula, incluindo uma atividade com tinta sobre Jackson Pollock e outra sobre ampliação e redução com a figura do Bob Esponja. Menciono que utilizamos uma folha diferente e Gabs diz: “Aquarela!” Mostro o cartão AQUARELA. Organizamos os cartões e com a ordem completa, Manoel acrescenta: “e depois do mural não fizemos mais nada porque acabou o ano! E depois que acabou o ano a gente veio para de manhã.” Um estudante pergunta se já pode brincar na areia do parquinho, recém construído. Peço para colocarem as lembranças no local destinado a cada etapa.

A última turma foi o 1º ano A, a turma do WLTR e da Quel dos teclados, composta também por estudantes que não foram meus alunos no ano de 2022, que estudaram na escola no período matutino. Entrego os papéis e WLTR diz que o papel dele tá “bichado”, querendo dizer que tá riscado. Assim como o estudante que se referiu ao tronco da árvore com a palavra cabo, WLTR traz em sua fala referências do campo. Explico a atividade e pergunto o que se recordam. A primeira palavra que escuto é “o lanche!”. João, que estudava pela manhã, diz: “eu lembro que ficava lá na quadra, na integral, vendo vocês fazer isso daí, eu lembro disso aí.” WLTR diz: “eu lembro da lembrança, (que eu disse) professora dá pra fazer um negócio aqui.” Falo sobre os

cartões e as etapas de elaboração do mural, pergunto novamente sobre suas memórias. WLTR diz: “eu que cimentei isso aqui.” Alguns estudantes riem e WLTR procura confirmação: “foi não professora?” Eu respondo que sim. Outro estudante diz que também mexeu a massa. Um terceiro completa: “Nóis jogou a massa aí também.” Estudantes que não participaram dizem “Aí ó os pedreiro bom da p...” e “Tão no prumo”. WLTR diz: “É que nós sujou tudo de cimento, professora.” Perguntei para que e responderam que foi para rebocar as paredes. Expus o cartão escrito REBOCO. Peço para que falem mais lembranças, os cartões DESENHO e MURAL são os primeiros a aparecer. Rick diz que se recorda da turma se pintando e relembra as mãos na parede. WLTR fala: “as pinturas rupestres.”

Começo uma sequência de perguntas baseadas nas lembranças e respostas dos estudantes. Rapidamente aparecem os cartões BRANCO e QUADRICULAR. Digo que os restantes são os mais difíceis. Perguntei “como a gente começou a fazer isso daqui?” Alguém diz: “com o desenho no papel.” Outro completa: “com massa.” Continuo: “foi o desenho no papel, mas e antes disso?” Rick responde: “na mente”. Perguntei: “o que a gente tava fazendo quando decidiu fazer esse mural?” WLTR, que foi o estudante que sugeriu que pintássemos a parede, disse: “alguém teve uma ideia de pintar o mural, professora”. Prossegui: “o que a gente tava fazendo quando alguém teve essa ideia de fazer um mural?” Leo disse: “a gente tava na sala falando”. WLTR diz: “conversando”, mas completa: “a gente tava na horta, fazendo alguma atividade” e eu pergunto qual. Relembra algumas até que Quel dos teclados diz: “um negocinho que era pra ir de lá até aqui”. WLTR diz: “a estradinha, professora”. Pergunto: “e virou o que?” E aponto para o caminho de bloquete recém construído entre a área do mural e a calçada da escola. Quel dos teclados corrige: “mas era mais pra cá.” Explico que só mudou de lugar. Tiro o cartão ESPAÇO, falo sobre esse planejamento, e pergunto quais mudanças queríamos fazer. WLTR diz: “rapaz, não lembro não.” RZIN lembra das prateleiras. Juju fala: colocar um tanque aqui. Na semana seguinte já havia um tanque instalado. O diretor aproveitou a obra do parquinho e fez o caminho e o tanque que tínhamos planejado. Continuo com as perguntas e rapidamente WLTR e Duda se lembram da aquarela. Mostro o cartão AQUARELA. Peço que escrevam as lembranças e sentimentos no papel. WLTR diz: “eu me senti importante.” Um outro estudante fala: “pedreiro dos bom aí ó”. WLTR continua: “Me senti um pedreiro professora, eu lembro

do pão de queijo”. Explico onde é para colocar cada papel. O sinal toca e começo a entregar os questionários.

3.2. Grupo Focal – Começando o diálogo

Com o 9º ano C, continuamos após o intervalo. José comenta que as perguntas do questionário são de respostas pessoais. Peço para todos lerem o questionário e reforço que quando falo de mural, me refiro a todas as etapas do processo que estão dispostas na mesa. Escutam minhas instruções com atenção, em silêncio. Quem não participou do mural pode escolher se participa ou não. Começo com a primeira pergunta: porque vocês acham que esse mural foi feito? Ouço várias respostas: para melhorar a horta, deixar o lugar mais agradável, dar mais vida, tava muito caído, para dar alegria à horta. Continuo: como se sentiram quando falamos que íamos fazer? Um estudante responde: muita preguiça. Rafaela diz que se sentiu normal. Jaque pergunta se Rafaela já havia feito algo assim antes e as duas começam a discutir. Jaque faz questão de pontuar que era algo novo, diferente, ao se indignar com o sentimento de apatia adolescente de Rafaela. Alguém comenta que se sentiu feliz, se sentiu feliz porque não ia ter aula. Falo que podem escrever críticas e elogios e não precisam identificar os papéis.

No 9º ano B, explico que vou fazer uma espécie de entrevista com eles. Oriento que podem responder tanto escrito como oralmente. Antecipo que ao término do encontro irão assinar a parede. Nesse dia, na área verde, estão acabando de fazer a calçada de bloquete. A serra circular funciona sem parar e um estudantes fazem piada: “é o massacre da serra elétrica, é?” Toca o sinal e conversam sobre os colegas, como é cada turma.

Explico que vou ler cada pergunta, vamos discutir e responder juntos. Alguns ainda estão escrevendo suas lembranças, da atividade anterior, quando Cearense diz: “professora, lembra que esse mural foi inspirado em um desenho que você mostrou pra gente? Respondo que sim. Cearense foi a estudante que sugeriu essa referência. Ela continua: “tinha até aquela menininha no meio lá.” Na época, Cearense havia sugerido me desenhar no lugar da menina, o que eu neguei prontamente. Um estudante começa a ler a primeira pergunta com uma voz bem fina, em tom de brincadeira: “Por que esse mural foi feito?” E ele mesmo responde: “Foi feito para decoração.” Outro estudante

diz: “não sei nem da (resposta da) primeira”. Conversam entre si, riem e brincam o tempo inteiro, além de reclamar das perguntas ou da minha postura. Peço a atenção e digo: “vamos juntos!”

Leio a primeira pergunta. Davi responde: “para unir!” Cearense diz: “como inspiração para representar a floresta.” Outra estudante completa: “para fazer uma arte bonita.” Outra pessoa diz: “para chamar atenção”. Relembro que quando falo do mural me refiro ao processo inteiro. Cearense fala: “porque “nóis” mora nos matos aí tem que ter...” Davi protesta: ““nóis” não mora nos mato não, só eles”, se referindo ao fato de ele e Cearense morarem na Vila Basevi enquanto outros alunos moram no Lago Oeste. Discutem sobre quem mora no mato e Cearense diz, de forma irônica: “e a Basevi não é rural não, viu”, no que eu respondo: “eu moro nos “mato” mesmo”.

Pergunto como se sentiram ao longo do processo de execução do mural e especificamente como se sentiram no momento em que eu disse o que seria feito. Respondem que acharam legal, ficaram alegres e “livre das aulas”. Davi pergunta: “e se eu não fizer, professora?” Falo que vou ficar muito triste, em tom de brincadeira. Repito: “por que você acha que o mural foi feito?” e Davi responde: “pra ficar mais bonito”.

No 1º ano B, Manoel começa a ler a primeira pergunta em voz alta, conduzindo a conversa: por que você acha que esse mural foi feito? Leo responde: “porque tava uma m... antigamente e agora tá mais ou menos?” Outra estudante responde revoltada: “parar de falar b...”. Leio a primeira questão em voz alta. Marcos fala: “para combinar com a horta.” Uma estudante diz: “para decorar.” Outro continua: “para turbinar”. Manoel diz: “a horta não estava muito boa porque estava com a parede feia aqui”. Ket diz: “principalmente sobre a natureza”. Juninha responde: “por causa da aquarela”. E eu pergunto: “por causa da aquarela que a gente fez esse mural?” Outra estudante diz que sim. Um terceiro fala: “Só para decorar”. Alguém completa: para ficar bonito. Percebo que os estudantes veem a beleza como uma necessidade, era necessário melhorar aquela parede.

Pergunto como se sentiram quando eu disse que íamos pintar a parede. Um estudante responde: “feliz porque não ia deixar o trem tão cinza.” Me recordo do diário de campo, em que pontuei o contraste entre o colorido da aquarela e o cinza da parede. Compreendo que constatei essa percepção nos estudantes. Outro diz: “Feliz porque ia sair da sala de aula”. Um terceiro diz que sentiu preguiça. E outro ainda: “bom demais”.

Algumas meninas dizem que não sentiram nada. Outra completa: faltou uma pia. Um menino diz que faltou pintar o tronco - o eucalipto que sustenta o telhado. Viviane diz que se sentiu triste e respondo que me lembro que ela e a amiga estavam brigadas nessa época. Uma aluna diz: “achei legal sim, foi uma novidade para a gente fazer”. Gabs comentou que foi no final do ano e ele já queria ir embora já, só fez metade, assim como alguns estudantes. Outras comentam que fizeram até o final, Juninha disse que o pai não a deixava faltar, então ela fez tudo.

No 1º ano A, WLTR já começa a ler em voz alta a segunda pergunta: “quem você acha que contribuiu para esse mural?” João, um estudante que era do turno matutino diz: “tô ligado que foi um projeto da professora.” RZIN completa: “foi o tiozinho da limpeza que rebocou a parede”. WLTR diz: “A gente lembra do Loucura que ajudou a rebocar a parede”. Descubro que um dos apelidos de Genivaldo é Loucura. WLTR continua a leitura do questionário em voz alta, em tom de brincadeira. Um estudante pergunta quem foi o autor do projeto junto com a professora e WLTR diz: “o projeto foi meu, pode botar meu nome aí que o projeto foi meu com a professora”. Começam a conversar sobre quem ajudou e quem não ajudou. Peço para esperarem um pouco para respondermos juntos. RZIN diz: “é pessoal as resposta, né?” Faço a primeira pergunta: por que o mural foi feito. WLTR diz que foi para dar mais cores para a horta. Quel dos teclados, pra ficar mais confortável. WLTR disse: “para alegrar o ambiente, dar uma animada”.

Perguntei como se sentiram quando eu disse que íamos fazer o mural. WLTR disse que foi bom porque matava aula (eu tirei ele de outras aulas algumas vezes para ajudar) e RZIN disse que bateu uma preguiça na hora. WLTR se lembrou do lanche. RZIN disse: “na época tava todo mundo de férias e a gente ficou aqui comendo lanche”. WLTR falou: “nóis ficou de recuperação, professora, foi a melhor coisa que “nóis” fez na vida”. Repeti a pergunta: como vocês se sentiram. RZIN falou: “oxe, mó massa”. Juju disse que achou que não ia dar certo. Outra disse: “top demais”. WLTR disse que se sentiu alegre e muito feliz.

3.3 - Trabalho coletivo e Auto-organização

Prosseguimos com o questionário. Quem você acha que contribuiu para esse mural estar aqui hoje? Você ajudou? Como? Como se sentiu? No 9º ano C pergunto

quem contribuiu para o mural? Começa então uma sequência de respostas variadas, que incluem o GDF, as turmas, o Lula, a professora, a escola que disponibilizou o espaço, “a gente mesmo”, os trabalhadores. Alguns dizem que não ajudaram em nada, inclusive Iara, que fez as flores em degradê. Mostro a ela o que fez e aos poucos outros estudantes, que também haviam dito que não ajudaram em nada, comentam o que fizeram, reconstruindo coletivamente memórias coletivas e individuais. Rafaela diz que ficou com medo de errar. Um aluno disse que pintou a parede de branco e foi bem tranquilo. Catarina ficou impressionada: “eu faltei esse tanto de aula, foi?” Gael comentou que se sentia mal, e imagino que é porque se arrepende de não ter participado. Alberto lê a próxima pergunta em voz alta e comenta: “Ave Maria, a 4 parece minha mãe falando, como aprendeu?”

No 9º ano B, repito a pergunta, reforço: “quem contribuiu?” Um estudante diz: “eu!” Edy fala: “a professora”, outro estudante menciona a escola. Peço que especifique: “quem na escola?” Cearense diz: “os alunos”. Pergunto se mais alguém ajudou. Avatar diz: “ao meu ver, só (os alunos e a professora)”. Comentam sobre coordenadores e diretores. Um estudante diz: “os pedreiro que rebocou a parede”. Outro aluno pergunta: “quem rebocou a parede?” Davi diz: “o faxineiro”. Outro estudante diz: “a senhora”! Digo que não é completo: “foi o Genivaldo e os meninos”, me referindo aos estudantes do 9º anos. Cearense pergunta quem é Genivaldo. Ninguém da turma sabe quem é. Respondo: “é o Neguinho, o nome dele é Genivaldo”. A turma inteira diz, em coro: “aaah, tá”. Davi fala: “é o faxineiro!” Me incomodo com essa fala. Gostaria de dizer que ele não pode ser resumido a isso, que é uma pessoa cheia de saberes, essencial para o nosso mural, assim como é essencial para a escola. O que de fato digo: “o nome da profissão dele é auxiliar de serviços gerais”. Os meninos riem, Davi diz, em tom irônico: “ah, é mais importante então”. Outro estudante diz: “é o Loucura!” Percebo, novamente, minha enorme dificuldade em mediar a relação dos estudantes com Genivaldo. Não consigo intervir de maneira espontânea no exato momento em que esse tipo de fala aparece. Davi aponta em mim uma hipocrisia, de fato o nome da profissão dele não muda em nada sua função dentro da escola e me desconcerta de tal maneira que o que transparece é a visão que os estudantes têm dele, de uma pessoa que está em uma posição social inferior. A partir desse momento, todas as vezes que me refiro a Genivaldo, os meninos me corrigem, chamando-o de Neguinho, apenas porque

perceberam que me incomoda. Retorno à pergunta: “quem vocês acham que ajudou então? Vocês sentem que ajudaram?” Avatar responde: “Sim, eu fiz muita coisa!”

No 1º ano B a turma responde quase em uníssono que sim, sentem que contribuíram. Biel diz: “que até demais”. Até o fim do nosso encontro, ele não me deixa esquecer que se sente injustiçado. Pergunto o que fizeram e respondem: o reboco. Biel diz que carregou areia, cimento, pedra. Ket diz que ajudou com o desenho. Uma estudante diz que pintou. Pergunto como se sentiram ajudando e um estudante diz que se sentiu importante. Pergunto se todos já acabaram e peço para esperar mais um pouco. Leo diz: “ah, não, fazer dever até aqui?” Como se já escrevesse demais e aquele local não fosse para isso.

Quando li essa questão no 1º ano A, a resposta foi: “a senhora”. Pergunto:” só eu?” Eles respondem: “não, os alunos também.” RZIN fala: “o tiozinho da limpeza que rebocou a parede”. “O Loucura”, completa WLTR. WLTR diz ainda: “o Manoel que fez esse desenho”. Duda comenta que fez as pedrinhas. Lembram de outros colegas que não estão presentes no momento. Observo que cada turma acha que diferentes pessoas fizeram o desenho. Têm a referência de quem, naquela turma, fez o desenho. Ainda que os estudantes tenham acompanhado o processo inteiro, tem visões fragmentadas de como o projeto se desenvolveu. Pergunto se sentem que contribuíram, dizem que sim. Continuo: como se sentiram? Um estudante diz: “zen”. WLTR diz: “muito legal”. Outra pessoa completa: “f*da”. RZIN diz: “tava bom, professora”. Outro estudante fala que foi genial. WLTR diz, se referindo à primeira pergunta: “(para) melhorar os desempenhos, professora”. O pessoal ri e WLTR diz: “desempenhou a pintura, não foi não, professora?”, se referindo a ele mesmo. Confirmo que foi. Acredito que aqui WLTR também está se referindo ao seu desempenho escolar, que melhorou muito. WLTR é um estudante que reprovou 3 vezes e no início do ano se recusava a fazer qualquer atividade. Alguns estudantes, como João, preenchem o questionário mesmo sem ter participado. Diz que estava se sentindo excluído: “não fiz nada mas tô respondendo aqui, tô participando”. Percebo a vontade que ele sente de participar.

Seguimos com o questionário e pergunto como foi a organização para elaboração do mural. No 9º ano C uma estudante diz: “foi tudo errado”. Repito a frase em forma de pergunta e outro estudante fala: “foi bem organizado, eu achei bem organizado”. Gael completa: “só uma parte”. Um estudante diz: “tinha gente que não fazia nada.” Bianca disse que só olhava, só observava. Belinha falou: “achei bom

porque quem queria ajudar, ajudou”. Jaque acrescenta: “foi bom, foi bem organizado, mas teve umas partes que não”. Tentei fazer uma sequência de perguntas para ver se respondiam um pouco melhor, mas não obtive sucesso. Por fim perguntei se existiam tarefas e se eu perguntava quem queria fazer o que. Tadeu diz, de maneira irônica: “eu quero sujar minhas calças” se referindo aos respingos brancos na roupa. Isa disse: “a melhor parte foi ter enfiado a mão naquele balde de tinta”. “E comer um pedacinho do cimento”, Gael complementou. Refleti sobre a necessidade de imersão dos estudantes na experiência. Apesar de terem entre 13 e 14 anos, sentiram a necessidade de experimentar sensorialmente a tinta e o cimento.

No 9º ano B, quando pergunto sobre a organização, um estudante diz: “a senhora reuniu todo mundo”. Elô diz: “a senhora ficou chamando as salas, quem queria participar, participava”. Davi disse: “a cada aula ela vinha pra cá”, se referindo a mim. Perguntei se havia alguma divisão em relação ao trabalho. Concordam que havia uma divisão e Edy diz: “você escolhia quem tava vindo pra cá e quem ia ficar na sala”. Conversamos sobre esse assunto, de fato algumas vezes eu chamei estudantes que estavam na aula de outro professor para participar. Percebo que não chamei Edy, que ficou tão chateada que apontou isso como uma divisão, os que são chamados e os que não são. Procuro explicar e pergunto se isso ocorria nas aulas de Arte. Um estudante responde: “na sua aula não”. Um outro completa: “vinha todo mundo”. Edy diz: “e na aula dos outros você escolhia”. Pergunto: “e como era quando a gente vinha aqui?” Elô responde: “A gente dividia as tarefas!” E completa: “um desenhava outro pintava, era isso”. Fala de modo a parecer muito simples. Um estudante diz: “outro arrumava aqui tudo”. Pergunto como as tarefas eram divididas, no que respondem: “a gente que escolhia”. Pergunto se funcionou e respondem que sim. Karol diz: “eu sofri pra pintar aquele rio ali e não pintar aquele peixe junto”. Repito a pergunta e explico que quero saber como foi que nos organizamos. Cearense responde: “reunindo pessoas, juntando grupos, materiais divididos”. Um estudante interrompe: “dividindo as partes”. Acho interessante como enxergam a organização, um processo em que se juntam e se dividem. Pergunto novamente como foi a organização. Cearense diz: “foi da hora. Um monte de artista aqui. Uns que não sabiam pintar, desenhar.” Falei: “mas foi aprendendo?” E Davi diz: “foi aprendendo, ué”.

No 1º ano B, ao responder essa questão, Manoel diz que foi uma bagunça. Outro estudante diz que não teve organização. Um terceiro discorda: “a gente se organizou

bem”. Juju lembra: “a gente se dividiu em grupos”. Outra estudante complementa: “foi muita luta”. Outro estudante fala: “a gente fazia o desenho e apagava, fazia e apagava”. Perguntei se todos trabalharam. Alguns dizem que sim e outros que não. Comecei com as perguntas orientadoras em relação à organização. Viviane diz: “era no quadro, professora. Você colocava as tarefas no quadro para cada grupo”. Pergunto se eu que determinava ou as pessoas que escolhiam os grupos. Juju diz: a gente que escolhia. Manoel diz: os dois. De fato, quando muitas pessoas ficavam sem fazer nada, eu determinava para qual grupo iam. Pergunto se acham que funcionou e a maioria responde sim, deu certo. Um aluno diz que não e Marcos comenta: “como que não deu certo se tá feito?”. Ao reler o diário de campo, constato uma angústia em relação à falta de organização, a sensação de que a tentativa de estimular a auto-organização gera uma desorganização que parece improdutivo, com muitos estudantes sem fazer nada e que também foi percebido pelos próprios alunos. Porém, ao analisar os encontros avaliativos, percebo que a maioria dos estudantes participou. A fala de Marcos nos mostra que a confusão inicial foi produtiva, através dela chegamos a uma forma de nos organizarmos.

No 1º ano A, RZIN, com a concordância de algumas pessoas, diz que a organização foi “do nada”. WLTR fala: “foi muitos anos de prática”. Pergunto: “foi tudo bagunçado?” RZIN diz: “no começo foi meio bagunçado, professora, depois deu certo”. Duda acrescenta: “depois foi organizando de pouquinho e depois deu certo”. RZIN diz: “não, depois a senhora foi tirando algumas turmas que não tava ajudando, não foi?” Expliquei: “nas minhas aulas todo mundo vinha pra cá, não era isso? Agora nas aulas de outros professores...” WLTR diz: “eles nem pisavam aqui”. Eu completo: “tinha que tirar um ou outro, não era isso?” Um estudante que não participou diz: esse mural tirou muita gente da recuperação, não foi? WLTR pergunta: “valeu ponto, professora?” Respondi que não me lembrava. RZIN afirmou: “a senhora deu um empurrãozinho em quem ficou de recuperação”. WLTR disse: “acho que eu tirei 23 pontos na sua matéria. Ou mais né professora. No Cavanni (professor de ciências) eu tirei 30 e pouco”. Pensei que WLTR achou sua pontuação baixa. RZIN diz: “30 e poucos só cavando buraco” e todos riem.

Retomei a pergunta sobre organização, perguntei se os estudantes chegavam na área verde e faziam o que “dava na telha”. Juju diz que não. WLTR diz: “de vez em quando”. RZIN fala: “a senhora dividia os grupos, professora, tipo, um grupo vai

rebocar a parede, outro grupo vai fazer isso”. Pergunto: “mas eu que escolhia o que cada um ia fazer?”. RZIN pergunta para os colegas: “foi sorteio? Eu não me lembro se foi sorteio”. Moisés diz: “cada um escolhia seu grupo”. RZIN diz: “a senhora passou no quadro as funções e cada um escolhia em qual grupo ia entrar”. Alguém diz: “eu era do grupo que não fazia nada”. Pergunto se funcionou e RZIN diz: “funcionou, só faltou as prateleiras e o tanque”. Sofia, que foi minha aluna, saiu da escola e voltou, disse: “eu até me assustei quando falaram que tinha sido vocês, eu falei, oxe, ficou bonito”. João perguntou: “ei professora, aquele parquinho também foi planejado?” As falas de Sofia e João surgem justo nesse momento, em que pergunto se nossa organização funcionou. Entendo como uma resposta, que acharam que funcionou tão bem que até pareceu ser feito por profissionais, assim como o parquinho.

Como comentado, elencamos e dividimos tarefas em conjunto com os estudantes, para estimular a auto-organização. Os estudantes desenvolvem autonomia quando compreendem quais tarefas precisam ser executadas para alcançar o objetivo final, são livres para escolher o que querem fazer ao mesmo tempo em que são responsáveis por cada atribuição, perante o coletivo e perante a professora. O resultado do trabalho é algo concreto, que todos têm acesso, podem cobrar e julgar se foi bem feito ou não.

Em momentos distintos, os estudantes comentam como se sentiram com essas responsabilidades. Enquanto alguns se sentem importantes, com a autoestima elevada, outros se incomodam com os comentários do coletivo a respeito de seu trabalho. Retorno a esse tema mais adiante.

Encontrei um obstáculo quando alguns estudantes não se dispunham a fazer nada. Considero esse tipo de comportamento próprio de quem está experimentando a possibilidade de escolha nessa fase da vida, a adolescência, como se pensassem: “se posso escolher, vou escolher não fazer nada”. Seja por uma característica individual, pelo contexto familiar ou pela experiência escolar, alguns estudantes, não demonstram vontade de participar, não importa o quanto eu conversasse com eles, pedindo, estimulando, insistindo. Recordo de Paulo Freire (2018, p.82): “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador.” Conforme o trabalho foi realizado, esse grupo de estudantes ficou cada vez menor, ainda assim o esforço é desgastante. Um único aluno se negou a participar de todo o processo, alegando que já

trabalhava como pedreiro com o pai e não iria ficar trabalhando de graça, apesar de inúmeras insistências. Havia casos de estudantes que não queriam fazer nada em dias específicos e ainda aqueles que queriam participar mas não sabiam o que fazer ou se sentiam inseguros sobre como fazer, por vezes não consegui orientá-los individualmente.

Entendo que desenvolver um trabalho auto-organizado na escola exige grande esforço de planejamento e mobilização. Percebo que poderia ter conversado mais com os estudantes sobre o que iríamos fazer e como faríamos antes de iniciar a prática, imagino que se planejássemos juntos, com antecedência, esse tipo de problema seria menos frequente. Sei, porém, que eu não tinha convicção de como seria feito até começar a fazer.

Outra dificuldade que percebo nesse tipo de trabalho é que a professora tem menos controle do que ocorre durante sua aula - como um reflexo da liberdade de escolha dos estudantes - contudo, igual responsabilidade. Essa situação pode ter como consequência ociosidade, insegurança ou descrença na proposta, tanto por parte dos alunos como da escola em geral. Permite que os estudantes se expressem livremente, com sentimentos sinceros e ideias inovadoras ou com preconceitos, violências e ofensas pessoais. Lidar com isso em meio a tantas tarefas também é um desafio.

Apesar das dificuldades, constatei que quando estudantes trocam experiências, ensinando uns aos outros e colaborando em um trabalho que tem um efeito concreto, suas relações se transformam, passam a exercer a empatia. A turma, por exemplo, não vê Quel dos teclados mais da mesma maneira que via antes. Ela mostrou aos colegas como dar volume aos troncos e folhas, que experimentaram e perceberam a diferença. Começaram a se relacionar com ela de uma outra forma, evidenciada no decorrer deste último encontro. Entendo que um dos impactos do mural nas relações pessoais foi unir os estudantes, como apontado por um aluno.

3.4 - Educação, ensino de arte

No 9º ano C, Gael começava a conduzir o encontro e lia a próxima pergunta: O que você sente que aprendeu? Perguntei o que tinham aprendido e Belinha respondeu: “coordenação motora”. Um estudante fala: “trabalho em equipe”. Perguntei o que tinham aprendido sobre arte. Gael diz: “uma arte nova”, se referindo ao mural e depois

relembra a aquarela. Belinha diz que aprendeu a teoria das cores. Nessa turma poucos fizeram cores com o pigmento na tinta branca. Quando pergunto sobre outros conteúdos, Belinha responde: “matemática” ao mesmo tempo em que Isa diz que aprendeu a trabalhar em equipe. Belinha complementa que aprendeu a mexer com tinta branca. Relembrem as roupas manchadas de branco.

No 9º ano B, pergunto: “você sentem que aprenderam?” Um estudante diz: “não!” Cearense fala: “vou colocar assim, marromeno”. Davi diz: “sim”! Pergunto o que aprenderam e começam a responder: “a pintar!”, “a fazer a borda!”, “desenhar!” Cearense diz que aprendeu algumas piadas. Davi fala que aprendeu a pintar parede. Alguém diz: “a rebocar parede”. Perguntei se Davi já tinha pintado paredes antes e ele disse que já, Cearense disse que também já havia pintado paredes na casa dela. O encontro é permeado de risadas. Pergunto com quem aprenderam e Davi diz: “com a senhora, né?” Pergunto se fui eu que ensinei tudo. Ele diz: “é claro, né não?” Repito a pergunta e a turma concorda, diz que eu ensinei tudo. Pergunto se não aprenderam com mais ninguém. Fabin diz que aprendeu com o pai, que trabalha na construção civil. Elô diz que assistiu no *YouTube*, entendo que ela pesquisou técnicas de pintura no *YouTube*. Cearense diz: “aprendi formas de elaborar uma arte”. Continuo as perguntas, buscando entender o que sentem que aprenderam em arte e alguns alunos que dizem que aprenderam tudo, outros, a pintar e desenhar. A resposta sobre o aprendizado em outras disciplinas varia. Avatar, por exemplo, responde que não aprendeu nada. Um estudante comenta: “a gente mediu.” Outro faz piada: “a matemática das plantas”, indicando já outras disciplinas. Davi concorda: “a matemática para fazer o grafiado”, não sei se ele se refere ao reboco ou quando passamos o desenho para a parede com o grafite. Pergunto o que aprenderam sobre valores e princípios, no que Avatar responde: “a prática.” Cearense diz: “o desenvolvimento”. Procuo entender melhor e pergunto: “o que a prática ensinou a gente?” Avatar responde: “a prática ensinou a trabalhar em grupo, né”.

No 1º ano B alguns estudantes dizem que aprenderam e outros que não. Cocão diz que aprendeu a pintar. Perguntei com quem aprenderam. Dizem que aprenderam comigo. Um estudante completa: “e a desenhar também”. Aninha diz que antes só fazia “boneco de palito”, que aprendeu a desenhar comigo. Manoel diz que aprendeu praticando, que aprendeu sozinho. Respondem que aprenderam a pintar. Ket diz que aprimorou suas habilidades de desenho e pintura e também uma nova forma de fazer

arte. Em relação a outros conteúdos, alguns meninos dizem que não aprenderam nada. Um estudante diz: “aprendemos a tacar cimento na parede”. O outro fala: “a arte de pedreiro, a tacar cimento na parede”. Biel diz: “a medir”. Bibi e Juninha completam: “matemática”. Gabs diz: “a gente aprendeu física, que se não tacasse com uma força específica, caía”. Falaram sobre Biologia. Química, que aprenderam a trabalhar em equipe e a ter paciência. Manoel diz que acha que vai virar artista, que já é pedreiro. Ele foi um dos que mais contribuiu com o reboco.

No 1º ano A, João diz que aprendeu de telespectador, assistindo, já que ele não era meu aluno. Pergunto o que aprenderam. Um estudante fala: “a valorizar a arte”. WLTR diz: “a trabalhar de pedreiro”. Outra pessoa: “a fazer cimento”. Falam que aprenderam vendo. RZIN diz: “vendo, fazendo” e Quel dos teclados completa: “vendo os outros fazerem, nós aprendemos com a mão na massa, professora”. Pergunto o que aprenderam sobre arte. WLTR diz: “a cuidar do meio ambiente”, outra pessoa fala: “a cuidar do local”. Moisés diz: “a quadricular” e RZIN completa: “a senhora ensinou aquele desenho, a quadricular pra aumentar as coisas”. Pergunto quem misturou pigmento para fazer tinta. Quase todos levantam a mão. RZIN diz que aprendeu a mistura das cores para fazer cores novas e Moisés fala: “algumas técnicas de arte também”.

Pergunto o que aprenderam de outras matérias. Falam que nada. Quel dos teclados cita a matemática e o quadriculado. WLTR diz que não tinha número e todos riem. Alguém diz: física. Outro estudante fala: “de física, se você subisse na escada e tropeçasse ia pro chão”. Alguém complementa: “ação e reação”. Alguém diz: “se correr e bater na parede vai ter uma reação”. Eu falo: “aconteceu, eu fui a primeira a chapiscar o reboco na parede e...” RZIN interrompe: “o reboco veio na cara”. Completo: “metade na cara e metade no chão”. Dizem também que aprenderam o trabalho em equipe. João pergunta pra turma: “você estudaram matemática para fazer isso daqui?” Os estudantes começam a pensar onde está a matemática. Falo que medimos essa parede. Outro estudante completa: “a quantidade de tinta”.

Busco entender como a elaboração do mural influenciou o aprendizado dos estudantes para avaliá-la enquanto prática pedagógica. A dificuldade de acesso aos materiais, tanto de areia e cimento como de tintas e pincéis, é um fator que dificulta esse tipo de trabalho enquanto prática artística. Os horários de aula rígidos e a necessidade de manter os estudantes em sala também atrapalham.

Foi uma experiência marcante para os estudantes. Ao falar do mural, mencionam desenhos e pinturas que fizemos de acordo com a abordagem triangular, relacionando-os com conteúdos de arte que aprenderam durante o ano de 2022. Citam conteúdos estudados durante o ano letivo de 2023 como se os tivessem aprendido no ano anterior, ao longo da prática do mural. São capazes também de relacioná-la com outras disciplinas, como matemática, e de maneira mais animada, com os componentes curriculares da área de ciências que começaram a aprender no Ensino Médio, como física, química e biologia. Assim como os estudantes, percebo essa correlação e vejo uma semente para o desenvolvimento de um Sistema de Complexos.

O momento avaliativo ocorreu um ano após elaborarmos e executarmos o projeto, promoveu a reflexão sobre a prática com distanciamento temporal. Os estudantes conversavam entre si sobre tudo que foi feito, relembrando momentos e contestando opiniões. Ao longo da vida escolar são exigidos inúmeros trabalhos em grupos, porém, percebo que algo se transformou quando trabalho em equipe é a primeira referência que se tem quando perguntados sobre o que aprenderam. É como se respondessem que aprenderam uma forma diferente de se organizar para realizar um trabalho.

Os estudantes valorizaram a experiência direta e o trabalho manual. Reconhecem esse tipo de trabalho como fonte de aprendizagem e diversão, como uma possibilidade melhor para aquele momento do que ler e escrever. Por vezes, aproximam em um mesmo grupo o trabalho manual, com pouca distinção entre o feitiço do reboco, a pintura, o plantio de árvores e o manejo do local. Pontuam e questionam o valor do trabalho, tanto individual quanto coletivo. Essa preocupação é manifestada quando dizem que aprenderam a valorizar a arte ou quando compararam os diferentes tipos de trabalho, o quanto cada um trabalhou e quanto tempo destinaram. Durante a execução do projeto reclamaram que muitas pessoas não faziam nada, mas no momento avaliativo demonstram saber que foi um trabalho coletivo, feito por muita gente. Veem o mural finalizado, sabem no que contribuíram, mas não tinham noção de como tudo foi feito.

3.5 - Processo Criativo – Artístico

No 9º ano C, Gael dita o ritmo de nosso encontro e pergunta se podemos ir para a quinta questão. Diz que não sabe como a imagem foi criada porque não ajudou.

Brinco que vou entrevistar o Otávio e repito a questão. Ele diz que não ajudou em nada, mas que a pintura ficou muito linda. Depois complementa: “só pinte de branco, infelizmente”. Pergunto se foi o Daniel que fez uma das joaninhas, ele diz que sim. Pergunto se sente que contribuiu. Gael diz: “com uma joaninha?” E acrescenta: “melhor que eu, né, que não fiz nada”. Cada um cita algumas coisas que fez, e eu mostro que contribuíram. Pergunto se o Gael sente que contribuiu para a imagem, diz que sim, que apagou as linhas do quadriculado. Reforça que apagou as linhas com uma borracha bem pequeninha e que no fim das contas trabalhou mais que o Daniel. Jaque disse que tinham que apagar com as próprias borrachas. Perguntam como que a imagem foi criada. Repito a pergunta e surgem respostas variadas: “uma colega que fez”, “é de um pintor famoso”, “surgiu da mente da professora”. Falo que cada pessoa fez uma parte, a partir de uma referência. Catarina pergunta quem desenhou e Gael responde: “um bocado de gente”. Catarina fala: “eu pensei que algum profissional tinha vindo aqui!”. Os estudantes comentam que uma flor, os peixes e algumas folhas poderiam ter ficado melhor.

No 9º ano B, pergunto como acham que a imagem do mural foi criada. Avatar fala: “pelo desenho da Cearense”. Elô diz: “não, foi pelos alunos”. Uma estudante diz: “você foi passando nas salas e pedindo pro povo pra desenhar”. Cearense reforça: “eu que pinte o desenho inteiro!” Avatar questiona o que Davi fez e ele afirma: “eu pinte o peixinho, pinte o rio, oxe”. Alguns acham que o mural ficou igual ao desenho do esboço e outros enxergam diferenças. Pergunto para a turma se sentem que contribuíram para a imagem final, que responde em coro: “sim!” Continuo: “alguém lembra de uma parte específica que fez aqui?” Cearense diz que fez as árvores. Karol fala sobre o rio. Pastel diz: “eu e a Cearense desenhando as folhas”. Karol emenda: “só sei que quando fizeram aquela ali, com degradezinho assim, todo mundo surtou, porque ficou lindo”. Marcos diz brincando: “eu que fiz”. Pergunto se fizeram escolhas ao longo do processo e quais foram. Pastel responde: “na forma de pintar, na forma de misturar a tinta”. Continuo, perguntando como se sentiram. Davi responde: “f*da”. Ainda conversam sobre as diferenças entre o desenho do papel e do mural, como algumas flores e cogumelos que não apareciam no desenho original. Começam a falar de seus sentimentos. Fabin diz que sentiu raiva porque mancharam a camisa dele. Alguém fala: “mancharam meu tênis!” Marcos diz: “eu briguei com Fein”, já antecipando a próxima questão.

No 1º ano B, Ket diz que pegamos um desenho como referência. Carlos diz: “passou para um papel, do papel a gente fez a proporção e da proporção passou pra cá”. Pergunto as diferenças entre o desenho do papel e o da parede. Apontam uma flor, a mesma flor rosa, contornada de preto. Mostram peixes, cogumelos e joaninhas feitos por eles. Pergunto: “e porque fizeram essas intervenções?” Ket diz: “para ficar mais bonito, mais divertido, combinar melhor.”

Perguntei se em algum momento sentiram que precisaram fazer alguma escolha na hora de pintar. Responderam que não. Dei exemplos e então responderam, em coro: “claro que sim”. Pergunto o que sentiram nesse momento. Bibi diz que se sentiu uma empresária. Outra estudante, que ficou na dúvida. Ket respondeu: com responsabilidade. Cocão fala: “ah, vai ficar bem mal porque eu não sei escolher”, demonstrando insegurança.

No 1º ano A Rick lê em voz alta a pergunta: “como a imagem foi feita?” WLTR responde: “pelos alunos”, e diz: “com a imaginação”. Rick diz: “com pintura”. Pastel lembra: “primeiro um desenho na sala de aula, um rascunho, para depois decidir qual seria melhor”. Outro estudante acrescenta: “depois a gente passou para a parede, né”. Peço para compararem o desenho do papel e o mural. Quel dos teclados diz: “o do papel era mais bonito”. RZIN diz que acrescentaram “umas coisinhas ou outras”. Citam pedras, plantinhas, flores, troncos, gramas, peixes e cogumelos. RZIN diz: “os cogumelos tinham, não tinha não?” Respondo que não tinha tantos.

Pergunto se sentem que contribuíram para a imagem. RZIN diz: “sim a gente via, hum, tá faltando um azul aqui, vamo complementar com alguma coisa.” Já lendo a próxima, Quel dos teclados ri e diz: “teve briga...” RZIN fala: “só não pode pintar o lago de vermelho, né, Quel dos teclados”, se referindo a um conflito que tiveram com outra estudante. Pergunto se sentem que fizeram alguma escolha durante o processo e respondem que sim. Perguntei como se sentiram fazendo uma escolha em algo que seria permanente na escola. RZIN fala: “é uma escolha difícil. E se eu fizer a escolha errada?” Quel dos teclados completa: “pinta por cima”. Sofia diz: “e se ficasse feio?” RZIN relembra: “teve até uns desenhos que aconteceu isso, tipo pintar com o tom errado e precisar passar outro tom por cima”. Retornei a questão e Quel dos teclados respondeu: “fazia devagarzinho, com calma”. RZIN diz: “qualquer dúvida que a gente tinha, as dúvidas que a gente tinha também a gente pedia conselho dos outros”. Pergunto como a imagem foi criada, se teve alguma referência. Rick diz que veio da

cabeça, WLTR disse que “veio da ideia”. Não se recordam. Quel dos teclados diz: “não vem na cabeça mais”. Comentam: “faz muito tempo, né?”

Continuamos o roteiro, no 9º ano C relembrei todas as etapas de elaboração do mural e perguntei se houve algum conflito. Rafaela mencionou o conflito com Lina, que estavam sempre se esbarrando para pintar a parede. Perguntei como tinham resolvido e Lina disse, achando graça, que Rafaela a xingou. Belinha comentou que derrubou tinta no cabelo do Leandro e Daniel disse que brigou com Danilo porque ambos queriam usar o rolo de tinta. Otávio disse: “Resumindo, no final deu tudo certo, todo mundo pintou, deu aquele detalhezinho, sabe?”

No 9º ano B, respondem em coro que sim, tiveram brigas. Um estudante ressalta: “teve demais”. Pergunto como foi e respondem que não se lembram. Davi e Avatar recordam que jogaram tinta um no outro, pergunto como resolveram esse desentendimento e Avatar responde: “eu mandei ele para longe e ele foi para longe”. Pergunto se tiveram alguma briga desde a atividade com aquarela. Fein diz que tiveram muitas, fala que brigou com o Marcos e com o Leonel. Uma estudante diz: “eles brigaram porque um tava fazendo de um jeito e o outro de outro”. Pergunto como resolveram essa questão e ela responde: “tirou o que tava fazendo mal feito e colocou o que tava fazendo bem feito”. Aponto que fizeram uma escolha. Fein corrige a colega: “dividimos a folha”. Penso que a estudante se refere aos conflitos de seu próprio grupo.

No 1º ano B houveram alguns desentendimentos. Juninha e Bibi falaram que Daniella e Daisy “só queriam fazer as coisas do jeito delas”. Biel falou que ajudava a todos. Comento que o trabalho em equipe gera brigas e pergunto como resolvê-las. Alguns meninos mencionam o uso da violência, ainda que em tom de brincadeira. Carlos disse que brigou porque “é tudo incompetente!”.

No 1º ano A, ao mencionar as brigas, WLTR diz: “ela mais RZIN aqui”, apontando para Quel dos teclados. RZIN diz que ele e WLTR quase tiveram briga de faca, em tom de brincadeira. Quel dos teclados fala: “deixa eu ver com quem eu briguei aqui.” Rick responde: “comigo”. RZIN ri, imitando Quel dos teclados: “tira a mão do meu desenho”. Um estudante diz que sentiu raiva. Quel dos teclados diz que também sentiu “quando (alguém) ficava na frente dos meus desenhos e não deixava eu fazer nada”. Uma estudante diz que sentiu “agonia quando via uma pessoa fazendo uma coisa totalmente errada”. Perguntei: “quem brigou, resolveu, chegou a falar com a pessoa, chegaram a conversar?” Rick diz: “a Kelly era a mais chata, não era professora?”

WLTR diz: “era, a Kelly era a mais chata”. Pergunto onde ela tá e me respondem que saiu da escola. RZIN diz: “mudou de escola, tá lá no militar”. Rick diz: “ela não deixava nem chegar perto dos negócio, era sai daqui e não sei o que”. Quel dos teclados diz de maneira bem brava, irritada: “eu também tive um desentendimento com a menina que pintou o lago, de vermelho!” Pergunto quem foi e Quel dos teclados acrescenta: “um mar de sangue!” RZIN ri e diz que era uma menina do sétimo ano. Quel dos teclados fala: “não é possível não”. RZIN explica: “a Quel dos teclados falou pinta o peixe, e ela pintando o splash do peixe de vermelho”. A turma fica impressionada e Rick diz: “é o peixe palhaço”. Quel dos teclados fala: “aí ela fez aquela barbaridade ali ó”. RZIN diz: “e você nem pra terminar de sombrear o negócio.” Quel dos teclados diz que já foi e eu completo: “o que passou, passou”. Percebi que Quel dos teclados se incomodou tanto com o splash vermelho que não conseguiu nem terminar o peixe. Quase um ano depois, ela ainda se referia à situação com muita raiva. Volto à pergunta e WLTR diz: “esse, esse negócio aqui era pra ser uma folha e pintaram ele de marrom”. Rick fala: “mas de pertinho não dá nem para imaginar o que que é”. Gostei muito de como ele usou a palavra imaginação. Pergunto se resolveram os conflitos e como. Quel dos teclados diz: “com a menina lá não, com o RZIN, com esse aqui, já.” WLTR e Rick dizem que não tiveram conflitos. Repito a pergunta, questiono se conversaram para resolver os desentendimentos. RZIN diz que sim. João pergunta: “começou a politicar agora, é?” João se refere à política nesse momento de reclamações. Rick completa: “psicólogo”. RZIN fala: “ou conversou e esqueceu”.

O processo criativo é um trabalho sensível que expõe algo íntimo, interior, de cada um. Exige cuidado, principalmente quando é coletivo e com características auto-organizadas. Um descuido, como a aluna que não entendeu o que Quel dos teclados pediu para pintar, causou um sofrimento, presente ainda depois de um ano. Quel dos teclados se refere ao episódio como um “mar de sangue”, uma imagem que remete a dor e sofrimento. Esse incômodo foi tão grande que a paralisou, não conseguiu fazer mais nenhum detalhe no peixe. É necessária muita mediação para que a crítica aos trabalhos individuais não sejam desmobilizantes, atingirem o estudante em sua essência, que é refletida em seu fazer.

Enquanto faziam o mural, os estudantes começaram a falar sobre suas vidas, contar seus problemas e suas percepções. Relembrei que Fayga Ostrower (2021) diz que, ao estruturar uma obra de arte, algo essencial, interno, também se estrutura no

artista. O mesmo pode ocorrer ao observarmos uma obra de arte. Pude compreender aspectos da realidade dos estudantes que não estariam disponíveis para mim em outro contexto e pensar em soluções conjuntas para os problemas que enfrentam. Há uma cumplicidade entre todos que estão ali, partilhando aquele momento e ouvindo aquelas histórias.

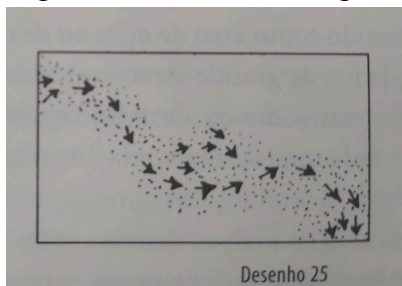
Assim como as brigadas muralistas chilenas, a pintura da imagem final também obedeceu determinadas etapas, como o desenho na parede, a pintura de formas sólidas e os contornos das bordas. Porém, na nossa experiência, todos os estudantes puderam contribuir de acordo com sua vontade e não com sua habilidade.

Os estudantes sentiram necessidade de retirar ou acrescentar elementos de acordo com sua ordem interna, com sua intuição. Cearense, por exemplo, sentiu a necessidade de acrescentar o rio ainda no desenho em papel. O posicionou no canto inferior esquerdo. Fayga Ostrower (2021) diz que não apreendemos uma obra visual inteira ao mesmo tempo. O olhar percorre um caminho. Começamos pelo canto superior direito, descemos em uma curvatura de S invertido até o centro, quando repetimos essa curvatura até o canto inferior esquerdo. Segundo Ostrower (2021, p.77) “o lado direito inferior é sentido como área de ação ou de conclusão, área especialmente pesada e densa, de grande atração visual, sendo reservada, na maioria dos casos, para o clímax da ação representada, ou para a resolução formal de toda uma série de relacionamentos espaciais e de tensões.” Afirma ainda, em nota de rodapé, que “parece ter uma atração fatal para sair do quadro” (OSTROWER, 2021, p.77).

De fato, ao analisar o mural de acordo com conceitos presentes no livro *Universos da Arte* (OSTROWER, 2021), percebo que o mural é também uma metáfora de como foi o nosso processo. Assim como nós, inicia conturbado, no movimento e na bagunça das folhas, no canto superior direito, agitadas por uma ventania. Enfrenta dificuldades, marcadas pela única árvore sinuosa a frente e um momento de calma, com elementos pontuais, onde podemos ver a grama e cogumelos, assim como também enfrentamos, com estudantes que demoraram a se envolver. Aí então, é preenchido, com arbustos e flores, simbolizando o momento em que todos se envolveram. Finaliza no fluxo do rio contido por pedras nas laterais, é a imagem de maior movimento, e que, devido a sua posição, parece transbordar por toda área verde, que de fato sofreu muitas transformações após essa experiência. Ainda que hoje eu consiga traçar esse paralelo, sei que todas essas escolhas, do posicionamento dos elementos, suas cores e formas,

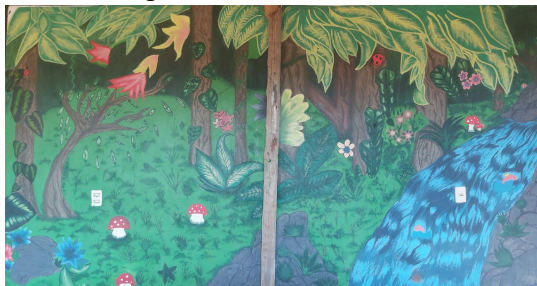
foram feitas de forma intuitiva pelos estudantes ao longo do processo, como Rick disse, pela imaginação. Abaixo, o desenho do esquema de análise proposto por Fayga (2003) e uma imagem do mural.

Figura 5 - Análise de Imagem



Fonte: OSTROWER (2021, p.78)

Figura 6 - Mural Final



Fonte: acervo pessoal

Conforme se posicionavam no processo criativo, sugerindo contribuições, deixando suas marcas, também entravam em conflitos. Compartilhavam inseguranças em relação ao que escolher e encontravam, em conjunto com os colegas, a melhor solução. Durante a avaliação, reclamavam de colegas controladores, que criticavam o trabalho dos outros e não deixavam todos contribuírem livremente. Tiveram desentendimentos específicos, como briga por espaço ou por utensílios. Alguns problemas intensificados pela dificuldade de comunicação. De toda forma, encontraram meios para resolvê-los, seja por que se tornaram insignificantes com o tempo, seja porque conseguiram falar no momento que ocorreu e encontrar uma solução conjunta. Vários estudantes que não estudam mais na escola foram lembrados no momento avaliativo.

3.6 - Forma Escolar

Passamos para a sétima questão: o que precisa mudar na escola? Perguntei se achavam se tinha algo que atrapalhou a elaboração do mural. O 9º ano C disse que o trabalho foi feito no fim do ano, quando ninguém queria ir para a escola. Belinha reclamou da estrutura da escola, disse que tava tudo quebrado, rachado, destruído e “que demorou mais porque a gente precisou rebocar”, como se o reboco não fosse um trabalho de Arte ou que devesse ser feito pelos estudantes. Perguntei sobre o que

sentiam quando batia o sinal. Gael disse que “era massa”. Várias pessoas comentaram que não gostavam, que tinham que sair correndo para lavar a mão.

Isa disse que queria fazer o mural esse ano. Aproveitei para perguntar o que precisava mudar na escola para fazer mais esse tipo de trabalho. Catarina respondeu que os professores precisavam ser mais humildes. No início do encontro Isa havia dito que “os professores da manhã [eram] muito 1800, é só caderno e prova, caderno e prova”, para comentar que o método de ensino era antiquado. Um estudante disse que era necessário que o diretor conceda mais dinheiro. Isa repete: “os professores da manhã são muito década de 1800, deveriam ter mais coisas assim, como pintar um mural.” Alberto diz que tem que rebocar as outras paredes também, demonstrando sua vontade. No ano de 2022 Alberto queria muito participar das atividades de reboco, o que não foi possível. Quando pergunto o que tem que mudar nos estudantes, respondem que têm que parar de rabiscar coisas, pixar, além de outras coisas proibidas. Direcionei a pergunta, falando especificamente do mural, mas não obtive respostas razoáveis.

No 9º ano B, Davi disse que o que atrapalhou o mural foram “os menino bagunçando”. Fein fala: “eu só dormindo”, mas depois completa que isso não atrapalhou. Marcos diz: “mas não ajudou também”. Direciono a perguntas para mudanças necessárias na escola para viabilizar mais projetos como esse. Alguém responde que é necessário mais dinheiro. Fein diz: “tem que arrancar o professor daqui de manhã.” Pergunto se só isso é suficiente e alguém responde: “eu acho”. Outra pessoa repete: “dinheiro”. Pergunto: “Se tiver um monte de dinheiro aqui a gente consegue fazer?” Alguns respondem que não. Um estudante diz: “os trabalhador, né”. Davi fala: “cadê os trabalhador pra fazer isso aí?” Retorno a pergunta: “cadê os trabalhador?” Alguém diz: “ué, paga com dinheiro”. O pessoal ri e começa a conversar. Davi começa a contar: “um, dois, três”, se referindo aos trabalhadores no parquinho. Uma estudante diz: “olha o tanto de pedreiro aí”. Elô fala, de forma irônica: “é tão fácil, gente”. Comento: “aí é só você pagar que vai ter um monte assim (de trabalhadores) e vai ser a mesma coisa?” Pão de Queijo responde: “tem que ter a contribuição de todo mundo”. Continuo: “e o que pode melhorar em relação aos estudantes, à professora, à escola, pra gente conseguir fazer mais trabalho assim, desse jeito?”, Cearense me pergunta: “ninguém atrapalhou com o mural não, né professora?” Respondo que eu quero saber o que acham. A turma concorda que nada atrapalhou. Pergunto o que pode melhorar na escola. Avatar diz: “a escola parar de ser chata e deixar nós fazer porque eles fica “vai

estudar, vai estudar” mas não é só estudar né, a gente quer se divertir”. Alguém fala: “lacrou!” Pastel comenta: “a escola parece uma prisão!” Um estudante continua: “por onde você olha tem grade, tem arame, olha os arame lá”, se referindo ao alambrado. Alguém diz que precisa melhorar a comida. Pergunto: “com comida melhor a gente vai fazer mais pintura mural assim?” Um estudante responde: “lógico”. E outro: “vai dar um ânimo”. De repente sobre uma poeira da serra circular serrando um bloquete de concreto.

No 1º ano B algumas alunas respondem que o espaço atrapalhou. Um estudante diz que foram as pessoas. Leo fala: “a falta de vontade”. Ket comenta que o espaço era apertado, “que às vezes a gente tinha que esperar a pessoa sair para a gente conseguir fazer o que queria no mural”. Quando o sinal tocava, Leo diz que sentia vontade de ir embora. Cocão complementa: “é verdade”. Biel, que tinha vontade de chorar porque “depois tinha outras aulas mais ruim”. Ainda que tenha sentido que trabalhou demais, Biel preferia estar lá do que em outras aulas. Manoel diz: “moço, eu queria era ir para a quadra todo dia”, o mesmo estudante que há alguns minutos atrás disse que queria ser artista.

A turma diz que é necessário mudar o espaço e os professores da escola. Joaquim diz também que é necessário mudar as ferramentas. Bibi fala para criar um parquinho para os adultos, ao olhar o parquinho recém-construído. Eles têm em torno de 15 anos, mas sentem vontade de brincar no parquinho. Pergunto se os professores são todos iguais e Joaquim diz que todos dão aula. Outro estudante acrescenta: “é porque só fica na sala”. Comentam que precisa mudar o lanche e começam a discutir sobre o lanche. Pergunto o que precisa mudar em relação aos estudantes. Leo diz: “a preguiça” e Joaquim fala: “mais dinheiro para a gente fazer mais”. Biel sugere uma troca, tirar aula de português e matemática e colocar a aula de artes. Peço também que escrevam em relação a mim, o que eu posso mudar, o que preciso melhorar. Aninha diz: “a senhora é perfeita”. Biel completa: “passa para de manhã”.

No 1º ano A, um estudante responde que a preguiça atrapalhou a elaboração do mural. RZIN diz que “o tempo também”. Juju fala baixo que tinham muitas aulas de matemática. RZIN acrescenta: “de vez em quando a gente tinha que parar para ir para a hora do intervalo ou para ir embora”. Ele parecia sempre querer ficar um pouco mais. RZIN mora no assentamento Chapadinha e trabalha no contraturno da escola, ajudando seu pai na roça. RZIN diz que era muito chato quando batia o sinal e Rick que “os

horários acabavam muito rápido”. WLTR reclama dos “professores chamando para ir para a sala”. Repito a pergunta e a turma fala sobre ter mais tempo livre, pede a colaboração dos professores e do diretor, mais dinheiro e Manoel fala que é necessário mudar os políticos. Um estudante diz que precisa mudar o lanche e WLTR concorda. Repito a pergunta e especifico: o que precisa mudar na escola, com os professores, entre os estudantes. Moisés diz: “talvez educação?” WLTR repete: “o lanche, professora, para a gente fazer de barriga cheia”. Pergunto: “mas com mais lanche a gente trabalha mais?” na esperança de mostrar a eles que o lanche não estava diretamente ligado ao mural. Me respondem que sim e percebo a importância da alimentação para todos. Um estudante diz: “uma coca gelada e já era”. Juju diz que a escola deveria ter mais dinheiro. Peço para pensarem em relação a mim, à escola, aos estudantes. João repete: “tem que falar com os políticos”. Pedi para pensarem o que a gente pode melhorar na nossa escola pra gente conseguir fazer isso mais vezes.

Ao refletir sobre os desafios encontrados em cada categoria durante a execução do projeto, percebo que muitos indicam questões referentes à forma escolar. Entendo que esse tipo de prática artística é possível, nesse nível de abrangência, porque a escola existe dessa maneira. Foi a escola que possibilitou que desenvolvêssemos esse trabalho. Que forneceu a alimentação, o espaço, materiais, equipamentos e a segurança de que todos os dias letivos, independente de qualquer imprevisto pessoal, a escola estaria aberta para receber os estudantes. A rotina escolar tem horários rígidos e interrupções constantes para realização de provas e celebrações que atrapalham esse tipo de trabalho, porém trazem segurança para o estudante que sabe que certamente a escola vai funcionar da mesma maneira.

Ainda assim, é evidente que há muito o que transformar. Estudantes sugerem mudanças simples e que dependem de boa vontade, capacitação e orçamento, como melhorias na alimentação. Sugerem outras, como mudanças no currículo, que precisam ser discutidas e debatidas em grupo, porém são alterações que só ocorrem caso a escola esteja disposta, em todas suas esferas - professores, estudantes, assistência educacional, serviços terceirizados, comunidade escolar - a levar em consideração o que os estudantes têm a dizer.

Noto ainda outros reflexos da atual forma escolar no comportamento dos estudantes. Durante a avaliação, percebi o quanto o sinal de mudança de horário traz ansiedade. Ainda que a avaliação tenha ocorrido em 2 horários seguidos, os estudantes

ficavam muito preocupados perto do horário de tocar o sinal, antevendo as aulas que vinham depois, como seriam, o que cada professor iria fazer. Foi perceptível também a necessidade que os estudantes sentiram de acertar cada pergunta, como se houvesse sempre uma resposta certa. Não importa quantas vezes eu dissesse que as respostas eram pessoais, se perguntavam se estava certo, o que era para responder em cada pergunta, copiavam as respostas dos colegas. Logo, o questionário escrito não trouxe nada de novo, com exceção dos recados da última questão. Observei também a preocupação com a pontuação, mesmo eu não sendo mais professora deles, perguntavam se a avaliação valia pontos, questionaram se o mural valeu pontos no boletim, se ajudou aqueles que estavam de recuperação. De certa forma, atrelam seu envolvimento com a pontuação no boletim. Notei a ojeriza que alguns têm em relação a qualquer atividade escrita, comentam a falta de vontade em escrever, potencializada quando estão em um ambiente externo.

3.7 – Balanço final da avaliação com os estudantes

Chegamos à última pergunta. Pergunto se o mural deu muito trabalho: o 9º ano C responde que sim. Pergunto que tipo de trabalho e um estudante diz: “físico”. Outra pessoa completa: “emocional”. Alguém diz que deu trabalho porque se sujou e outro aluno comenta da tinta que ficou no cabelo. Pergunto se foi apenas o trabalho físico. Um estudante fala: “mentalmente também”. Rafaela fala: “me deixou mal, as pessoas reclamando do meu trabalho”. Pergunto se o trabalho pode ensinar alguma coisa e Catarina diz: “a trabalhar em equipe, por exemplo”. A maioria concorda que o trabalho ensina. Perguntei o que mais ensinava e Belinha diz: “depende do tipo de trabalho”. Continuo: “que tipo de trabalho ensina? Todo tipo de trabalho?” Respondem que não e falam sobre informática e prostituição. Continuo a conversa com a pergunta “Vocês acham que na nossa sociedade todo mundo trabalha?” Respondem em uníssono: “Não!” Pergunto: “quem não trabalha faz o que?” Catarina: “faz nada, fica em casa dormindo”. Alberto diz que vivem bancados pelos pais. Relembra de Leandro, que trabalhava com o pai como pedreiro. Tadeu lembra dos mendigos e Gael diz que nem todos trabalham porque muitos são vagabundos.

Peço para finalizar: digo que minha pesquisa do mestrado é sobre como o trabalho pode ensinar a gente. Falo do trabalho necessário para viver. Digo que costume

ouvir dos estudantes a seguinte pergunta: “professora pra que eu vou fazer isso se nunca vou usar?”, se referindo aos conteúdos de Arte ou de outros componentes curriculares. Para explicar o trabalho como princípio educativo, começo com o exemplo do reboco e cometo um equívoco. Digo que todo mundo mora em uma casa, que tem reboco, que tem pintura ou que pode ter, são coisas que precisamos para viver. Tadeu diz que a casa do Alberto não tem reboco. Alberto diz que não mora na rua. Uma das grandes dificuldades em ser professora é sempre se lembrar que nunca sabemos como é o cotidiano de nossos alunos, que são muitos. Eu já fui em várias casas aqui no Lago Oeste sem reboco, mas na ânsia de tentar explicar a importância do trabalho, errei, como já ocorreu diversas vezes ao longo de minha trajetória. Belinha pergunta se alguém mora na rua 24. Pergunto qual o problema de morar na 24. Belinha diz: “falando das casas que tem reboco e tudo e Otávio falou que na 24 as casa não tem.” Complemento, afirmando que tem umas que tem e outras que não. O assentamento Chapadinha começa a partir da rua 24. Gael diz que as casas da 24 são as mais bonitas que tem no Lago Oeste. Retomo o assunto, “às vezes a casa não tem, mas é uma coisa que a gente vai precisar saber fazer”. Improviso: “Vamos supor que o mundo acabou, o que precisamos saber fazer para sobreviver?” Alguém responde: “cozinhar”, outro complementa: “caçar”. Um estudante diz: “vender”. Belinha fala: “conversar”. Eu pergunto: “construir, a gente precisa saber construir?” Explico que estou estudando como o trabalho ensina a gente e reforço que me refiro a esse trabalho, o que é essencial para viver. Fico tão abalada com a questão do reboco que não consigo falar sobre o trabalho em arte. Peço um recado, elogio, crítica ou sugestão na última questão. Os estudantes brincam com gravador e a gravação encerra com uma estudante que diz: “professora Fernanda, te amo”.

O 9º ano B responde que o mural não deu trabalho. Alguém diz, com ironia, em tom de brincadeira: “3 dias com dor nas costas”. Pergunto se o trabalho ensina alguma coisa e Elô diz: “paciência, e o pior é que eu não tenho”. Outro estudante comenta: “a ganhar dinheiro”. Pergunto se todo tipo de trabalho ensina alguma coisa? Respondem que não e eu pergunto quais são os que não ensinam. Elô responde: “(trabalho) escravo”. Elô é uma estudante cuja família é originária de Cavalcante, em Goiás, cidade com vasto território quilombola. Alguns alunos começam a falar que mesmo o trabalho escravo ensina. Pão de Queijo faz um comentário racista, em tom de brincadeira. Reprendo e Davi, que é um estudante negro, diz: “ei filho de uma rapariga,

eu vou te matar”, e emenda com várias ofensas pessoais. Davi e Pão de Queijo riem, assim como boa parte da turma. Fabin, um estudante negro, amigo de Pão de Queijo, fala: “ano passado ele não era assim, né, professora”. Intervenho, dizendo: “a pessoa que é escravizada, pode ser de qualquer cor”, me referindo ao trabalho análogo à escravidão moderna. Recordei dos trabalhadores escravizados, explorados em vinícolas e naquele momento pensei que isso poderia acontecer com qualquer um daqueles estudantes. Raumi de Souza, em seu texto *Terra, raça e classe: A classe trabalhadora é negra* (2017)⁴ comenta que “classe e raça são duas polaridades que não se contrapõem, mas se interpenetram como elementos explosivos”, em alusão ao pensamento de Florestan Fernandes. A turma concorda comigo e Pão de Queijo diz, arrependido: “eu sei professora”.

Percebo que errei, novamente. Deveria ter abordado o racismo do comentário de maneira explícita, não apenas sob o viés de classe social. É a mesma turma que se referiu a Genivaldo como “o faxineiro” e fez questão de me corrigir, sempre que eu o chamava pelo nome, achando engraçado meu incômodo com o apelido dele. A turma é, em sua maioria, negra. Me sinto indignada por não ter previsto que ao falarmos de trabalho, a escravidão, tão recente no Brasil, surgiria enquanto tema. Recorro às referências bibliográficas sobre trabalho enquanto princípio educativo e também não vejo nenhuma menção. Além de estudarmos *Educação do Campo*, eu e os autores dessa bibliografia temos outra coisa em comum: somos todos brancos. Raumi de Souza (2017), analisando o debate racial dentro do Movimento Sem Terra, afirma que “o que falta no Movimento (MST) é um avanço na estruturação temática racial de modo que esteja inserida em torno dos eventos”. Rosa Negra, Mara Santos e Gladys Oliveira (2022), que também são pensadoras do MST, dizem no texto *Perspectivas democráticas e os desafios da questão racial na luta pela Reforma Agrária Popular*⁵: “precisamos construir conjuntamente políticas públicas capazes de incidir e construir ações que possibilitem superar as marcas do racismo em nossa sociedade a curto, médio e longo prazo”. Naquele momento, não consegui conversar sobre racismo.

⁴ Disponível em: <https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

⁵ Disponível em: <https://mst.org.br/2022/11/20/perspectivas-democraticas-e-os-desafios-da-questao-racial-na-luta-pela-reforma-agraria-popular/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

Pergunto se acham que na nossa sociedade todo mundo trabalha. Alguns respondem que não, outros que sim. Elô diz: “os moradores de rua que não tem muita oportunidade”, apontando-os como pessoas que não trabalham. Um aluno diz: “pode trabalhar catando latinha”. Alguns estudantes dizem que não trabalham e eu digo que estamos falando de adultos. Elô fala: “os filhos de mamãe e papai”. Alguns estudantes concordam. Elô diz: “eu não sou herdeira, né, então...” Pergunto como eles conseguem o dinheiro e Elô responde: “mamãe e papai, né”. Uma estudante diz, em tom jocoso: “mãe, vou fazer a unha”, “mãe, vou sair”. Davi fala: “vendendo maconha!” Outro diz que é através da herança. Pergunto se tem alguém trabalhando para eles e me dizem: “tem professora, principalmente empresa”. Explico minha pesquisa, dou o exemplo do fim do mundo e pergunto o que precisaríamos para sobreviver: Elô responde: “agricultura”. Outro estudante diz que seria preciso caçar. Eu falo da necessidade de construir abrigo e pergunto: “será que a gente vive sem arte?” Elô diz: “não sei não, professora”. Alguns acham que não e um diz que sim, que vive sem arte. Pergunto se ele não escuta música ou vê vídeos. Ele diz que não e Davi fala: “deixa de ser mentiroso”. Falo que não me refiro ao trabalho alienante e nem ao trabalho escravo. Agradeço a todos que participaram.

No 1º ano B alguns respondem que o mural deu sim muito trabalho, outros que não. Cocão diz que não deu porque não ajudou a fazer nada, só mexeu na horta. Pergunto se ele não ajudou a fazer o reboco e ele responde que sim. Complementei “esse comentário aqui me fez lembrar que o Genivaldo, que ajudou bastante com o reboco. Vocês não aprenderam nada com ele?” Responderam que aprenderam demais. Voltei à questão 8 e perguntei: “o trabalho ensina o que?” Um estudante responde, com a concordância dos demais: “a ter paciência”. Leo disse que ensina a parar de ser preguiçoso. Pergunto: “todo tipo de trabalho ensina?” Respondem que não. Que tipo de trabalho não ensina? Falamos sobre o tráfico. Biel diz “não trabaiá” não ensina. Mudamos de ideia e dizem que todo trabalho ensina alguma coisa. Manoel aponta “dona de casa” como um trabalho que não ensina. Aninha fica indignada e diz, se referindo à fala de Manoel: “discriminando ali professora, dona de casa.” Todos riem. Eu digo que é um dos trabalhos que mais ensina. As meninas protestam com o comentário do Manoel. Aninha é uma estudante de 15 anos que já está casada, mora com seu namorado mais velho. Foi minha aluna no sétimo, oitavo e nono ano. Aos 13 anos já fazia faxina em meio período e recebia meia diária. Lembro de perguntar o que ela achava de fazer a

faxina, no que ela me respondeu que “era bom demais ganhar um dinheirinho”. Pergunto: “vocês acham que na nossa sociedade, todo mundo trabalha?” Alguns dizem: claro, outros dizem não. Repito, todo mundo maior de idade trabalha? Respondem que não. Juninha diz que nem todos têm a oportunidade. Leo diz: “tem os mendigos”. Aninha diz que tem uma desempregada lá na casa dela, mas que “mata ela” se a ouvir dizendo isso. Tento resumir e digo: “então não é todo mundo que trabalha na nossa sociedade, tem os desempregados e tem uma galera que não trabalha”. Alguns dizem que sim e outros dizem que não. Se lembram dos mendigos. Pergunto se eles não acham que existe alguém que tem muito dinheiro e não trabalha. Alguns dizem que sim, que existe. Outros que não, que todos trabalham. Um estudante cita o Silvio Santos e Biel cita os cientistas como pessoas com muito dinheiro. Continuo: “e a pessoa que tem muito dinheiro e não trabalha, alguém trabalha para ela?” Gabs diz então: “claramente uma crítica ao capitalismo.” Pergunto se o trabalho é importante. Biel diz que é importante para ganhar dinheiro e comprar pamonha. Comentários assim, ainda que na brincadeira, mostram a realidade do campo.

Falo que vou explicar a minha pesquisa e começo: “Minha pesquisa é sobre como o trabalho pode ensinar a gente. Pode ensinar em arte e pode ensinar em várias coisas. Quando falo de trabalho, não falo de qualquer trabalho, falo de um trabalho que é o necessário para a gente viver.” Dou o exemplo do fim do mundo, quando todos morrem. Pergunto o que precisaríamos fazer. Um menino diz: matar uns aos outros. Biel diz: cavar buraco, em referência ao trabalho na horta. Falo que precisaríamos morar em algum lugar. Leo diz que moraríamos “aqui de baixo”, no espaço em frente ao mural. “Bibi diz: a gente ia ter que construir uma nova sociedade”. “A gente ia ter que se virar e construir tudo de novo”. Digo: “Ia ter que construir e fazer um trabalho que o Manoel falou que não é importante coisa nenhuma, cozinhar, limpar, lavar, o trabalho mais importante de todos a gente ia ter que fazer e dividir entre nós”. Pergunto se acham que a gente vive sem arte. Um estudante diz: eu sim, alguns dizem não. Pergunto: “você não escuta música, não dança, não faz várias coisas que envolvem arte?” Leo diz: “nóis ia ficar parecendo uns macacos”. Achei bonita a imagem dos macacos dançando. Assim, encerramos as atividades.

O 1º ano A responde que o mural não deu muito trabalho. Um estudante diz que o trabalho “ensina a ter cuidado com as coisas”. RZIN diz que ensina a “valorizar o ambiente, dar um cuidado”. Duda diz: “responsabilidade”. Outra pessoa completa: “a ter

paciência”. Pão de Queijo acrescenta: “maior concentração”. Respondem também que todo tipo de trabalho ensina. Pão de Queijo diz que ser gari não ensina e é vaiado pela turma. Outra pessoa diz: coveiro. Falo que coveiro ensina muito também. WLTR diz: “vai que ele é pedreiro também, né não?” Duda diz: “eu acho que para mim, tudo ensina”. RZIN fala: “servente”, acredito que se referindo a Genivaldo. Pergunto se na nossa sociedade todos trabalham e respondem que não. Ressalto que me refiro aos maiores de idade. Alguém responde que o WLTR é maior de idade e não trabalha. Pergunto entre os adultos e maiores de idade, quem não trabalha na sociedade que a gente vive. Mencionam o presidente, as crianças, os bandidos e os desempregados. Alguém diz “meu pai”. Quando menciono pessoas muito ricas, falam do Neymar. Sofia diz: “depende, quem é herdeiro não trabalha não”. Pergunto se todos concordam. RZIN diz: “depende, professora, se a herança for pouca”. Sofia diz: “trabalha se quer”. WLTR diz: “meu vô não trabalhava”. Moisés diz que os aposentados não trabalham. Me referindo aos herdeiros, pergunto: mas tem gente que trabalha pra ele, não tem? WLTR diz: “meu vô que “afundou” o lago oeste”. Sobre os aposentados, Sofia diz: “mas também, se f*deu a vida todinha”. Explico: minha pesquisa e trago o exemplo do fim do mundo. Todos morreram e só sobrou nós. O que precisaríamos fazer para sobreviver? RZIN diz: “caçar alimento”. Conversam sobre matar. Relembro que vamos ter que plantar. Sofia diz que é necessário proteger. RZIN fala: “construir abrigo”. Digo que vamos precisar cozinhar e Moisés diz: “explorar”. Pergunto: “a gente vive sem arte, vocês acham?” Respondem que não. Completo: “então a arte é um trabalho essencial para a gente viver, certo?” É isso que eu tô estudando. Oriento sobre a questão número 9. Falo que podem assinar a parede. Agradeço os estudantes. Um estudante diz: “tchau professora, foi muito bom trabalhar com você”. Eu respondo: “foi ótimo, eu que agradeço”. RZIN diz: “professora, boa sorte lá no trabalho”. Agradeço. Quel dos teclados se emociona e começa a chorar, eu a abraço. Parecia que não íamos mais nos ver. Pergunto se vão sair da escola. Quel dos teclados diz: “eu vou tá por aqui, né, mas dá saudade”. Digo que também sinto saudades. RZIN pede mais um pirulito. Quase como querendo alongar aquele momento. Ofereço a Quel dos teclados, que aceita, chorando. Agradece. Eu agradeço novamente e falo: “obrigada, viu, eu só tenho a agradecer porque eu aprendi tanto, nossa, me ensinaram demais”. RZIN diz: “ah, vou chorar agora”. Conversando com eles falo: “aí pergunto quem ensinou e dizem: você! Mas não fui eu não, gente”. RZIN diz: “foi você!” Respondo: “Eu aprendia com a Quel

dos teclados aí ensinava pro outro porque já tinha aprendido com ela e aí a gente ia”, dando um exemplo. Nos despedimos do grupo que ficou, agradeço a todos. Moisés diz: “sinto falta de você, professora”. Digo que também sinto. Duda também está emocionada e me olha com os olhos cheios de lágrimas. Depois que desligo o gravador, vamos juntas conversando para a sala. Ela me olha com o olhar muito agradecido. Pergunto se está tudo bem e ela me diz: “sei lá, professora. Porque você não vem dar aula pra gente de manhã? Deixa aqueles pequenos lá”. Quase como dizendo: eles não vão entender o que você tem a dizer. Ao observar e conversar com Duda entendi o olhar que vários estudantes me lançaram ao término da avaliação. Percebi que se sentiram muito agradecidos por terem participado desse projeto. É um sentimento que não estou acostumada a perceber entre adolescentes. Mas com Duda, percebi além disso, naquele olhar tinha uma “dose” de indignação. Aquele olhar parecia me dizer algo como: “Como você faz isso, professora, como você traz a gente de volta a essa experiência, revive tantos momentos com a gente, nos faz ver o que aprendemos, como aprendemos, como podemos aprender, como nosso mundo e nosso cotidiano poderiam ser diferentes e depois vai embora e a gente tem que voltar pra nossa sala regular, que foi da mesma maneira o ano inteiro, como disse Isa: caderno e prova, caderno e prova, caderno e prova.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressei neste programa de mestrado com a proposta de compreender a possibilidade de utilizar o Sistema de Complexos de Pistrak no ensino de arte em uma escola do campo, com o fogo e as queimadas como tema central de estudo. Ainda que o Sistema de Complexos seja uma forma de orientar o estudo do trabalho como princípio educativo, o fogo era um tema tão presente que se tornava impossível ignorar. Estávamos em 2021, o Lago Oeste e o Brasil haviam passado por períodos de grandes queimadas, com

cinzas e fuligem espalhadas pelo chão da escola. Havíamos voltado a frequentar o espaço escolar após um ano e meio de ensino remoto. O número de estudantes em sala era reduzido, utilizávamos máscara de proteção à covid-19 e as relações pessoais estavam distantes.

O ano de 2022 foi repleto de mudanças. Após leituras e discussões com professores e colegas nas disciplinas do mestrado; após a convivência na escola, com estudantes e o corpo docente, em sala de aula e em celebrações, compreendi que não fazia sentido estudar o Sistema de Complexos apenas do ponto de vista artístico, sem parceria com outras disciplinas na escola. Na busca pelo foco desta pesquisa, encontrei na técnica do afresco elementos que remetem à prática artística e ao mundo do trabalho. Quando os estudantes começaram a trabalhar com tintas, experimentando a aquarela, surgiu a necessidade – vinda dos próprios estudantes – de pintar uma parede e com isso, mudanças no projeto de pesquisa. A pesquisa então passou a ser sobre arte mural, compreendendo a maneira como nós, eu e os estudantes, nos organizamos para elaborá-la e executá-la e o impacto pedagógico dessa prática.

Para tanto, foi necessário fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto. A cada leitura, ideias e reflexões sobre a pesquisa e sobre minha prática pedagógica. Procurei entender o enraizamento projetivo (CALDART, 2012), a capacidade que o MST teve de unir as pessoas em uma causa comum, pessoas que se identificaram com a vida no campo e com a reforma agrária enquanto projeto de futuro. Logo após a pandemia, percebi a necessidade que os estudantes tinham em encontrar uma identidade e uma perspectiva de vida, em meio a tantas mudanças e tragédias.

Caldart (2015) de fato aponta para a necessidade de um projeto de futuro dentro da escola. Assinala que a formação do estudante deve ocorrer de modo que o torne capaz de transformar a sociedade. Para isso, indica cinco matrizes pedagógicas: luta social, organização coletiva, cultura, história e trabalho como princípio educativo. Ainda que o foco desta pesquisa seja o trabalho como princípio educativo, este é um tema que permeia todas as categorias.

A matriz pedagógica da luta social busca desenvolver no estudante o potencial de transformação e mobilização; a organização coletiva, o trabalho coletivo e a auto-organização, a cultura, os conteúdos instrucionais, típicos de cada disciplina e a identidade da classe trabalhadora; a história, a compreensão de vínculo entre passado,

presente e futuro e o trabalho como princípio educativo, a conexão entre os conteúdos instrucionais e a realidade, a vida de cada um.

Senti necessidade de entender como estimular aspectos dessas matrizes pedagógicas nos estudantes ao longo das aulas de arte. Para tanto, foi necessário recorrer à literatura sobre arte-educação. Ana Mae Barbosa (2005) mostra que a história do ensino de arte no Brasil foi marcada pela dicotomia entre tecnicismo e livre expressão. Sistematiza a abordagem triangular, em que o ensino é centrado no fazer artístico, na fruição de obras de arte e sua contextualização.

Recorro também a Fayga Ostrower (2014), que descreve como ocorrem os processos criativos, o que representam e como se refletem no indivíduo internamente. Através de experiências descritas na coletânea *Práticas Artísticas da Campo* (2016), compreendi a importância do vínculo dos sujeitos do campo com arte, ressaltando seu modo de produção e intencionalidade. O livro *Pedagogia da Autonomia* (2018), de Paulo Freire, evidenciou aspectos da prática pedagógica essenciais para o desenvolvimento da proposta, como o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivado por provocações e pelo rigor metodológico, e a autonomia, desenvolvida através do estímulo à liberdade atrelada a responsabilidades.

A prática do mural para ensino de arte na educação do campo procurou então desenvolver os aspectos evidenciados pelas matrizes pedagógicas, com ênfase no trabalho como princípio educativo, em consonância com o ensino de arte. Como essencial para o ensino de arte, procurei desenvolver o fazer artístico, incitando tanto a técnica, com experimentação de diferentes materiais e a partilha de conhecimentos, como a expressão e o processo criativo, a partir da fruição de obras de arte. Como exemplo de trabalho coletivo e arte mural, recorri às brigadas muralistas chilenas, que pintavam em grupo e dividiam tarefas para a rápida execução. Segundo Fayga Ostrower (2014), o fazer artístico reflete o mundo interno de cada um e os estudantes não estão acostumados a lidar com o conflito gerado pelo encontro desses mundos em um trabalho coletivo. Mediar essas relações foi um desafio.

A metodologia para a execução do mural foi construída entre momentos espontâneos e planejados, através da captação de ideias e propostas vindas do coletivo e da sistematização dessas propostas feita de maneira individual por mim, no planejamento de cada aula ou impulsionada por determinadas pessoas no desenvolver de cada etapa. No entanto, foram questionadas com frequência quando apresentadas ao coletivo, e então,

modificadas. É um processo que demanda tempo, tempo para experimentarmos outras formas de trabalho coletivo.

Encontrei também outras dificuldades para a produção do mural sob os termos das matrizes pedagógicas da educação do campo e do ensino de arte, pautado pela proposta triangular e pela criatividade. O primeiro deles é de ordem material, as dificuldades enfrentadas por cada família se refletem na quantidade de alunos ausentes e, muitas vezes, na disponibilidade em participar. Vários estudantes, ainda que estejam presentes, não têm condições de participar por estarem envolvidos em problemas pessoais de ordem social. Outra dificuldade é a burocracia para aquisição de recursos, que faz com que materiais não cheguem a tempo hábil para serem utilizados em proposta pedagógica.

Por outro lado, encontrei desafios também de ordem ideológica. Os estudantes acreditam na escola como possibilidade de mobilidade social através do trabalho intelectual, de acordo com crenças familiares e incentivados pela própria escola. Por vezes, não a veem como um lugar em que se possa realizar e exercitar trabalhos manuais. Reproduzem a hierarquia entre trabalho intelectual e trabalho manual, evidenciada pelo que falam sobre Genivaldo. Expressam desigualdades sociais, raciais, entre o campo e a cidade e de gênero. Enquanto professora, tive dificuldade em lidar com essas situações.

Esses desafios, decorrentes da estrutura social, são intensificados pela forma escolar, que quando não os agrava, simplesmente os ignora. Início o primeiro capítulo rechaçando algumas críticas recorrentes à escola. De fato, de maneira individual, a escola acolhe e ajuda alguns estudantes que a comunidade escolar sabe que não tem condições para uma vida digna, sejam financeiras, sejam de relações sociais. Porém, em geral, não aborda essas questões de maneira estrutural. Não estimula o trabalho pedagógico em torno dessas dificuldades, reproduz hierarquias, desconfia de propostas que visam transformar a forma escolar. Professores com mais tempo de serviço comentam sobre mudanças que vivenciaram e que não se sustentaram. Roseli Caldart (2014, p.4) aponta que “uma mudança da forma pela forma também não se sustenta: é necessário trabalhar conteúdos que exijam e permitam a mudança.”

Luiz Carlos Freitas (2010) fala sobre a distinção entre a progressão continuada, uma proposta pedagógica liberal e a organização pedagógica em ciclos, uma proposta progressista. Percebo que no Distrito Federal se utiliza a denominação ciclos, porém com características de progressão continuada. Freitas (2010, p.7) comenta também que essa proposta representa uma visão de mundo capitalista, a utopia de “uma escola que ensine

tudo a todos”. Parte do princípio que as crianças são diversas e têm tempos de aprendizado diferentes, como se o problema estivesse apenas no tempo que o aluno leva para aprender e não na estrutura social que ele faz parte. Representando a ideologia capitalista, a progressão continuada estabelece uma relação de exploração com a professora, que é responsável por providenciar uma ajuda diferenciada para que todos os estudantes possam atingir as mesmas metas. Segundo Freitas, (2010, p.11), “Nesta visão, fatores internos à escola devem suplantar as limitações dos fatores externos, gerando equidade, a partir de controle externo à escola”. Propostas assim frustram as professoras, que precisam trabalhar mais na promessa de algo inatingível, tornando-as cada vez mais resistentes às mudanças, além de não resolver os problemas de ensino.

A organização em ciclos prevê estratégias como o reagrupamento extra-classe, em que se juntam estudantes de turmas diferentes e com a mesma dificuldade na busca por tentar superá-la. A proposta flexibiliza turmas e horários, porém, não é uma prática regular. Em geral, esses horários, tão são rigidamente demarcado e que dificultaram o trabalho com o mural, causam angústia e ansiedade, evidenciadas quando estudantes disseram que ao bater o sinal, sentiam vontade de chorar, pressa para se arrumar para a próxima aula ou simplesmente vontade de ir embora, como se já estivessem programados para tal.

Considero importante ressaltar que os estudantes percebem a necessidade de transformação da forma escolar. Entendem o aprendizado centrado apenas na leitura, escrita e explicação do professor como algo antigo. Percebem a necessidade de transformação, mas seus anseios, muitas vezes, quando ouvidos, são reduzidos à preguiça. De fato, ao longo da avaliação, comentaram que sentem muita preguiça, ainda assim não deslegitima suas reclamações.

Os estudantes ressaltaram, em primeiro lugar, que aprenderam a trabalhar em equipe, evidenciando aspectos do trabalho coletivo e da auto-organização, presentes na matriz pedagógica da organização coletiva. Há anos fazem trabalho em grupo, porém falam como se tivessem aprendido isso através da prática do mural. Da mesma maneira que Freitas (2010) diz que a obediência se transforma no principal conteúdo das escolas convencionais, percebo que, de fato, o trabalho coletivo foi o principal conteúdo dessa proposta. É o que grande parte dos estudantes expressa tanto quando explicitamente perguntados como ao longo do encontro, com expressões como “reunir”, “unir”, “o trabalho de todos”, “a contribuição de cada um”. As lembranças em relação a técnicas de

pintura, desenho e outros conteúdos aparecem depois, como secundários. Aprenderam, é claro, mas a partir do trabalho em equipe.

O processo de confecção do mural também se mostrou uma prática pedagógica importante para o ensino de arte em uma escola do campo. Mostrou que os estudantes entendem a arte como uma necessidade após tantas menções ao estado anterior da parede e à justificativa do porquê fazer o mural. Ao abordar o trabalho como princípio educativo, sob a forma do trabalho coletivo e da auto-organização é possível ensinar conteúdos de arte, mostrá-la como uma possível linguagem para que os estudantes possam se expressar, conhecer suas realidades e seus aspectos subjetivos e desenvolver conteúdos de formação, como a ética, a empatia, a responsabilidade e a autonomia. Ao constatar o sentimento de agradecimento dos alunos, expresso por escrito e em seus olhares, entendo que é um caminho coerente e repleto de significados.

Foi inédito para os estudantes experimentar um processo de criação coletivo, com nuances de auto-organização. As alunas com habilidades em desenho e pintura perceberam as diferenças com mais intensidade, se referem a “uma nova forma de fazer arte”. Foi um trabalho a muitas mãos e os educandos, em geral, se sentiram representados, se perceberam como sujeitos do processo. Otávio sintetiza esse sentimento quando diz que cada um “deu aquele detalhezinho”, como se todos tivessem deixado registrado no mural um pedacinho de si. A imagem foi posta em questão desde o rascunho até nosso encontro final, quando perguntaram quem tinha feito uma flor rosa, contornada de preto, questionando como isso foi permitido. Desenvolveram sua autonomia porque, além da responsabilidade por cada tarefa executada, também tinham a responsabilidade pela escolha artística. O impacto visual gerado pelo mural, que aos poucos se transformou, gerou excitação e surpresa. Conforme achavam mais bonito, mais participavam.

Eu e os estudantes desenvolvemos habilidades de pintura com volume e movimento, fizemos mistura de cores e degradês, partir da observação e de momentos de troca com os colegas, Experimentamos um modo de criação coletivo em que todos puderam contribuir da maneira que acharam necessário, a partir da fruição de obras de arte como referência. O resultado final é próximo ao contexto dos estudantes, que residem às beiras do Parque Nacional de Brasília, ressaltando o vínculo entre os sujeitos do campo e a arte.

O encontro avaliativo também teve a função de, ao refletir sobre a vivência, evidenciar todas suas etapas. Entenderam que nossos encontros não eram tão improvisados

e desorganizados quanto parecia, perceberam que houve planejamento e intenção pedagógica. Em 1 hora e meia redescobriram e avaliaram tudo que aconteceu. Como ocorreu um ano após o mural, puderam entender a relação entre presente, passado e futuro, a matriz pedagógica da história, ainda que pontualmente e em curto prazo. Refletiram sobre o que fizeram no passado, criticaram aspectos da escola no presente e sugeriram mudanças para o futuro. Ao almejar a transformação, compreenderam aspectos relacionados à matriz pedagógica da luta social. Quando criaram a imagem do mural e compreenderam a arte enquanto necessidade, conectaram os conteúdos de Arte à sua realidade. Foi através do trabalho coletivo que todos esses aspectos foram evidenciados.

Ao término dos encontros de avaliação, compreendi que cada pergunta orientadora do roteiro era análoga a uma peça de um quebra-cabeça, a um quadrado a mais, além dos 200 que compuseram a malha quadriculada para a ampliação da imagem na parede. A cada questão, uma avaliação, uma descoberta, tanto para mim, como para os estudantes. Então, ao término dos nossos encontros, com o quebra-cabeça completo, percebemos que ali, no processo de elaboração do mural, havia um embrião para a transformação da escola, e que, se ampliado, transformaria as relações sociais e quem sabe, um dia, a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

ARAUJO, Gustavo Cunha de. Arte/educação no campo: algumas reflexões. In: MIRANDA, Helena Quirino Porto Aires; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016. p. 147 - 169.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2014

BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-educação no Brasil**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: abordagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n.2, p.59-64, jan./abr. 1995.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, R. S., STEDILE, M. E. e DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis. et al. Estética e Educação do campo: da construção do coletivo de cultura do MST à organização da área de linguagens da Educação do campo. In: LOBO, Roberta (Org). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 149 - 180.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alvez. Quando a Educação do Campo interroga as Práticas Artísticas: tecendo reflexões. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.19 - 37.

DALMÁS, Carine. As brigadas muralistas da experiência chilena: propaganda política e imaginário revolucionário. **História**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 226-256, 207.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. DODF. Distrito Federal, n. 242 de 21/12/2018, p. 51

FREITAS, Luiz Carlos. **A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. Mimeo. Produzido para publicação nos cadernos do ITERRA n.15, Set 2010 em 30/06/2010

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 57ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 324-331.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; BRITO, M. M. B. A práxis de egressos(as) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e12965, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12965>

NORTON, Tiago. “A cidade não mora mais em mim”: o cinema e o olhar na Escola do Campo. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 251 - 264.

NEGRA, Rosa, SANTOS, Mara, OLIVEIRA, Gladys. Perspectivas democráticas e os desafios da questão racial na luta pela Reforma Agrária Popular, **MST**, 20 de novembro de 2022. Disponível em <https://mst.org.br/2022/11/20/perspectivas-democraticas-e-os-desafios-da-questao-racial-na-luta-pela-reforma-agraria-popular/>

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**, 30ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

OSTROWER, F. **Universos da arte**, 1ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SALES, Jonas. **Corporeidade da tradição popular na escola - caminho possíveis**. Trapiche: Educação, Cultura & Artes / Grupo de Pesquisa em Arte, Diversidade e Contemporaneidade - São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. A formação de educadores da Educação do Campo: do projeto educativo aos processos formativos nas Escolas do Campo. In: Eliene Novaes Rocha et al. (Orgs.). **Escola da terra: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB, Planaltina, 2021.

SARAIVA, Regina Coelly Fernandes. **A cultura não é a cereja do bolo**. Cultura, arte e comunicação./ Rafael Livtin Villas Boas e Paola Masieiro Pereira (organização), 1 ed., São Paulo, Outras Expressões, 2015.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, Raumi. Terra, raça e classe: a classe trabalhadora é negra. **MST**, 27 de nov. de 2017. Disponível em <https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos** – Brasília, DF, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UFPR. Setor Litoral. Conheça a UFPR LITORAL. Matinhos, 2021. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral> . Acesso em 10-06-2023.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Práticas Artísticas: experiência, legado e práxis. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.281 - 288.

Apêndice A - Arte Mural popular

Figura 9 - Bar do Bidu e amigos – Lago Oeste



Fonte: acervo pessoal

Figura 10 - Espetinho e Jantinha – Lago Oeste



Fonte: acervo pessoal

Figura 11 - Ficha R\$1,00 – Lago Oeste



Fonte: acervo pessoal

Figura 12 - Cerveja Gelada – Lago Oeste



Fonte: acervo pessoal

Figura 13 - Barbearia do Vando – Lago Oeste



Fonte: acervo pessoal

Figura 14 - Parada de ônibus (parte da frente) - Engenho das Lajes, Gama



Fonte: acervo pessoal

Figura 15 - Parada de ônibus (parte de trás) - Engenho das Lajes, Gama



Fonte: Acervo Pessoal

Apêndice B - Aquarelas

Figura 16 - Aquarela Livre: Bibi



Fonte: acervo pessoal

Figura 17 - Aquarela Livre: Degradê



Fonte: acervo pessoal

Figura 18 - Aquarela Livre: Nascer do Sol



Fonte: acervo pessoal

Figura 19 - Aquarela Livre: Gabriela Ferreira



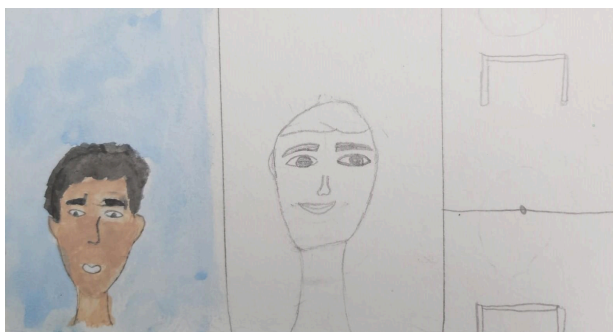
Fonte: acervo pessoal

Figura 20 - Aquarela Planejada: Parreira sobre treliça



Fonte: acervo pessoal

Figura 21 - Aquarela Planejada: Autorretrato Leonel, Fein e Marcos



Fonte: acervo pessoal

Figura 22 - Aquarela Planejada: Porta da sala



Fonte: acervo pessoal

Figura 23 - Aquarela Planejada:
Pequizeiro com garrafa PET



Fonte: acervo pessoal

Figura 24 - Aquarela Planejada: Árvore
Florida



Fonte: acervo pessoal

Figura 25 - Aquarela Planejada:
Abstracionismo



Fonte: acervo pessoal

Figura 26 - Aquarela Planejada:
Autorretrato Cearense



Fonte: acervo pessoal